UNIVERSITÉ PARIS 8 – SAINT DENIS
CHAMP DISCIPLINAIRE : SCIENCES DE L'ÉDUCATION
LABORATOIRE : EXPERICE

Master 2 de Recherche en Science de l'Education

Mention Education, Formation et Intervention Sociale

Spécialité « Education tout au long de la vie »

Les enjeux d'une formation continue en alternance dans un processus de construction d'une identité professionnelle d'enseignant spécialisé du premier degré

Orientation dans des postures réflexives et perspectives émancipatoires

La formation CAPA-SH option E en Seine-Saint-Denis

Mémoire dirigé par : Jean – Louis LE GRAND

Sylviane CORBION

~ Juin 2015 ~

Table des matières

Remerciements **7**

Résumé **8**

Avant-propos - identite épistémophilique **9**

Introduction générale **14**

Chapitre 1 Le champ de recherche, une tentative pour cerner l'indiscernable **20**

1.1 La constitution de la bibliographie 20

1.2 Le champ de la construction identitaire des enseignants spécialisés 22

1.3 Le champ de la formation et de l'autoformation 23

1.4 Le champ de la réflexivité des enseignants 25

1.5 Le champ de l'aide spécialisée à dominante pédagogique (RASED) 25

Conclusion Chapitre 1 30

Chapitre 2 La démarche méthodologique, le recueil des données **32**

2.1 Genèse de la démarche méthodologique 32

2.2 La formation à distance : apprentissage et perspective émancipatrice 32

2.3 Ancrages au laboratoire EXPERICE et délimitation de la recherche 33

2.4 Les matériaux de recherche, le recueil des données 35

2.5 Réflexions épistémologiques 40

Conclusion chapitre 2 42

Chapitre 3 Le contexte socio-historique de l'enseignement spécialisé **43**

3.1 Radiographie de l'échec scolaire 43

3.2 Voyage au cœur du RASED, un dispositif ressource 48

3.2.1 Histoire et évolution 48

3.2.2 Cadre d'intervention des membres du RASED 49

3.2.3 Les limites du dispositif 50

3.3 Sociographie du RASED 52

3.3.1 L'impact de l'aide spécialisée sur la grande difficulté scolaire 52

3.3.2 Suppression des RASED, des séquelles irréversibles, une fonction en crise 54

3.3.3 L'effondrement des départs en formation CAPA-SH 55

Conclusion chapitre 3 56

Chapitre 4 Le dilemme du pédagogue 58

4.1 Devenir enseignant spécialisé, un choix au départ ? 59

4.1.1 De l'enseignant généraliste à l'enseignant spécialisé,

une identité professionnelle en construction 59

4.1.2 Une formation continue jugée inopérante 62

4.1.3 Une gestion orientant vers l'enseignement spécialisé 67

4.1.4 Une perspective de carrière ou une envie de voir de nouveaux horizons ? 69

4.1.5 Une rémunération guère attrayante 70

4.1.6 Une affectation difficile pour les débutants 70

4.1.7 Quelques avantages… 71

4.2 L'accès à la formation 71

4.2.1 Un coût humain et financier pour l'administration 71

4.2.2 Les motivations pour participer à une formation 72

4.2.3 L'acte de candidature des enseignants 72

Conclusion chapitre 4 73

Chapitre 5 La formation : les enjeux de l'alternance 74

5.1 La construction d'un groupe : une dynamique vers l'éducation formelle 74

5.1.1 L'entrée en formation des stagiaires suivis 74

5.1.2 Sociographie du groupe en formation 75

5.1.3 La dynamique de groupe 75

5.2 Les enjeux d'une formation expérientielle 77

5.2.1 L'organisation de la formation CAPA-SH 77

5.2.2 La formation CAPA-SH - un référentiel des compétences attendues 78

5.2.3 Les contenus de la formation des enseignants spécialisés 80

5.3 Le stage de préparation au CAPA-SH option E 81

5.3.1 Les attendus institutionnels 81

5.3.2 Les représentations sur les formateurs-accompagnateurs 82

5.3.3 Les premiers cours – une dynamique cognitive 83

5.3.4 Une rupture avec ses habitus professionnels 84

5.3.5 Les ateliers professionnels de l'éducation formelle 85

5.3.6 Les projets d'aide spécialisée, le document institutionnel réflexif 86

5.3.7 Les bilans demandés par l'organisme de formation 88

Conclusion Chapitre 5 89

Chapitre 6 L'apprentissage informel, l'autodidaxie de l'enseignant spécialisé 90

6.1 L'enseignant, un autodidacte qui s'ignore ? 90

6.2 L'enseignant spécialisé : un solitaire « entouré » 96

6.3 La relation avec les autres professionnels 98

6.4 La préparation des séances – du « bricolage » à l'analyse de pratique 100

6.5 Les visites des formateurs de terrain – l'accompagnement des stagiaires 102

6.6 L'apprentissage « transformateur » des perspectives et schèmes de sens 106

Conclusion chapitre 6 108

Chapitre 7 Développer une posture réflexive chez les enseignants spécialisés..... 111

7.1 Développer des schèmes réflexifs 111

7.2 Concilier la réflexivité et la bureaucratie 112

7.3 La rationalisation du langage et de l'action éducative 113

7.4 Les bilans réflexifs sur l'alternance 115

7.5 Le mémoire professionnel – l'écrit réflexif sur l'alternance 116

7.5.1 Présentation 116

7.5.2 La rédaction du mémoire professionnel 117

7.5.3 L'élaboration du mémoire professionnel 119

7.5.4 Le plagiat 121

7.6 Le monde vécu menacé, l'abandon de sa transformation émancipatoire 123

7.7 Développer une posture réflexive 125

Conclusion Chapitre 7 128

Chapitre 8 La certification, l'adoubement institutionnel 131

8.1 L'organisation de l'examen pour l'obtention du CAPA-SH option E 131

8.2 Un moment éprouvant 132

8.3 Articulation formation et pratique 133

8.4 La reconstruction identitaire délicate des ajournés 134

8.5 La délibération de l'assemblée en commission plénière 136

8.6 La certification, entre reconnaissance institutionnelle et fracture identitaire 137

8.7 L'après certification 139

8.7.1 Pour ceux qui ont abandonné 139

8.7.2 L'autoformation se poursuit pour les enseignants spécialisés 139

8.7.3 La posture réflexive 140

8.7.4 L'accompagnement, la formation complémentaire 140

Conclusion Chapitre 8 144

Conclusion générale 146

Postface - Un moment dans l'autoformation existentielle

d'une enseignante spécialisée débutante 152

Index des sigles 158

Bibliographie 159

Annexes 165

Remerciements

Il me tient à cœur d'exprimer ici mes remerciements et ma profonde gratitude à toutes celles et à tous ceux qui ont participé à ce travail et ont contribué à son aboutissement.

Mes remerciements s'adressent plus particulièrement à mon directeur de recherche, Jean-Louis Le Grand qui m'a accompagnée et orientée dans l'élaboration de ce travail de recherche avec toujours beaucoup de bienveillance, une écoute attentive et une disponibilité sans limite à chacun de nos points d'avancement. Ses conseils avisés et son regard critique ont éclairé mon questionnement et m'ont incitée à progresser. Sa confiance et son soutien ont été précieux.

Je remercie également,

- tous les enseignants de l'IED et notamment Martine Morisse, Responsable pédagogique du M2IED. La qualité des enseignements de cette formation à distance m'a beaucoup apporté sur le plan épistémologique et personnel, a largement contribué à nourrir ma réflexion ;

- mes collègues étudiants de l'IED avec qui j'ai échangé sur les forums ;

-Véronique, sa bienveillance, sa disponibilité, ses conseils pertinents. Sans elle, cette aventure n'aurait jamais débuté ; elle m'a ouvert la voie en m'indiquant l'existence de cette formation ;

- le responsable du stage de préparation au CAPA-SH, pour ses encouragements vis-à-vis de ma reprise d'études, sa disponibilité lors de l'entretien et sans qui l'accès à la promotion 2014/2015 aurait été moins aisé ;

- les enseignants des deux promotions suivies qui ont accepté généreusement de me faire part de leur expérience et avec qui j'ai passé d'excellents moments conviviaux. Ils ont contribué à rendre cet exercice particulièrement enrichissant ;

- l'ensemble des personnes (formateurs, enseignants spécialisés, enseignants généralistes…) rencontrées et interviewées qui ont répondu à mes questions avec compréhension et patience ;

- mes collègues de ma circonscription (RASED, enseignants…), d'avoir montré un vif intérêt pour ma recherche.

Une tendre pensée va à tous mes petits élèves… certains ont plus de 20 ans désormais… comme le temps passe…

Enfin, j'aimerais rendre hommage à ma maman, mes deux adorables enfants Amandine et Aurélien, Sylvain, mon cher et tendre mari. Leur soutien sans faille, leurs encouragements, leur patience, leur compréhension, leur investissement et leur amour m'ont aidée à chaque instant. Sans eux, ce projet un peu fou d'une mère de famille de 46 ans n'aurait jamais pu voir le jour. Je les remercie d'être là, toujours à mes côtés.

Résumé

Dans l'Education Nationale, le Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficultés (RASED) est le seul dispositif chargé de lutter contre la grande difficulté scolaire des élèves en maternelle et en élémentaire. Les enseignants qui souhaitent intégrer ce réseau et se spécialiser peuvent suivre une formation continue. Une des finalités du stage de préparation au CAPA-SH option E[1] en alternance, est de favoriser une posture de praticien réflexif dans une perspective de transformation émancipatoire dans un processus de construction d'une identité professionnelle d'enseignant spécialisé. Pour y parvenir, la rédaction d'un mémoire professionnel, des analyses de séances, un accompagnement sur le terrain d'exercice par des formateurs universitaires et des conseillers pédagogiques sont des modalités retenues par l'institution. Cependant, l'alternance université / pratique professionnelle génère une tension entre les apprentissages programmés et répondant à une visée éducative et institutionnelle et les apprentissages auto-dirigés, face cachée des dispositifs de formation. Aussi, chaque année, certains stagiaires / enseignants, plus tentés par un pragmatisme pédagogique que par une posture réflexive ou confrontés au dilemme de la transformation de leurs schèmes et perspectives de sens abandonnent et ne se présentent pas à la certification. D'autres, y compris des enseignants faisant-fonction déjà sur un poste de praticien spécialisé, sont ajournés entraînant une fracture identitaire.

Cette recherche s'appuie sur la théorie ancrée et s'inscrit dans une praxis. Une double identité est donc revendiquée : praticien et chercheur puisque cette recherche est issue de l'observation participante de deux promotions successives en formation continue et de notre pratique professionnelle en Seine-Saint-Denis, département le plus jeune de France et le plus touché par la grande difficulté scolaire.

.

Mots-clés : Formation en alternance – CAPA-SH - Enseignants spécialisés (Maître E) – RASED - Identité professionnelle – Hétéroformation – Autoformation – Réflexivité Apprentissage transformateur et émancipatoire

[1] Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap. Option E : enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique

AVANT-PROPOS

IDENTITE EPISTEMOPHILIQUE

Au cours des tournants de vie, mes expériences et mes prises de conscience personnelles marquantes ont construit mon identité. Mon parcours, « mon éducation tout au long de la vie », est une longue suite de formations, de rencontres et de moments déterminants. Avant d'exposer ma recherche, il m'a semblé opportun de présenter mon histoire de vie, ma transversalité, les moments clés qui font ce que je suis. Cette écriture mise à plat permet de considérer avec plus de distance les incidences, les influences de cette histoire sur mon objet de recherche. Jean-Louis Le Grand questionne d'ailleurs "la "bonne" distance épistémique" :

« Délibérément ce processus se situe dans une perspective rogérienne où l'expérience personnelle est non seulement digne d'intérêt pour sa propre orientation et pour celle des autres mais également vecteur de recherche : " la recherche est un effort constant et discipliné pour trouver un sens et un ordre aux phénomènes de l'expérience subjective". Dans une orientation essentielle, il est question de trouver un fil intérieur, qui est à l'origine d'un fil rouge de la recherche ; Il y a là une question d'autorisation, au sens de s'autoriser soi-même, de passage de l'état d'acteur à l'état d'auteur. » (Le Grand J.-L., 1989, p. 119)

Tout débute en Normandie dans un petit village de sept cents habitants. Mes parents, des gens simples, tenaient un café restaurant, que l'on peut nommer aussi un bar routier. Nous ne vivions pas dans l'opulence, loin de là. Aussi, ma mère rêvait pour ses enfants d'une carrière dans la fonction publique « *parce que là-bas, on a la sécurité de l'emploi et un salaire fixe qui tombe tous les mois.* » Mon frère a d'ailleurs fait carrière à la SNCF. Mes résultats scolaires étaient plutôt bons mais la tradition familiale n'était pas de faire des études supérieures, obtenir le baccalauréat étant déjà une gageure. Ce fut donc la fête quand j'obtins un Bac G, sans trop d'effort et au désespoir de mes professeurs qui souhaitaient que je poursuive mes études. Ce Bac technologique offre la possibilité de trouver un emploi dans le secrétariat. A dix-huit ans, j'ai donc intégré le monde de l'entreprise pour « des raisons économiques et familiales », formule toute faite qui permet aux plus pauvres d'exprimer leur vécu avec un tant soit peu de dignité. Après plusieurs mois en intérim et quelques contrats précaires, j'entrais dans une filiale de France Telecom en tant que secrétaire puis contrôleuse de gestion.

En quittant les bancs de l'école prématurément et en entrant dans le monde des adultes, je découvrais aussi un milieu très superficiel dans des entreprises où le capitalisme règne en maître. J'ai côtoyé des gens assez méprisants vis-à-vis de mon jeune âge, de mes origines sociales modestes, de mon niveau d'instruction. Ils se donnaient des airs supérieurs, persuadés d'être investis d'une mission, d'être indispensables alors qu'ils n'étaient qu'un maillon de la chaîne facilement interchangeable. J'allais travailler pour gagner ma vie et je me demandais bien souvent « mais qu'est-ce que je fais là !» ou encore « à quoi je sers, quelle est mon utilité ici ? » Je ne me sentais pas à ma place. J'avais la sensation chevillée au corps que mes aspirations (mon destin ?) étaient ailleurs.

Ma volonté de progresser s'est concrétisée dans le cadre d'une formation pour adultes rémunérée et j'ai repris mes études à 24 ans. J'ai obtenu à Paris 13 un DUT en Gestion des Entreprises et des Administrations option Gestion des Ressources Humaines. Je me suis alors inscrite dans une dynamique de formation et de recherche personnelle autour de différentes problématiques liées à la formation et à l'identité professionnelle. Mon mémoire de DUT portait ainsi sur les adultes handicapés dans l'entreprise et en formation. Les professeurs m'ont félicitée pour cet écrit et m'ont incitée à poursuivre mes études. Je me suis alors inscrite au CNAM et j'ai passé quelques unités de valeur en cours du soir.

De retour dans ma filiale de France Telecom, avec des espoirs et des envies plein la tête, j'ai vite déchanté. Je me suis retrouvée à faire du classement avec en prime un harcèlement moral pour me pousser à la démission. J'ai tenu bon, non sans conserver scrupuleusement toutes les petites notes « assassines », les demandes idiotes formulées par écrit par ma hiérarchie… Au bout de six mois de ce traitement, je suis allée voir le Directeur des Ressources Humaines avec un dossier conséquent. L'ayant menacé de l'envoyer aux prud'hommes, il m'a « offert » un licenciement et cent mille francs en échange de mon silence (nous étions en 1995, ce qui constituait une jolie somme).

Inscrite au chômage, j'en ai profité pour poursuivre mes études (formation rémunérée pour les demandeurs d'emploi.) Apprendre me donnait confiance en moi, me renarcissisait, m'apportait un enrichissement personnel, une réflexion, une maturité. Je devenais une boulimique de la connaissance. J'avais soif de découvertes. Les livres s'offraient à moi et je passais des heures à lire, écrire, chercher, m'instruire. J'ai obtenu une Licence puis une Maîtrise avec mention Très Bien à Paris 4 – CELSA – La Sorbonne.

Mon mémoire de Maîtrise a été réalisé sous la direction de Laurence Servel, actuellement maître de conférences à Dauphine et de Jacques Barou, chargé de recherches au CNRS, sociologue et anthropologue.

Mes recherches se sont portées sur la reconstruction identitaire des demandeurs d'emploi dans le cadre d'une formation dans un secteur associatif (Boutique Club Emploi). Je faisais ainsi d'une pierre deux coups : mon mémoire et ma relance professionnelle puisque j'ai profité aussi de la formation en intégrant ce stage d'aide au retour à l'emploi. Dans le cadre de mes entretiens, j'ai rencontré une jeune femme qui ne savait quasiment ni lire ni écrire, laissée de côté durant toute sa scolarité, ses demandes réitérées d'intégrer un atelier d'alphabétisation étant toujours rejetées. Je me suis alors posée la question de mon engagement professionnel et j'ai pris la décision de devenir professeur des écoles malgré l'avis de mes professeurs d'université qui m'engageaient à poursuivre mes études. On m'avait même proposé un poste dans un laboratoire de recherche avec l'opportunité de poursuivre en DEA puis en thèse. J'avais cependant trouvé mon projet professionnel, ma voie : intégrer l'Education Nationale pour devenir Professeur des écoles et apprendre à lire aux enfants. En même temps, je souhaitais fonder une famille et l'enseignement permet de s'occuper de ses enfants (les mêmes horaires, les mêmes vacances…).

Dans l'Education Nationale depuis quinze ans, je me suis intéressée aux différentes problématiques liées à l'enseignement. Mon métier d'enseignante en Zone d'Education Prioritaire m'a amenée à m'interroger et à élaborer divers projets afin de venir en aide aux élèves en difficultés. Je me suis documentée par exemple sur l'apprentissage de la lecture durant mes sept années passées au Cours Préparatoire. J'ai aussi accueilli en intégration dans ma classe des élèves relevant du handicap. Cette expérience m'a permis de me familiariser dans la connaissance des dispositifs institutionnels et de m'interroger sur les problématiques de la scolarisation des élèves handicapés et / ou en très grande difficulté. Ma posture était celle d'une autodidacte ; la formation initiale reçue ou les animations pédagogiques étant bien loin de nous apprendre le métier.

Ma motivation restait intacte ce qui n'était pas le cas de mes collègues usés par le manque de reconnaissance institutionnelle, par un climat de classe délétère, par une dévalorisation sociale du métier, par la surcharge de travail (toujours plus de paperasserie administrative à remplir, que personnes ne lit, mais à mettre en place obligatoirement).

Une collègue psychologue scolaire m'écrivait récemment *« c'est dingue comme tu peux transformer l'endroit le plus "pourri" (peut être pas quand même) en un endroit aussi pittoresque et faire abstraction des cités autour »*. Bien-sûr que mon école était entourée d'immeubles (et d'arbres aussi !) mais je ne voyais pas la zone ; juste des familles en grande détresse qui y vivent, des enfants en grande difficulté scolaire qu'il faut aider. D'ailleurs, est-ce vraiment l'élève qui est en échec ou notre système, incapable d'offrir une formation adaptée aux enfants et un logement convenable aux parents ?

Mes collègues se moquaient aussi des cadeaux que les familles m'offraient : un plat cuisiné (couscous, tajine, pâtisseries orientales, plats indiens…). Moi, j'y voyais le temps passé, la volonté de me faire plaisir, de partager une culture (je me suis même mise à la danse orientale que j'ai pratiquée durant 8 ans !)… J'ai eu droit aussi à des fleurs ou toutes sortes de bibelots… les familles faisaient en fonction de leurs moyens et j'étais sensible à ces marques d'affection et de reconnaissance. Ils voulaient lancer une pétition pour que je reste ; mon départ volontaire les a un peu déçus… Ils appréciaient mon travail, le respect que j'avais pour eux et leurs enfants.

Je sentais qu'il était temps pour moi d'évoluer vers d'autres horizons. Je me suis alors dirigée vers le poste de Conseillère à la Scolarisation. Mes missions étaient d'intervenir prioritairement auprès des élèves en situation de handicap et de favoriser leur parcours scolaire en classe ordinaire, en aidant les enseignants de la classe à les intégrer. J'ai élaboré une « mallette du handicap » à destination des enseignants afin de faciliter leur autoformation autour des problématiques de la scolarisation des élèves handicapés. Ces supports regroupent des outils pédagogiques pour les élèves et des guides pratiques à destination des enseignants et des Auxiliaires de Vie Scolaire.

Je me suis toujours intéressée à la compréhension des processus d'apprentissage, à ce qui peut les favoriser et y faire obstacle. Pour cela, j'ai assisté à divers colloques et lu un certain nombre d'ouvrages spécialisés afin d'articuler ma pratique de terrain avec des apports théoriques. J'ai participé à plusieurs stages : troubles envahissant du développement, trouble spécifique du langage, trouble des fonctions motrices et dyspraxie, trouble des fonctions auditives et visuelles.

Certains parents d'élèves handicapés ont un véritable projet éducatif. Ils se battent au quotidien pour que leur enfant suive une scolarité « normale » Ils attendent de l'école que leur enfant s'y socialise, apprenne à se concentrer, à développer son langage. Ma rencontre avec ces parents fut déterminante. J'ai vu une maman supplier en réunion pour qu'on l'aide à trouver une structure adaptée pour son enfant. J'ai rencontré un père complètement démuni. Sa femme devait accompagner son plus jeune fils atteint d'une leucémie à l'hôpital et ne pouvait donc pas s'occuper de son fils ainé autiste scolarisé à mi-temps en CE2. L'inspectrice a refusé la scolarisation à plein temps contre l'avis de l'enseignante, le médecin et la psychologue scolaire sous prétexte qu'elle ne voulait pas revenir sur sa décision prise six mois plus tôt. Je lui ai dit vertement ma façon de penser. Révoltée par les injustices, j'ai cultivé très tôt le sens de la rébellion et façonné avec les années une posture qui évolue vers celle d'une démarche de réflexion critique dans mes expériences professionnelles et plus généralement dans mon parcours de vie d'adulte. Ma personnalité a le mérite d'exercer une résistance et une opposition à des situations ou des relations dans lesquelles je me trouve en désaccord. Aussi, quand j'ai souhaité m'orienter vers le poste d'enseignant référent pour aider les familles d'enfant handicapé scolarisé, l'inspectrice spécialisée chargée du recrutement m'a dit que j'étais un électron libre, qu'il valait mieux envisager une autre voie professionnelle, n'étant pas capable de me soumettre à l'autorité, que mon vœu d'aider autrui était pieux mais que les inspecteurs méritaient une certaine déférence. J'ai beaucoup pleuré tel un nuage à la triste saison mais je ne me suis pas noyée sous le flot de mes émotions tel Énée dans le Numicius…

Pour poursuivre ma mission auprès des handicapés et des élèves en grandes difficultés, il me fallait une reconnaissance officielle, l'Education Nationale ne validant pas les acquis. J'ai donc suivi le stage de préparation (400 heures) au Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (CAPA-SH). Durant ce stage, des formateurs m'ont incitée à reprendre mes études. Une formatrice m'a parlé de ce Master 2 de Recherche à l'IED de Paris 8, qu'elle a elle-même obtenu avec succès. Nous sommes restées en contact. Je lui donne mes analyses, mes données brutes concernant ma recherche et elle m'aide sur certains aspects spécifiques de la formation et du mémoire (elle appelle ça le *« don contre-don »*). Elle me donne aussi de précieux conseils et son avis. Elle est actuellement en thèse. Son expérience a rai(ré)sonné en moi.

Ce stage de préparation au CAPA-SH, suivi l'an passé, m'a offert mon objet de recherche...

INTRODUCTION GENERALE

L'EMERGENCE D'UNE RECHERCHE SUR LE TERRAIN A SA PROBLEMATISATION

PRATICIEN ET CHERCHEUR : UNE NOUVELLE IDENTITE EN CONSTRUCTION

L'année dernière, afin de nous accorder le temps et les moyens de réfléchir à nos propres pratiques pédagogiques ainsi que d'approfondir et d'enrichir nos connaissances, nous avons suivi le stage de préparation (400 heures) au Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (CAPA-SH). En alternance, nous occupions un poste d'enseignante chargée des aides spécialisées à dominante pédagogique en Seine-Saint-Denis dans un Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficultés (RASED). Ces réseaux, implantés dans les écoles maternelles et élémentaires apportent des aides dédiées aux élèves en difficulté pour prévenir l'échec scolaire. Ces aides prennent différentes formes, à caractère pédagogique, rééducatif ou de suivi psychologique. L'existence de ces structures et la formation pour y accéder sont remises en cause depuis quelques années et sont devenues un enjeu politique et social.

Cette formation en alternance pour la préparation au CAPA-SH est construite pour permettre l'acquisition des compétences attendues d'un enseignant spécialisé définies dans un référentiel. La certification vient attester de l'acquisition des compétences en contexte professionnel. Une fois la certification acquise, l'enseignant du premier degré est titularisé sur un poste comme enseignant spécialisé. Les praticiens font généralement cette démarche dans le cadre d'une évolution de carrière. Ils connaissent les missions des enseignants spécialisés à dominante pédagogique, qu'on appelle aussi Maître E. Ce type de poste est souvent jugé très attractif : mieux rémunéré, aucun service de récréation, prise en charge de groupes de cinq élèves peu perturbateurs au lieu d'une classe entière…

En 2013, quatorze enseignants, sur vingt-neuf candidats au stage de préparation au CAPA-SH option E, se sont désistés avant l'entrée en formation. Selon, la responsable du suivi des candidatures, chaque année ce phénomène se reproduit. Un questionnement a alors émergé : pour quelles raisons, les enseignants se désistent-ils ? En effet, vouloir intégrer la formation n'est pas anodin. Les enseignants doivent compléter un dossier de candidature qui comporte impérativement l'avis circonstancié suite à un entretien de leur inspecteur de circonscription[2], supérieur hiérarchique des enseignants.

[2] Inspecteur de l'Education Nationale nommé aussi IEN

Ce stage de préparation au CAPA-SH en alternance vise le développement de compétences professionnelles complémentaires afin de préparer les futurs enseignants spécialisés à exercer auprès d'élèves ayant des difficultés scolaires persistantes et présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP). À l'issue de cette formation, face à une commission pluri-catégorielle, le stagiaire-candidat doit démontrer l'acquisition de (nouvelles) compétences au cours d'un examen qui consiste en deux épreuves : dans un premier temps, la conduite de deux séances d'activités pédagogiques menées auprès d'élèves suivie d'une analyse orale de cette pratique professionnelle, et dans un second temps, la soutenance orale d'un mémoire professionnel.

Une des finalités de la formation CAPA-SH option E en alternance est de favoriser une posture de praticien réflexif chez les futurs enseignants spécialisés. Une des modalités retenue pour y parvenir est de proposer à ces stagiaires un accompagnement par des formateurs (professeurs et conseillers pédagogiques) sur le terrain d'exercice, afin de permettre une analyse de la pratique professionnelle au sein d'une classe spécialisée. Tout au long de la formation, l'essentiel des cours dispensés aux stagiaires est consacré aux moments où ils sont en responsabilité face aux élèves. Mais une fois en classe spécialisée, beaucoup d'entre eux font état de difficultés les amenant parfois à douter même de leur choix d'orientation professionnelle. Chaque année, des stagiaires ne produisent pas le mémoire demandé et préfèrent abandonner. Durant notre année de formation (2013 / 2014), nous étions quinze enseignants, six ont abandonné. Devant la détresse de certains collègues, notre interrogation s'est posée sur les résistances à produire cet écrit. Certains stagiaires ont un « objectif de certification » favorisant la réussite à l'examen tandis que d'autres ont un « objectif de professionnalisation » qui soutient la réflexivité nécessaire pour développer ses connaissances et compétences utiles à l'enseignement auprès d'élèves en grandes difficultés.

Aussi, qu'en est-il de la question de la posture réflexive recherchée par l'institution pour favoriser le processus de professionnalisation du futur enseignant spécialisé lors de l'examen ? La commission valide-t-elle les acquis de l'expérience professionnelle des candidats ? Le stagiaire à l'issue du dispositif adopte-t-il une posture d'enseignant spécialisé et quels sont les mécanismes qui entrent en jeu dans cette redéfinition identitaire ? En élaborant ces questionnements, l'idée de cette recherche s'est imposée comme une évidence. Le lien avec notre étude en Maîtrise sur la reconstruction identitaire des demandeurs d'emploi en formation se faisait jour avec les travaux sociologiques de DUBAR, de SAINSAULIEU sur la formation des adultes, sur l'identité au travail. Cependant, l'Education nationale n'est pas une entreprise.

Il était donc nécessaire d'effectuer des recherches en sciences de l'éducation sur la formation continue des adultes et plus précisément des enseignants. Dans le cadre de nos fonctions, nos lectures concernaient surtout les élèves ; comment leur venir en aide, les aides pédagogiques appropriées… La réflexion devait désormais s'orienter sur les enseignants, leur rapport aux apprentissages, aux savoirs. L'objet n'était pas de poser des hypothèses mais plutôt de suivre le fil d'une piste intuitive qui se révélait soutenue par nos investigations et nos propres expériences professionnelles conduites en parallèle. Nous avons alors étudié les pratiques des maîtres spécialisés à dominante pédagogique (maîtres E) exerçant en Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED), dispositif créé en 1990 et implanté à l'école primaire. Quelques travaux de recherche sur l'enseignement spécialisé (TOULLEC-THERY, LESCOUARCH) montrent que, malgré une formation spécifique, la construction de l'identité professionnelle des maîtres E novices s'avère délicate, tant dans leurs pratiques pédagogiques auprès d'élèves en grande difficulté que dans leur organisation et leur relations auprès des pairs. Pourtant, cette solution de l'alternance, entre l'université (l'ESPE[3]) avec son cadre très formel mais ouvert vers des pratiques par l'expérimentation par le biais des ateliers professionnels et d'un poste d'enseignant spécialisé, semblait pertinente par son refus d'un savoir abstrait, décontextualisé. Cette formation en alternance se situe donc à la fois dans le champ de l'éducation formelle (cours à l'université) mais aussi s'ancre dans les apprentissages informels puisqu'ils adviennent tout au long de la vie (en famille, sur le lieu de travail dans les écoles, dans les échanges entre collègues au sein même de l'université…). La certification est cependant délivrée par l'institution.

Nous avons alors exploré plusieurs versants : l'éducation formelle liée à la formation proposée (PERRENOUD) et l'autoformation des praticiens-apprenants en nous appuyant sur les travaux d'Hélène BEZILLE, de Philippe CARRE et sa galaxie de l'autoformation. Ces approches critiques, transformatrices et existentielles portées au départ par ses fondateurs (DUMAZEDIER J., SCHWARTZ B., PINEAU G) furent enrichies par les apprentissages transformateurs émancipatoires développés par le pédagogue américain Jack MEZIROW. L'autoformation devient alors un processus dynamique d'engagement du praticien dans ses interactions avec l'environnement social favorisant un développement de connaissances dans une visée de socialisation et d'émancipation.

[3] En Seine-Saint-Denis, la formation se déroule à l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) rattaché à l'Université Paris Est Créteil Val de Marne (UPEC) sur le site de Livry-Gargan.

Nous nous sommes intéressés aux histoires de vie (PINEAU G., LE GRAND J.L., DELORY-MOMBERGER C.) des enseignants dans le cadre de nos entretiens afin de comprendre les difficultés des praticiens à développer une posture réflexive (PERRENOUD), à produire un écrit réflexif avec la mise en mots de l'expérience (MORISSE).

De l'articulation du cadre de cette pratique professionnelle qui a sollicité cette réflexion et les différentes lectures théoriques qui alimentent cette pratique a émergé une problématique.

En quoi, une formation en alternance destinée à des enseignants du primaire, ayant pour objectif de transmettre des savoirs théoriques et pratiques en vue d'une spécialisation pédagogique et dont l'enjeu essentiel est la mobilisation des perspectives et schèmes de sens joue-t-elle un rôle dans la construction identitaire et la transformation émancipatoire des participants ?

Le concept de transformation émancipatoire est un fil conducteur dans cette recherche puisqu'il s'agit d'analyser à quelles conditions, au sein d'une formation, des stagiaires acquièrent peu à peu une posture réflexive. Cette réflexivité entraîne une déstabilisation, un changement des représentations, des perspectives de sens.

Il sera question aussi de l'articulation ou la tension existant entre les apprentissages scolaires et non scolaires, autrement dit entre les apprentissages programmés et répondant à une visée éducative et les apprentissages auto-dirigés ou fortuits (face cachée des dispositifs de formation ou apprentissages en situation informelle) en s'interrogeant sur les enjeux institutionnels et existentiels de ces tensions.

Le postulat, autre hypothèse développée dans cette recherche, est qu'une formation professionnalisante doit, dans ses contenus, tenir compte du processus de construction d'une identité professionnelle qui repose sur une reconnaissance de soi et des autres et sur une conscientisation des apprentissages informels, de l'autoformation.

Pour ce mémoire, nous avons opté pour une mise en intrigue selon l'expression de Paul RICOEUR avec une articulation entre la théorie, l'épistémologie, les données empiriques, l'analyse des résultats selon un découpage en huit chapitres.

Le premier chapitre détermine le champ de recherche et la difficulté de cerner l'indiscernable sachant que les travaux sur les enseignants spécialisés en RASED, les études quantitatives et qualitatives sur ce dispositif sont quasiment inexistants comme nous le verrons.

Le deuxième chapitre s'intéresse à la démarche méthodologique. Nous avons ainsi retracé régulièrement dans un journal de recherche nos différentes observations et mené des entretiens semi-directifs pour avoir un retour sur expériences. Nous avons confronté nos données impliquées (en tant que stagiaire) et nos données périphériques (en tant qu'observatrice de la promotion suivante). Nous avons collecté ainsi plus de deux cents pages de matériau. Notre recherche s'appuie sur la théorie ancrée. Une double identité est donc revendiquée : praticien et chercheur puisque cette recherche est issue de notre pratique professionnelle d'enseignante spécialisée. Elle s'inscrit dans une praxis. Praticien-chercheur, nous conduisons notre recherche de l'intérieur. Nous n'éluderons pas bien-sûr quelques réflexions épistémologiques sur la neutralité et la subjectivité du chercheur ainsi que sur son « implexité » selon le néologisme de Jean-Louis LE GRAND.

Nous poserons, dans le troisième chapitre, le cadre institutionnel et le contexte socio historique de l'enseignement spécialisé afin de comprendre que le réseau d'aide, à travers ses enseignants spécialisés, est le seul dispositif luttant contre la grande difficulté scolaire dans l'Education Nationale en France. Si le ministère et le législateur prodiguent généreusement des lois, des circulaires pour rappeler aux enseignants leurs missions et le cadre de leur action dans une logique de classification, il est en revanche beaucoup plus difficile voire impossible d'obtenir une étude chiffrée de ce dispositif. Nous verrons que le suivi des dispositifs d'aides et d'accompagnement individualisés est dispersé et lacunaire, l'estimation de leur coût est très approximative et fortement minorée tandis que l'évaluation de leur efficacité est insuffisante. Le RASED est avant tout un enjeu politique et social.

A partir de ce contexte sociologique, nous nous intéresserons à cette formation en alternance en Seine-Saint-Denis en charge de préparer, guider, accompagner ces enseignants futurs spécialistes, à qui incombe la responsabilité de mener les élèves en grande difficulté vers la réussite.

Ainsi, le quatrième chapitre expose le dilemme du pédagogue face à un choix : rester enseignant en classe « ordinaire »[4] ou se spécialiser. Nous verrons que ce choix n'est pas toujours lié à la motivation de se former mais peut aussi répondre à une commande institutionnelle.

Le cinquième et le sixième chapitre présentent la formation en alternance tel que nous l'avons vécue en tant que participante : de la formation universitaire à la pratique effective de terrain, de la dynamique de groupe à l'organisation, des contenus aux attendus institutionnels, des représentations à la redéfinition identitaire. Ces deux chapitres seront l'occasion de faire le point sur les apprentissages formels d'une part et les apprentissages informels d'autre part. L'enseignant, ce « solitaire entouré » selon l'expression de Martine MORISSE serait-il un autodidacte qui s'ignore ? A partir de la galaxie de l'autoformation de CARRE, de la définition de l'autodidaxie d'Hélène BEZILLE, nous nous intéresserons à l'apprentissage transformateur tel que le définit MEZIROW.

Le septième chapitre aborde la posture réflexive des enseignants spécialisés. D'une part, nous verrons qu'il n'est pas aisé de développer une telle posture au sein de la fonction publique, bureaucratie où la rationalisation du langage est omniprésente. D'autre part, la rédaction du mémoire professionnel, écrit réflexif obligatoire pour se présenter à l'examen du CAPA SH, entraîne une déstabilisation, un changement des représentations, des perspectives de sens chez les enseignants.

Le dernier chapitre décrit la certification, moment délicat pouvant mener à une fracture identitaire ou à une transformation émancipatoire. Il démontre surtout la difficulté pour les enseignants à faire reconnaître et valider leurs acquis liés à l'autoformation.

[4] Les enseignants distinguent la classe « ordinaire » et la classe « spécialisée » dédiée au RASED. Ces appellations sont couramment utilisées.

Chapitre 1 Le champ de recherche
Une tentative pour cerner l'indiscernable

1.1 La constitution de la bibliographie

Ce chapitre positionne notre dialectique dans le champ de la recherche[5]. Au fur et mesure, est venu le temps des réajustements épistémologiques, paradigmatiques. Dans un souci de lisibilité, cette contribution se présente comme une synthèse réflexive qui ne peut rendre justice aux très nombreux travaux sur lesquels elle prend appui. Certains noms de chercheurs seront donnés à titre d'exemple, sachant que l'étayage théorique des éléments avancés dans cette contribution est réalisé par ailleurs. La constitution de notre bibliographie s'est élaborée selon plusieurs modalités, qui s'interpénètrent tout au long de cette recherche.

Une première modalité a été une recherche génétique des travaux psycho-socio-anthropo-historiques effectués sur le champ de l'enseignement spécialisé. Les ouvrages en sciences de l'éducation pédagogiques ou didactiques se renvoient le plus souvent les uns aux autres, par des problématiques voisines, un vocabulaire communs, un cadre théorique partagé.

La seconde modalité a été de recenser l'ensemble des textes de lois, décrets, circulaires, rapports techniques (Cour des comptes, Sénat, Inspection Générale…), produits sur le sujet de la scolarisation des enfants en grande difficulté, sur la formation des enseignants spécialisés, sur les RASED depuis les lois de 1975.

La troisième modalité a résidé dans le recensement d'un certain nombre de productions écrites (thèses, mémoires) sur notre objet de recherche. La lecture de thèses, notamment soutenues à Paris 8, est venue approfondir notre réflexion, a suscité un intérêt personnel et s'est révélée éclairante tant au niveau méthodologique qu'au niveau des contenus épistémologiques. Ainsi, la thèse de Philippe GARNIER concerne les dilemmes des enseignants dans une classe spécialisée au collège lorsqu'ils sont confrontés à des élèves avec autisme. Cette thèse mettait en application les concepts de Jack MEZIROW sur la transformation émancipatoire des perspectives et schèmes de sens. Il nous a alors semblé pertinent d'appliquer cette théorie à l'enseignement spécialisé chargé des aides pédagogiques, objet de notre recherche.

[5] En Annexe 6, se trouve un compte-rendu de recherche bibliographique sur le RASED, la formation continue des enseignants, l'enseignement spécialisé.

La thèse de Catherine CLENET sur l'accompagnement de l'autoformation comme création d'espace d'intimité sociale dans des dispositifs de formation liés aux nouvelles technologies et la thèse de Thierry DUCROT sur l'autogestion pédagogique et l'autodidaxie au collège en SEGPA, la thèse de Véronique RIBEAUCOUP sur la formation informelle des enseignants en lycée professionnel furent des supports conceptuels et méthodologiques privilégiés pour évoquer l'autoformation des enseignants spécialisés lors de leur pratique de terrain.

Il est à noter que Laurent LESCOUARCH, Eric BERNAD, ont rédigé leur thèse sur la formation spécialisée des enseignants. Il s'agit d'un point de vue de formateur dans le cadre de sa mission. Eric BERNAD analyse l'accompagnement à la pratique professionnelle des enseignants spécialisés au sein d'une classe spécialisée accueillant des élèves relevant du handicap dans le Val de Marne. Laurent LESCOUARCH, qui par ailleurs a publié un ouvrage collectif dédié au RASED mais toujours sur les actions pédagogiques, a soutenu sa thèse en 2006. Il évoque les pratiques des enseignants spécialisés afin d'identifier leur spécificité conjoncturelle. Cette étude conduite dans l'académie de Haute Normandie à partir d'observations de séances, d'entretiens sur la conception des actions et de questionnaires sur les supports de travail met en évidence cinq profils de travail structurés autour de trois dimensions (connaissances scolaires, méthodes de travail et de raisonnement, relation au scolaire) en comparaison des actions d'aide aux élèves des rééducateurs ou des enseignants non spécialisés.

Enfin, une autre modalité de constitution de notre bibliographie a été d'affiner nos recherches sur des points précis dévoilés par la construction progressive de notre problématique et de nos hypothèses, de nos données recueillies (entretiens, observation participante, journal de formation…) dans le cadre de notre théorie ancrée. Nos terrains de recherche sont le réseau d'aide dédié aux élèves en grande difficulté (RASED) et le dispositif de formation en alternance proposé par une université du 93 (l'ESPE) à destination des enseignants futurs spécialistes de l'aide pédagogique.

1.2 Le champ de la construction identitaire des enseignants spécialisés

En Maîtrise[6], nos recherches s'étaient portées sur l'identité professionnelle des demandeurs d'emploi. Nous nous étions alors appuyés sur les travaux de SAINSAULIEU (l'identité au travail) et de DUBAR (la formation professionnelle des adultes et la construction de l'identité sociale et professionnelle). En réalisant cette recherche, il nous a semblé intéressant de reprendre ces concepts plutôt destinés au monde de l'entreprise et de les appliquer à la fonction publique et aux enseignants.

Des chercheurs se sont saisis de l'identité professionnelle des enseignants (RAYOU, MOYNE, GIUST-DESPRAIRIES). L'enseignant construit son identité professionnelle en se référant à ses premiers modèles : les maîtres qu'il a eus. Ainsi, pour Albert MOYNE (2000), « Parler d'identité professionnelle, c'est aussi établir des liens avec l'identité personnelle car, l'enseignant est une " personne".»

En s'orientant vers l'enseignement spécialisé, par choix personnel d'évolution de carrière ou sur commande institutionnelle, le praticien va construire son identité professionnelle dans un contexte particulier. En effet, l'école et la fonction « enseignant » sont en crise, les concours de recrutement des professeurs peinent à trouver des candidats, le RASED est réduit à sa plus simple expression et beaucoup se pose la question de l'efficience de ce dispositif méconnu du grand public. La grande difficulté scolaire est devenue un enjeu politique et social. Les enseignants souffrent de doutes existentiels, de remise en question à la fois par les pouvoirs publics, les médias, les parents d'élève. Ils se demandent sans cesse s'ils œuvrent dans la bonne direction. L'enseignant spécialisé est un professionnel qui a reçu une formation complémentaire, qui possède des outils conceptuels mais qui a aussi une histoire personnelle, sociale, professionnelle. Tout ce qui est signe de l'émergence de la personne, l'histoire de vie, l'autoformation existentielle de l'enseignant spécialisé en charge de l'aide pédagogique, est assez peu abordé. La parole est rarement donnée aux enseignants ou alors dans des entretiens assez navrants où le praticien est montré sous un jour guère valorisant avec ses approximations, son vocabulaire lié à sa culture professionnelle, ses attentes désespérées d'une aide formative, d'une amélioration de ses conditions de travail avec parfois des accents militants surannés dans le contexte économique actuel.

[6] Maîtrise à Paris 4 – CELSA – La Sorbonne – mémoire en sociologie

1.3 Le champ de la formation et de l'autoformation

L'enseignant sur le terrain est face à des dilemmes, des perspectives et schèmes de sens. La formation va participer à son apprentissage transformateur et émancipatoire selon les travaux de MEZIROW.

Si la littérature sur la formation initiale des enseignants est abondamment abordée, la formation continue des futurs praticiens spécialisés est peu évoquée. Les éditeurs sont parfaitement conscients que le jeune débutant angoissé par la peur de l'échec est prompt à chercher des solutions dans quantité d'ouvrages. Ils répondent à la demande voire la préviennent en fournissant une offre conséquente. Le praticien confirmé, pris par le temps et plus enclin à une vie sociale et familiale, préférera se tourner vers ses pairs, recherchera l'information sur internet et occasionnellement se tournera vers quelques auteurs de renom conseillés, durant les vacances scolaires.

L'autoformation des enseignants est toujours vue sous l'angle de dispositifs à mettre en place à l'intention des élèves. Nombre d'articles et d'ouvrages traitent des difficultés des enfants exclus du système scolaire. Généralement, il s'agit d'un constat sociologique dont les médias s'emparent. L'autoformation sera abordée ici dans une approche constructiviste, critique et transformatrice, qui nous semble relever de ce que ses fondateurs en France (SCHWARTZ, DUMAZEDIER et PINEAU) avaient institutionnalisée : « une autoformation contribuant à la construction de connaissances et au développement de la personne dans un processus d'émancipation d'un sujet social apprenant ».

Dans notre démarche de recherche, le cadre théorique de référence se réfère à l'autoformation développé par Hélène BEZILLE (les différentes formes d'apprentissages : formels, informels, non formels), s'appuie sur le modèle ternaire de la formation (hétéroformation, écoformation et autoformation) défini par PINEAU dans le contexte d'un adulte en formation tout au long de la vie.

En abordant l'autodidaxie sous l'angle pédagogique et l'autoformation à travers les apprentissages informels ainsi que la galaxie et les sept piliers de l'autoformation de CARRE, l'objet de cette recherche s'attachera précisément à étudier et présenter les limites du dispositif de formation pour les enseignants spécialisés proposés par l'Education Nationale. Il s'agit de démontrer, en s'appuyant sur les travaux de chercheurs, en quoi et comment cette formation en alternance, mêlant théorie et pratique, contribue à favoriser une posture autodidacte.

La formation en alternance interroge en effet deux champs conceptuels. D'une part les apprentissages formels dispensés dans le cadre d'une université et l'autoformation des praticiens implantés dans les écoles et confrontés à la réalité du terrain. L'autoformation n'exprime pas toujours une distance aussi radicale d'avec les systèmes hétéroformateurs, elle peut s'inscrire au sein de dispositifs facilitant les auto-apprentissages comme c'est le cas pour le dispositif étudié.

L'autoformation est un terme générique qui qualifie habituellement l'action d'une personne à se *former elle-même*, dans un cadre qui lui est propre, d'une façon plus ou moins éloignée des structures et institutions enseignantes et formatives (écoles, universités, organismes de formation des adultes, etc.). Il existe à ce jour de nombreux travaux de recherche sur l'autodidaxie et sur l'autoformation. Cependant, l'autodidaxie est rarement traitée sous l'angle pédagogique et il est rare de trouver des recherches évoquant l'autoformation des enseignants et encore moins sur l'enseignement spécialisé.

Parmi ses préconisations, l'IGEN[7] regrette d'ailleurs le manque d'interaction entre les universitaires, les chercheurs, les formateurs, les praticiens.

« Une réflexion sur les complémentarités entre les formateurs est indispensable pour créer les conditions d'une articulation réelle entre les universitaires, les chercheurs et les maîtres formateurs du premier et second degrés. Il faut instiller la possibilité d'interventions croisées qui permettent de lier apports théoriques et connaissances pratiques, de telle façon qu'en formation initiale ou continue les enseignants puissent reconnaître la cohérence du parcours professionnel qui leur est donné. » (IGEN, 2013, p. 147)

Beaucoup d'ouvrages s'inscrivent dans le prolongement de Condorcet. Chacun rappelle le projet ambitieux d'organisation de l'instruction publique où l'école permet de former à une posture autodidacte tous les citoyens et en particulier les enfants qui n'avaient pas dans leur environnement des ressources d'accompagnement pédagogique nécessaires. L'autodidaxie est valorisée chez Condorcet comme une forme particulière d'apprentissage que l'on peut développer au sein de l'école, comme un mode universel d'apprentissage.

L'école doit *apprendre à apprendre* à chaque citoyen pour se former tout au long de la vie et l'enseignant doit accompagner ce processus. Seulement qui s'intéresse à l'autodidaxie de l'enseignant accompagnateur de l'apprenant ? Qui s'intéresse aux apprentissages informels et même à l'autoformation existentielle de ces maîtres chargés de transmettre un savoir ?

[7] Source : Inspection générale de l'Education Nationale - *Rapport sur la grande difficulté scolaire* - 2013 http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/27/1/2013-095_grande_difficulte_293271.pdf

L'école primaire est un pilier majeur de l'édifice éducatif et les enseignants spécialisés sont des acteurs incontournables au service des élèves les plus en difficultés.

« La distance observée en France entre la formation et les sciences de l'éducation, présente dans les critiques récurrentes adressées aux IUFM, ne favorise pas la réflexion pratique et théorique sur la grande difficulté scolaire. Pourtant, le sujet doit être abordé en fonction des recherches en éducation, en psychologie cognitive, en sociologie, en didactique disciplinaire…, si l'on souhaite construire une référence commune pour les professeurs. La recension de « bonnes pratiques » ne peut être le seul viatique d'une formation professionnelle qui doit s'adosser à des fondements théoriques solides. » (IGEN, 2013, p. 147)

1.4 Le champ de la réflexivité des enseignants

La réflexivité est un concept qui sera abordé dans cette recherche. Ce stage de préparation au CAPA-SH a pour objectif de former des praticiens réflexifs. Il s'agit de développer une posture réflexive chez l'enseignant, futur expert de la grande difficulté scolaire, de le « débarrasser » de ses *habitus professionnels* selon l'expression de BOURDIEU. Pour cela, des modules de formation sont proposés avec pour contenu des bilans, des projets d'aide spécialisée, des analyses des séances auprès des élèves et surtout un mémoire professionnel à produire. Or, cette réflexivité ne va pas de soi. Nous nous sommes appuyés notamment sur les travaux de Martine MORISSE, de PERRENOUD pour comprendre les mécanismes qui mènent à la réflexivité et les freins à l'écriture réflexive.

1.5 Le champ de l'aide spécialisée à dominante pédagogique (RASED)

La grande difficulté scolaire des élèves du primaire est abordé de façon pléthorique du point de vue du comportement des enfants (compréhension des consignes, l'autonomie, la motivation, l'indiscipline…), de leur environnement social et familial (la « reproduction » de Bourdieu), du processus d'apprentissage (le rapport au savoir, les processus cognitifs et métacognitifs…), des méthodes pédagogiques (les manuels scolaires, les méthodes actives, etc.). Plus rarement est envisagé la remédiation à l'échec scolaire en lien avec la formation et l'autoformation de l'enseignant spécialisé.

L'IGEN dans son rapport en 2013 sur la grande difficulté scolaire, transmis au ministre de l'Education Nationale, regrette qu'«à cette date, aucun élément fiable ne permet d'évaluer l'effet de l'activité des maîtres spécialisés qui composent le RASED. Aucune étude ou enquête n'a été conduite à l'échelle nationale, à l'exception du rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale présenté en 1996, de quelques avis parlementaires ou de rares travaux universitaires. Les données, en dehors de celles qui résultent de la gestion des emplois, manquent ou sont inaccessibles. S'il faut admettre la difficulté méthodologique d'une telle évaluation, on ne peut néanmoins que s'étonner qu'un dispositif engageant l'activité de plus de 10 000 fonctionnaires ait été perpétué pendant plus de 20 ans sans faire l'objet d'un bilan rigoureux. » (IGEN, 2013, p.78).

L'IGEN cite ainsi :

- son rapport datant de 1996 sur *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, examen de quelques situations départementales* rédigé par Bernard Gossot.

- le rapport au nom de la commission des finances du Sénat par les sénateurs Thierry Foucaud et Claude Haut enregistré le 10 juillet 2013 ou avis du 12 octobre 2011 sur le projet de loi de finances 2012, rédigé par les députés Xavier Breton et Gérard Gaudron, au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation.

- la thèse de Félix Gentili qui concerne l'option G du réseau d'aide sur les troubles du comportement des élèves : *La rééducation contre l'école, tout contre* - Lyon 2, 2003.

- l'étude réalisée par Jean-Jacques Guillarmé et Dominique Luciani, *La querelle des aides à l'école - étude comparative et évaluation des résultats de « l'aide personnalisée et des aides spécialisées » à l'enfant* - Paris, 2009.

Ces deux dernières études concernent la rééducation (option G) intégrée au RASED.

En 2013, Antoine PROST, dans son historique des réformes de l'éducation, ne mentionne d'ailleurs à aucun moment les dispositifs de lutte contre l'exclusion scolaire (RASED ou SEGPA) et la suppression en masse des enseignants spécialisés entre 2008 et 2012. Il évoque le socle commun de compétences, la loi d'orientation, la création des ZEP, la formation initiale des maîtres des écoles (IUFM…). PROST définit la réforme « comme un changement important et voulu par les autorités responsables. Cette définition exclut d'abord les jugements de valeur : une réforme n'est pas nécessairement une amélioration. » (PROST, 2013, p. 302)

Visiblement, la formation continue des enseignants et le RASED, seul dispositif d'aide destiné à lutter contre la grande difficulté scolaire, ne semblent pas être une réforme majeure dans la littérature mais aussi pour les pouvoirs publics prompts à proposer de nouveaux dispositifs sans y croire vraiment.

« Dans les discussions de la commission autour de la notion de socle ou de culture commune, l'adjectif « commun » est essentiel. Il appelle à relever le défi que lancent au système éducatif les mauvais élèves. Lui reprocher un manque d'ambition, comme on le fera, est pour le moins léger, car malgré les proclamations de bonnes volontés et l'existence des ZEP, le système éducatif s'accommode fort bien depuis des décennies de laisser sur le bord de la route un élève sur sept ou huit. » (PROST, 2013, p. 290)

Les articles, les ouvrages sur les RASED décrivent, analysent les pratiques des enseignants spécialisés. Les publications sont avant tout centrées sur les questions professionnelles, les déterminations des pratiques des maîtres E et la grande difficulté scolaire des élèves. Sur ce plan, des travaux universitaires récents se caractérisent par des visions divergentes sur les missions des enseignants spécialisés E comme relevant d'une remédiation au sein du système didactique dans un générique spécifié ou s'inscrivent dans une action d'accompagnement des élèves dans les rapports à l'apprendre, au-delà de la didactique. La littérature sur les enseignants spécialisés traite en général de la grande difficulté scolaire avec une offre conséquente de dispositifs d'apprentissages à mettre en place pour la réussite des élèves. Les discours sont assez moralisateurs et prescriptifs. Les ouvrages promettent « d'accompagner efficacement », « de compléter utilement », « de favoriser le questionnement réflexif » et même « d'engager le lecteur à la créativité, synonyme de pensée divergente », etc. Comment s'y retrouver dans cette offre pléthorique où chaque quatrième de couverture, chaque résumé est une promesse à la réussite de tout enseignant ?

Des pédagogues de renom proposent des pistes sensées éclairer l'enseignant dans la gestion et l'organisation de sa classe. Des guides pédagogiques, des outils pour l'apprentissage des élèves sont aussi proposés par les éditeurs.

Des équipes de formateurs, de psychologues scolaires publient des ouvrages parfois dans le cadre d'une collection dirigée par un auteur réputé. Il s'agit en général d'études de cas, de situations d'élèves, de dispositifs pédagogiques d'apprentissage à mettre en place, d'acquisition des savoirs.

Très peu d'ouvrages sont réalisés par des enseignants spécialisés en exercice. Soit leurs écrits n'intéressent pas les éditeurs, soit ils ne s'autorisent pas (ou ne sont pas autorisés du fait de leur « devoir de réserve » ?) à produire un écrit sur leur situation. Nous le verrons aussi, la mise en mots de l'expérience est une tâche complexe.

L'ESPE s'enorgueillit, à juste titre, de son fonds documentaire multi-supports centré sur l'éducation, la pédagogie, le métier d'enseignant. Pour son autoformation, le praticien, moyennant une cotisation annuelle de 34 euros, a donc à sa disposition sur place ou empruntables à raison de 6 prêts pour deux semaines : 50 millions d'articles, 410 000 livres, 50 000 livres électroniques, 2 800 revues, 18 000 revues électroniques, 10 000 mémoires, 16 000 thèses, 1 300 thèses électroniques, 178 000 thèses microfichées, 30 bases de données.[8] Sans parler des sites internet spécialisés. Rien que sur le site « Le net des cartables » se trouve une base de données de plus de 17 000 fichiers. L'information existe mais comment séparer le bon grain de l'ivraie ? Comment se repérer dans cette manne ?

L'élaboration d'une charte de l'association nationale des maîtres E, la FNAME[9], positionne l'actions des enseignants spécialisés sur des pratiques élargies à l'analyse des difficultés et à l'accompagnement des élèves, prenant en compte l'ensemble des composantes de leur environnement, à savoir une attention particulière portée aux apprentissages, mais également une aide indirecte aux enseignants et un travail collaboratif avec les familles. La FNAME génère un travail de réflexion entre les adhérents de ses associations, maîtres E de terrain, et les membres chercheurs de son comité scientifique (Bautier, Goigoux, Chabanne, Lescouarch…). La fédération peut ainsi impulser des actions / recherche ou participer à des études universitaires mais toujours sur la réflexion pédagogique autour d'une prise en compte de la difficulté scolaire. La FNAME a publié cinq ouvrages en lien avec des colloques qui font aussi l'objet d'un enregistrement vidéo. Ils proposent tous des dispositifs d'apprentissages, une approche exclusivement liée à la situation de l'élève et se placent dans un champ didactique ou pédagogique. Aucun ne traite du stage de préparation au CAPA-SH, des besoins spécifiques du praticien, du vécu des enseignants spécialisés, de leur formation continue et expérientielle.

[8] Source : http://athena.u-pec.fr/primo_library/libweb/action/search.do

[9] La FNAME (Fédération Nationale des Associations de Maîtres E) est une fédération d'associations départementales. Elle est indépendante de toute appartenance politique, syndicale et confessionnelle. Elle a pour objet de favoriser la reconnaissance de la spécificité du travail et de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante pédagogique des RASED.

Plus étonnant encore, aucun ouvrage n'est paru concernant la suppression des postes des RASED. Quelques articles ça-et-là dans les journaux et les revues spécialisées. Les syndicats, la Fédération nationale des associations des maîtres E (FNAME) ont fait paraître des manifestes, des articles sur leur blog, leur site internet, ou ils organisent des colloques, des congrès, des assises. Pourtant, la pétition pour sauver les RASED lancée par les associations professionnelles, les syndicats, a approché les 40 000 signatures.

De nombreux experts du monde éducatif ont aussi signé le texte (Philippe Meirieu, André Ouzoulias, Stéphane Bonnery, Claude Lelièvre...). « Attaquer les Rased, c'est supprimer le regard spécifique des enseignants spécialisés sur les élèves en difficulté ; c'est laisser des enfants, pour lesquels la réponse pédagogique du maître de la classe n'est pas suffisante, s'enfoncer résolument dans l'échec scolaire. », pouvait-on lire dans ce texte.

L'enseignement spécialisé se trouve être un enjeu capital dans la lutte contre la grande difficulté scolaire puisqu'il est le seul dispositif proposé par l'Education Nationale. Les autres dispositifs au sein de la classe sont plus orientés vers la remédiation de la difficulté scolaire passagère. Beaucoup de travaux ont été conduits pour cerner les attitudes des enseignants au niveau de l'inclusion scolaire, du handicap mais on trouve peu de recherches sur les croyances, les représentations des enseignants, spécialisés ou non, sur la grande difficulté scolaire. La plupart des études ne permettent pas de cerner précisément les représentations des enseignants ; il est juste indiqué une attitude plus ou moins favorable des maîtres de classe vis-à-vis de l'apprenant. Les chercheurs, les formateurs, l'institution ne semblent guère s'intéresser à la parole de l'enseignant, à son vécu, à son expérience, à ses habitus professionnels, à son histoire de vie, à ses besoins, à ses représentations…

Le champ des recherches en éducation est loin d'être en déshérence. Il est au contraire très actif et très diversifié. Pourtant, ces recherches souffrent de multiples insuffisances. Ainsi, les milliers de mémoires professionnels élaborés par les enseignants spécialisés accumulés par les ESPE sont des gisements d'information qui n'ont guère suscité de recherches. Au sujet des ESPE, personne n'est en mesure actuellement de dire avec un minimum de fiabilité, l'efficience des dispositifs de formation. L'autonomie des ESPE permet une diversité de pratiques mais ne fait pas l'objet de recherches ni d'évaluations rendues publiques.

Conclusion Chapitre 1

Ce travail de recherche s'inscrit dans un continuum même si peu de travaux antérieurs se rapprochent de notre objet : la formation continue des enseignants spécialisés. Quelques thèses de formateurs doctorants ou quelques ouvrages et articles abordent le sujet mais portent plutôt sur les contenus pédagogiques ou s'orientent dans le champ de l'inclusion scolaire, donc du handicap.

A notre connaissance, aucune étude, aucune enquête sur les RASED n'a été conduite à l'échelle nationale, à l'exception de rapports distanciés de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, de quelques avis parlementaires ou de rares travaux universitaires.

S'il faut admettre la difficulté méthodologique d'une telle évaluation, on peut néanmoins s'étonner qu'un dispositif, initié en 1990, soit depuis plus de 25 ans, engageant l'activité de plus de 10 000 fonctionnaires (psychologues scolaires, enseignants spécialisés et rééducateurs), en lien avec la grande difficulté scolaire, n'est pas engendré une étude.

La littérature est pléthorique sur la formation initiale des enseignants du premier degré. Peu malheureusement se sont intéressés à la formation continue, aux apprentissages voire à l'autoformation des enseignants spécialisés. Il est vrai qu'il s'agit d'un thème moins porteur, moins « vendeur ». Les maîtres E ne représentent que 4.500 individus sur 300.000 enseignants du primaire. Pourtant, un demi-million d'élèves sont concernés par la grande difficulté scolaire (sur sept millions d'écoliers).[10]

Dans son rapport au ministre de l'Education Nationale en 2013, l'IGEN demande un maillage entre la formation initiale des futurs enseignants, la formation continue et des dispositifs d'autoformation. (IGEN, 2013, p. 147)

« La relation entre les deux dispositifs de formation suppose une clarification des contenus et des modalités d'enseignement pour éviter une répartition trop souvent défavorable à la prise en charge des élèves en difficulté : les apports théoriques en formation initiale, la réalité de la classe en formation continue. C'est bien une continuité de formation qu'il faut construire et donc anticiper dès l'entrée dans le métier un parcours de formation qui sera suivi et accompagné. Dans ce cadre, le lien avec le référentiel des compétences du professeur est à établir et permettra d'insérer des dispositifs d'autoformation qui seront en cohérence avec d'autres apports du parcours professionnel ainsi reconnu. »

[10] Source : Inspection générale de l'Education Nationale - *Rapport n° 2013-095* - Novembre 2013
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/27/1/2013-095_grande_difficulte_293271.pdf

Cette recherche en sciences de l'éducation s'inscrit dans l'interdisciplinarité : sociologie, psychologie, anthropologie, philosophie, économie… Le parti pris ici est de partir d'un problème économique (le budget colossal consacré par l'Etat à la grande difficulté scolaire) pour se diriger vers la formation des enseignants, dispositif phare pour remédier à l'exclusion scolaire. Les enseignants du primaire constitue un groupe social dont on ne peut ignorer ni nier chaque sujet dans leur singularité, leur individualité, leur inachèvement. Le débat sur l'école en France est fortement marqué par la question des inégalités scolaires et des moyens à mettre en œuvre dans un idéal « républicain » d'égalité des chances. Rendre l'école plus juste et efficace était l'objectif à atteindre lorsque les RASED furent créés en 1990.

Cette synthèse réflexive, qui sera exposée et développée dans les chapitres suivants, s'inscrit dans une certaine maïeutique[11]. Ces pistes constituent notre cadre de recherche, une grille d'analyse qui demande à être explorée et confrontée au terrain. Dans cette perspective, nous avons investiguée deux promotions de formation continue d'enseignants en adoptant une démarche méthodologique et un recueil des données spécifiques

[11] La maïeutique ou l'art de faire «accoucher les esprits » pour Socrate.

Chapitre 2 La démarche méthodologique Le recueil des données

« Le plus grand voyageur n'est pas celui qui a fait dix fois le tour du monde, mais celui qui a fait une seule fois le tour de lui-même. » Gandhi

2.1 Genèse de la démarche méthodologique

Durant cette année de stage de préparation au CAPA-SH, j'ai consigné régulièrement dans un journal de recherche mes différentes observations, tous les témoignages des stagiaires en formation et retranscrit les mails échangés. J'ai décrit les différents dispositifs mis en place et les réactions des apprenants. J'ai poursuivi mes investigations avec l'actuelle promotion sur des temps choisis (pause méridienne, moments conviviaux comme la fête de Noël…) afin de confronter mes données impliquées et ces nouvelles données périphériques. En tant qu'enseignante spécialisée, je suis amenée à rencontrer mes collègues lors de réunions où je leur fais part de mes recherches et les questionnent sur leur vécu, le dispositif de formation, leur expérience professionnelle. J'ai ainsi recueilli plus de deux cents pages "d'histoire de vie". Pour l'analyse de ce matériau dans le cadre de cette recherche, je m'appuierai sur la théorie ancrée. Cette double posture, observateur/participant puis, praticien/chercheur est généralement utilisée par celui qui fait une recherche sur son propre terrain professionnel. Ma « recherche expérientielle » est fondée sur ma pratique de terrain, mes observations durant toutes mes années d'enseignement, mes lectures, ma posture réflexive et critique. Des entretiens individuels semi-directifs ont permis d'avoir un retour sur les expériences, le vécu de chacun. Durant la formation, le corpus des données recueillies fut retranscrit avec des extraits des paroles des stagiaires (codage in vivo). La relecture a donné lieu à une catégorisation en fonction d'une perspective. Un retour sur le terrain fut mis en œuvre afin d'obtenir des données complémentaires pour évaluer la pertinence des premières hypothèses, pour trouver des réponses à des questions non résolues dans la première phase de l'enquête.

2.2 La formation à distance : apprentissage et perspective émancipatrice

Mes pratiques professionnelles m'ont toujours engagée dans une dynamique de formation et m'ont incitée à me positionner dans un questionnement, dans une posture de recherche. L'éducation tout au long de la vie revêt une grande importance pour moi puisque j'en ai fait personnellement l'expérience en m'inscrivant dans un processus qui met l'accent sur l'auto-apprentissage afin de combiner mon évolution de carrière et la possibilité d'un épanouissement personnel.

Mon inscription à ce Master 2 de Recherche en Science de l'Education, mention Education, Formation et Intervention Sociale, spécialité « Education tout au long de la vie », s'inscrit dans cette démarche. Ce Master 2 correspond totalement à mes attentes formatives, à savoir, une formation généraliste pouvant donner accès à une poursuite d'études en doctorat afin d'étudier, de comprendre, d'analyser les enjeux des interventions éducatives situées dans des contextes sociaux, historiques, culturels… La formation à distance répond aussi à mes aspirations puisqu'elle m'offre la possibilité d'étudier, de réaliser mes recherches de façon indépendante en fonction de mon organisation professionnelle et personnelle. Etant enseignante spécialisée, je dispose d'un temps libre assez conséquent et mes enfants, aujourd'hui autonomes, me permettent de m'investir totalement dans ce projet motivant.

L'accès à la plateforme de Master 1 présente l'avantage de remettre à jour mes connaissances, d'avoir accès aux documents proposés afin de compléter ma formation. Les forums permettent de partager, d'échanger avec d'autres étudiants et les professeurs, mes goûts pour la réflexion autour de problématiques liées à ma recherche mais aussi de m'ouvrir et d'explorer d'autres centres d'intérêt. L'utilisation d'internet génère une offre d'ouverture sur le monde, la possibilité d'actualiser mes connaissances, un accès aisé à des ressources numériques (documentation, images, matériels audio et vidéo, etc). Alterner formation théorique et pratique (formation à distance et recherches en milieu d'application dans le cadre de mes activités professionnelles liées à l'enseignement spécialisé) constitue également un cadre stimulant.

2.3 Ancrages au laboratoire EXPERICE et délimitation de la recherche

Cette recherche prend ancrage sur deux des trois orientations thématiques de l'axe C du laboratoire EXPERICE[12] avec pour finalité de penser l'éducation tout au long de la vie comme paradigme et de réfléchir à ses enjeux de façon critique en matière de conceptions pédagogiques et de formation. Les travaux produits par les chercheurs de cet axe du centre de recherche ont alimenté ma réflexion notamment sur les apprentissages informels des adultes qu'il y ait ou non intentionnalité voir conscience d'apprendre, sur l'auto apprentissage et sur les processus de construction du sujet au sein de l'espace social.

[12] Laboratoire Experice - Axe de recherche C : Education tout au long de la vie - Responsable : J.L.Le Grand http://www.univ-paris13.fr/experice/

🗁 *Orientation thématique 1 : dispositifs pédagogiques, de formation et intervention*

Cette thématique, en lien avec ma recherche, analyse les dispositifs pédagogiques et de formation n'empruntant pas la forme scolaire traditionnelle. Il s'agit de construire le champ et le paradigme d'une éducation tout au long de la vie (*Lifelong Learning*), dans tous les aspects de la vie (*Lifewide Learning*). Le but est de valoriser et de reconnaître de nouvelles modalités d'apprentissage, de développement et de formation liés à des espaces-temps inédits porteurs d'un potentiel éducatif tels que le journal, l'explicitation biographique…, tout en prenant en compte l'expérience des professionnels dans les dispositifs d'enseignement et de formation.

Les recherches de ce laboratoire pointent l'importance notamment, pour la mise en œuvre de ce processus, d'une dynamique auto-formative (les apprentissages informels : les apprentissages autodirigés et intentionnels ou *a contrario* fortuits et non intentionnels). L'analyse des transformations inhérentes aux contre-institutions s'avère être particulièrement heuristique pour interroger les conditions d'évolution des pratiques professionnelles et les résistances des praticiens aux transformations tout en pointant les contradictions liées au système éducatif qui utilise insuffisamment la recherche-action, les expériences de terrain pour enrichir les savoirs pédagogiques comme méthodologiques.

En étudiant la fabrication des écrits didactiques, les travaux de recherche de Martine Morisse ont mis en évidence la dimension invisible du métier de l'enseignant (Morisse, 2011), sa dimension cognitive et réflexive (Morisse, 2011), révélant ainsi un espace potentiel de développement du professionnel. La dimension théorique et épistémologique de l'écriture réflexive et professionnelle anime ce travail de recherche.

La Validation des Acquis et de l'Expérience (VAE) est un processus susceptible de favoriser la reconstruction du sens des actes du praticien, de participer à une reconfiguration de sa propre expérience, révélant ainsi les effets transformateurs de la démarche sur les *adultes en transition*, se construisant ainsi des identités plurielles (professionnelle, existentielle…). Décliner ces identités permet d'en dégager du sens, pour soi et adressé à autrui (les membres d'un jury par exemple). Par l'écriture d'un dossier réflexif, le candidat est conduit à produire un genre de discours inédit, articulant différentes logiques, identitaires et discursive (Morisse, 2009). Le processus à l'œuvre conjugue à la fois le vécu et le sens attribué à ce vécu.

Ceci questionne les enjeux institutionnels et existentiels, les effets du travail de l'expérience, dans le cadre d'un dispositif de formation, sur les pratiques des enseignants, sur l'accompagnement proposé, tant au niveau de la nature de la relation (formateur / apprenant) qu'au niveau du statut des savoirs produits (savoirs insus, savoirs éprouvés, savoirs savants).

🗁 *Orientation thématique : parcours de vie et processus de formation*

Cette thématique est en lien avec mon développement personnel et questionne l'histoire de vie du praticien-chercheur. L'expérience au long cours, d'un point de vue existentiel constitue la spécificité de l'orientation « parcours de vie » et pose la construction de l'existence dans sa totalité comme objet de recherche en sciences de l'éducation.

L'inachèvement des savoirs et de l'être sont également interrogés. La formation tout au long de la vie, comme œuvre continuée, prend sens alors comme expérience du rapport au savoir sans cesse ré-ouvert de ses propres productions. La rédaction d'un journal de recherche (Hess, 2010) comme dispositif vise la construction des moments dans la mesure de favoriser une conscientisation avec ses contradictions, ses aliénations dans son rapport avec le social.

Dans le cadre de cette recherche, les travaux de cette thématique questionne sur les dispositifs de formation centrés sur les apprentissages qui doivent répondre au défi méthodologique de la reconnaissance des apprentissages informels qui sont pour une grande part du registre inconscient en permettant, de par un angle d'approche, une prise de conscience rétroactive (Colin, 2010).

La remise en cause des représentations classiques du temps et de la mémoire confronte également les travaux sur la révision rétrospective de l'histoire personnelle (notamment chez P. Ricoeur). Les tournants de vie chez les adultes (reprises d'études, reconversions, émergences de quêtes de sens,…) correspondent à des rites de passage et montrent que la déconstruction / reconstruction de l'existence ne peut se réduire à l'élaboration d'un nouveau récit, d'une nouvelle mise en intrigue de soi (Ricoeur). Cette déconstruction / reconstruction se produit aussi, en termes phénoménologiques, à un niveau semi-délibéré. Au cours des tournants de vie, les expériences et les prises de conscience personnelles marquantes sont reconstruites et stabilisées. La perte ou le gain de sens dépend de leur réception sociale.

2.4 Les matériaux de recherche, le recueil des données

- *La théorie ancrée, les données brutes*

Cette méthode a été théorisée par deux sociologues américains : Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss et présentée dans un livre intitulé *The Discovery Of Grounded Theory ; Stratégies for Qualitative Research* publié à Chicago en 1967. Elle repose sur le postulat que les chercheurs peuvent développer certaines théories en commençant par exploiter les données de terrain.

Au lieu de débuter la recherche par la construction d'une hypothèse dans un champ et un cadre théoriques déjà fixés pour ensuite appliquer ce modèle au phénomène étudié, le chercheur commence par la collecte de données, sans *a priori* (dans la mesure du possible) pour ensuite y chercher ce qui « fait sens ».

Le recueil de données de la présente recherche a ainsi été conçu et mis en place sur une année scolaire avec quinze participants. Ce dispositif a été répété l'année suivante avec les quatorze stagiaires de la nouvelle promotion.

- *L'observation participante*

Quand on fait référence à l'École de Chicago, on pense généralement à son innovation méthodologique s'approchant le plus de la sociologie qualitative : l'observation participante. L'observation participante est une méthodologie permettant le contact direct avec le terrain et les acteurs. Elle consiste à étudier un groupe en partageant son mode de vie, en se faisant accepter par ses membres, en participant aux activités des participants et à leurs enjeux, en s'immergeant et partageant la vie sociale, tout en maintenant une certaine distance épistémologique. Les sociologues de Chicago ont distingué trois grandes catégories de positions de recherche sur le terrain :

- ✓ rôle « périphérique » : le chercheur est en contact étroit et prolongé avec les membres du groupe mais ne participe pas ;
- ✓ rôle « actif » : le chercheur prend un rôle plus central dans l'activité étudiée. Sa participation est active, il prend des responsabilités, se conduit avec les membres du groupe comme un collègue.
- ✓ rôle de membre complètement « immergé » : le chercheur a le même statut, partage les mêmes vues et les mêmes sentiments, poursuit les mêmes buts.

L'utilisation d'une telle méthodologie reste délicate puisque l'implication personnelle du chercheur / praticien entraîne la modification de l'objet par une influence réciproque avec les membres du groupe et conduit donc à une certaine forme de subjectivité. Cependant, l'observation participante reste, à notre sens, la méthodologie la plus pertinente pour étudier précisément les changements constants d'activité, de position des personnes. Elle nécessite toutefois une prise de distance par rapport à l'objet, de diversifier le point de vue du chercheur et de rendre compte de la complexité de l'objet étudié.

L'observation participante est une opportunité dans cette recherche puisque nous avons mis à profit notre statut de praticien déjà acquis dans la situation. Nous étions membre du dispositif et nous avons étudié librement les praticiens au quotidien qui n'avaient pas la sensation d'être observés, analysés tels des « rats de laboratoire » selon leur expression lors des entretiens. L'avantage de l'observation participante est l'imprégnation du terrain par le chercheur et n'engendre pas la suspicion.

- *Le journal de recherche*

Cette observation passe par une étape de collecte de données dans un journal de formation dans un premier temps puis retranscrit dans un journal de recherche. J'ai écrit mon journal en situation pendant la formation, durant les pauses ou juste après les cours. Parfois, je notais aussi dans l'instant afin de garder une trace écrite la plus fidèle possible. J'ai débuté la pratique du journal en Maîtrise quand j'ai suivi un groupe de demandeurs d'emploi en formation. Mon souci à l'époque était de me souvenir de tout après la formation. J'ai trouvé cette solution d'écrire au quotidien. Le journal est un outil réflexif, il conserve la mémoire des observations, des réflexions, des lectures qui viennent alimenter la recherche. Pour Rémi Hess, c'est un outil qui permet de rendre compte « d'une pensée qui se forme au quotidien. » (Hess, 1998).

« Tenir un journal est une pratique fort ancienne, une forme de recueil de données, que celui qui s'y livre utilise pour rassembler, au jour le jour, des notes et des réflexions sur son vécu, les idées qui lui viennent, ses rencontres, ses observations… Il est un outil efficace pour celui qui veut comprendre sa pratique, la réfléchir, l'organiser. L'objectif du journal est de garder une mémoire, pour soi-même ou pour les autres, d'une pensée qui se forme au quotidien dans la succession des observations et des réflexions. » (Hess, 1998, p. 1).

- *Les conversations, les échanges de mail*

Les conversations spontanées, les échanges de mail sont des éléments constitutifs de l'observation participante et contribuent également au recueil de données. Des informations furent ainsi collectées au hasard de ces échanges. Qu'il s'agisse des stagiaires ou des formateurs (et notamment le directeur du mémoire), le cadre de ces conversations diffère de celui des entretiens puisqu'il reste informel. J'ai essayé d'enregistrer les échanges mais je me suis aperçue d'une certaine crispation chez les enseignants peu habitués à cette modalité. Les propos étaient neutres, convenus ; la peur de représailles selon certains. J'ai donc choisi de mener mes entretiens sans formalisme dans une sorte de dialogue tout en prenant des notes.

Je mémorisais aussi tout ce qui avait été dit pour le retranscrire juste après l'entretien. Les stagiaires refusent de se voir « étiquetés » que leur nom apparaisse…

- *Organisation des entretiens semi-directifs*

La démarche a été de signaler au responsable de la formation notre objet de recherche et l'implication des stagiaires et des formateurs du dispositif de formation, par courtoisie d'une part et afin d'obtenir son accord d'autre part.

Pour rassembler et collecter les informations, j'ai élaboré des fiches d'entretien (cf grille d'entretien – Annexe 1). Ces fiches, canalisées par un questionnement de faible directivité, cherchaient à ce que les apprenants se placent dans une situation d'analyse de leur expérience, sur les difficultés vécues et exprimées dans cette situation de formation, sur leurs opinions afférentes, leurs sentiments, leurs doutes, leurs impressions.

Les enseignants ne devaient pas se sentir jugés dans leur action. Aussi, il était nécessaire d'établir un climat de confiance, d'instaurer une compréhension qui faisait de toute façon écho à mon propre vécu. Pour ma promotion, j'ai téléphoné à chaque membre de mon groupe. Ce que l'on perd en communication non verbale, on le gagne en confidences, en témoignage fort, bouleversant, même si je suis consciente que mes collègues me connaissaient bien et que la parole se libère plus facilement dans ce cas de figure. Néanmoins, derrière son téléphone, l'interviewé n'affronte pas le regard, il ne se sent pas jugé ; la réciproque est vrai aussi. Dans le cadre de ma Maîtrise, mes entretiens avec les demandeurs d'emploi s'étaient déroulés en présentiel. Au début, poser des questions me semblait intrusif. Pourtant, je me suis aperçue qu'une écoute bienveillante et compréhensive pouvait aider ceux qui témoignent. Sans être dans une démarche clinique, je me montre toujours disponible pour ceux qui souhaitent juste un peu d'attention et pas seulement dans le cadre d'une recherche. Cette empathie fut aussi salutaire dans le cadre de mes activités professionnelles lors de mes réunions avec les parents d'enfant handicapé, les enseignants dans la détresse… Je peux dire aujourd'hui qu'écouter les autres avec compassion et respect, s'intéresser à leur vécu rend plus humain. J'essaie toujours de ne pas me laisser submerger par l'émotion même si certaines histoires de vie où se mêlent l'injustice et l'affliction peuvent déclencher chez moi une vague d'indignation et de compassion.

Dans le cadre des entretiens, ce moment où l'Autre peut se livrer en toute confiance est essentiel. Aussi, j'ai laissé des moments de silence pour que l'interviewé reprennent son souffle et ses esprits, se recentre, lui laisser un temps si l'émotion le submerge.

Je suis dans le « *don, contre-don* ». Je recueille des données utiles à ma recherche. En échange, je permets à l'interviewé de s'exprimer librement, d'explorer réflexivement son expérience mais aussi d'évacuer son trop plein d'émotion, qui témoigne pour beaucoup d'une véritable souffrance au travail, d'une solitude, d'un manque de reconnaissance.

Pour Edgar Morin, la compréhension de l'autre est apportée par une mimésis psychologique qui permet de ressentir en soi-même, le ressenti d'un autre que soi. Cette empathie ou sympathie, selon les cas, est une projection de ce que nous pourrions ressentir nous-mêmes en pareille situation.

« Dans un premier sens, la compréhension est la connaissance qui appréhende tout ce dont nous pouvons nous faire une représentation concrète, ou que nous pouvons saisir de façon immédiate par analogie […] Dans un deuxième sens, la compréhension est le mode fondamental de connaissance pour toute situation humaine impliquant subjectivité et affectivité, et plus centralement pour tous actes, sentiments, pensées d'un être perçu comme individu-sujet. » (Morin, 1986, p. 144)

- *Codes, conventions d'écriture*

L'utilisation du pronom personnel "nous" est communément utilisée par référence à la communauté de chercheurs. L'emploi du pronom personnel « je » symbolise l'accent mis sur le vécu, sur l'engagement personnel, sur l'implication, sur une posture métacognitive de la démarche, sur le cadre heuristique de l'analyse et sa cohérence en tant que praticien-chercheur.

Les apprenants seront cités entre guillemets, en écriture italique, sans être nommés même par un prénom de substitution, ceci afin de garantir leur anonymat. Chez certains stagiaires, la crainte du devenir des traces était présente, liée à une peur de subir des représailles institutionnelles.

Le champ de la formation et de l'institution font un grand usage des sigles. Ceux-ci sont explicités en toute lettre une première fois et repris dans le texte par leur sigle sans points; une liste récapitulative en est proposée en fin de mémoire.

2.5 Réflexions épistémologiques

- *L'implication*

Pour Barbier, l'implication aux niveaux psycho-affectif, historico-existentiel et structuro-professionnel dans la recherche-action est une donnée de départ qu'il faut savoir prendre en compte. Cette recherche passe donc par la reconnaissance d'une double implication : un processus qui prend sa source dans mon histoire de vie personnelle (ma reprise d'études) et l'immersion dans un dispositif de formation en tant que participante. Cette implication dans le cadre de cette recherche conditionne les actions, les pensées, les analyses.

« L'implication, dans le champ des sciences humaines, peut être définie alors comme un engagement personnel et collectif du chercheur dans et par sa praxis scientifique, en fonction de son histoire familiale et libidinale, de ses positions passées et actuelles dans les rapports de production et de classes, et de son projet socio-politique en acte, de telle sorte que l'investissement qui en est nécessairement la résultante est partie intégrante et dynamique de toute activité de connaissance. » (Barbier R., 1977, p. 76).

Pour Ardoino (2000, p.82), « l'appartenance du chercheur au terrain de la recherche est appréciable. Il a l'avantage d'une familiarité de sens commun que le chercheur importé devra progressivement acquérir. »

Jean-Louis Le Grand (1993) emploie le néologisme "implexité" pour qualifier la complexité des implications. Cet auteur rappelle d'ailleurs que « d'un point de vue épistémologique mais aussi déontologique, il est important de cultiver une perspective critique qui, de manière subtile, intègre le caractère complexe des implications. »

A notre sens, l'implication dans le cadre d'une observation participante permet de se saisir des paroles des individus. Comprendre suppose une position herméneutique, relative à l'interprétation. Pour reprendre l'expression de Ricœur, il y a souvent « conflit des interprétations ». Un texte, un entretien, une conversation, ne parle pas de lui-même. Il s'inscrit dans un cadre problématique, une herméneutique. Aussi, nous proposons ici une méthode de traitement issue de l'analyse structurale du récit en saisissant des illustrations pour une théorie préexistante.

- *L'interprétation*

Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand (1993) distinguent trois modèles concernant l'approche biographique. Le modèle biographique met l'accent sur l'interprétation du discours par le chercheur selon une grille d'interprétation théorique.

Le modèle autobiographique, privilégie le point de vue du sujet, point de vue qui peut se passer de l'apport d'un chercheur. Le modèle interactif, est une position médiane, qui met l'accent sur la co-construction de sens par le sujet et le chercheur.

Dans une phase post-entretien, le praticien-chercheur doit prendre garde de ne pas sur-interpréter, d'une manière dogmatique, les propos de ses interlocuteurs dans un sens trop favorable à sa pensée de départ : « La représentation construite par le chercheur vaut comme scénario d'intelligibilité possible, discutable, réfutable par d'autres chercheurs et par ceux-là mêmes qui ont confié leur témoignage » (Bézille, 2000).

Pour Edgar Morin, la neutralité et l'extériorité de l'observateur impliqué ne sont que des illusions: « Ce n'est pas l'objet moins nous, mais l'objet vu et observé, co-produit par nous. Notre monde fait partie de notre vision du monde, laquelle fait partie de notre monde. C'est-à-dire que la connaissance la plus physique ne saurait être dissociée d'un sujet connaissant, enraciné dans une culture et dans une histoire. » (Morin, 1994, p. 91). Les représentations personnelles influencent les observations. Le risque est de percevoir uniquement ce qui fait sens et qui conforte la recherche.

- *Neutralité et subjectivité : la fiabilité des données*

La subjectivité est l'un des problèmes méthodologiques majeurs du chercheur dès le moment de la rencontre sur le terrain, lors de l'analyse écrite à partir de matériaux recueillis et transformés par une transcription. Pour Ardoino (1991), cette subjectivité fait partie de la recherche. « Il serait donc vain de vouloir libérer les sciences de l'homme de la (ou des) subjectivité(s) qui sont censées les altérer, au risque de masquer le fait que toute connaissance affecte la situation sur laquelle elle porte, puisqu'une situation comprend les perceptions, les représentations et les connaissances que les acteurs peuvent, plus ou moins consciemment en avoir. »

Pineau et Le Grand (1993) préconise l'approche des histoires de vie pour analyser et synthétiser le parcours existentiel en s'exprimant sur ses actes, des événements vécus, des interactions. La réflexivité induite par la narration est alors source de transformations pour le praticien-chercheur.

Jacqueline Feldman et Jean-Louis Le Grand (1996) distinguent les « savoirs savants » et les « savoirs profanes ». Un savoir profane est celui que tout individu a sur lui-même ou sur la société, de manière plus ou moins consciente, le savoir savant étant construit par les professionnels du savoir. Dans les histoires de vie, la vérité objective ne prédomine pas. Seule compte la possibilité pour l'interviewé de mettre du sens et de construire sa propre histoire.

Conclusion chapitre 2

Le recueil des données fut facilité du fait de notre posture de praticien-chercheur même si ces données ne sont pas dénuées de subjectivité liées à nos représentations, à notre expérience professionnelle. Cependant, cette recherche impliquée basée sur la théorie ancrée a permis une observation précise des stagiaires durant leur formation : le passage de situations vécues à du perçu et du conçu, la tension entre les apprentissages formels et informels, la construction d'une réflexivité sur ses pratiques.

Il existe une véritable dichotomie entre les savoirs insus, profanes, autodidactiques acquis par l'enseignant auto-apprenant et les savoirs savants, académiques dispensés par les formateurs dans le cadre de cette formation et les savoirs attendus institutionnels (la hiérarchie, le jury au CAPA-SH). Comment répondre aux attentes des uns et des autres tout en produisant ce qui est réellement efficace auprès des élèves ? Comment concilier la théorie et la pratique ? Comment conjuguer le verbe « enseigner » à tous les modes ? L'étude du contexte socio-historique de l'enseignement spécialisé et du cadre institutionnel permettra de mettre en évidence que le RASED, seul dispositif dédié à la lutte contre la grande difficulté scolaire, est avant tout un enjeu politique et social.

Chapitre 3

Le contexte socio-historique de l'enseignement spécialisé

3.1 Radiographie de l'échec scolaire

Le budget 2015[13] est marqué par un effort exceptionnel de réduction des dépenses publiques. Cependant, la priorité est donnée à l'Education Nationale qui échappe à la rigueur et pourra compter (hors enseignement supérieur) sur 65 milliards d'euros, soit 2,4% de hausse du budget. L'Education Nationale devient le premier budget de l'Etat. 9 421 emplois seront créés en 2015. Dans le premier degré (école maternelle et école primaire), on dénombre près de 7 millions d'écoliers pour un peu plus de 300.000 professeurs. Près de la moitié des agents publics employés par l'État sont des enseignants.

Cette priorité à l'éducation est nécessaire quand on sait que 29% des jeunes n'atteignent pas le BAC et 9,4% ne poursuivent ni études ni formations et n'ont ni CAP, ni BEP, ni diplôme plus élevé. 64 % des jeunes sortis du système éducatif depuis 1 à 4 ans, sans diplôme ou titulaires du brevet des collèges, sont au chômage ou sans activité d'ordre professionnel. [14]

La France consacre à l'éducation des moyens comparables, voire supérieurs, à des pays qui assurent mieux la réussite de leurs élèves. Dans son rapport, la cour des comptes[15] rappelle que la France est au 18ème rang sur 34 pays membres de l'OCDE[16] pour la performance de ses élèves sachant que l'impact de l'origine sociale des élèves sur leurs résultats est deux fois plus important en France que dans les pays qui réussissent le mieux ; et cette situation a tendance à s'aggraver.

Pourtant, selon la loi d'orientation de 1989 [17], « le service public de l'Éducation est organisé en fonction des élèves […] il contribue à l'égalité des chances […] l'école ne peut négliger aucun élève ».

---

[13] Le projet de loi de finances 2015 - http://www.economie.gouv.fr/files/files/PDF/20141001_PLF2015_A5.pdf

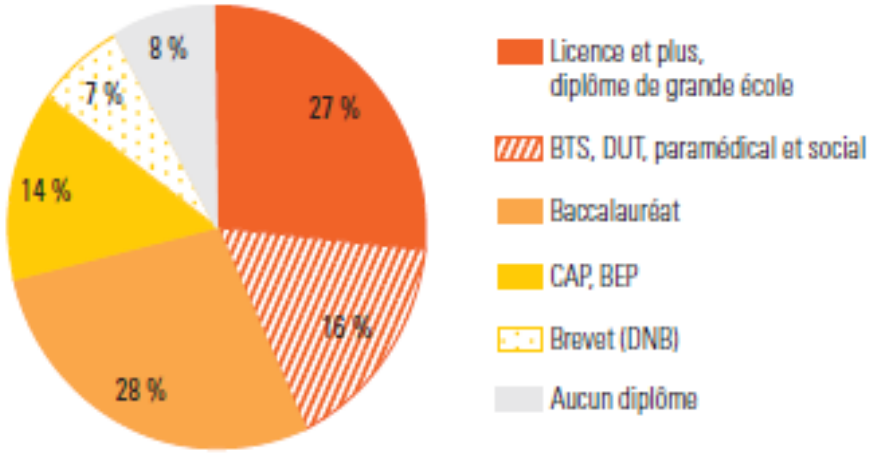
[14] Source : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – *Les grands chiffres 2013 – 2014*
http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html

[15] Cour des comptes, Mai 2013, *Synthèse du Rapport public thématique, Gérer les enseignants autrement*
https://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Gerer-les-enseignants-autrement

[16] Organisation de coopération et de développement économiques – l'OCDE est une organisation internationale d'études économiques qui joue essentiellement un rôle d'assemblée consultative

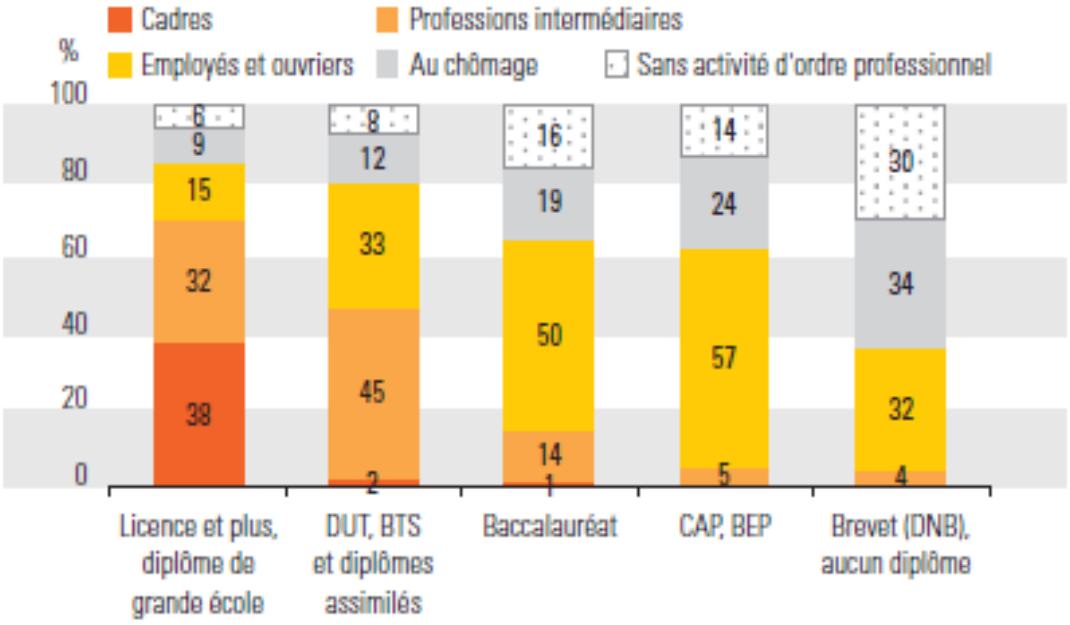
[17] Loi n° 89-486 d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989.

Diplômes des sortants [2010 à 2012]



Lecture : 28 % des sortants du système éducatif entre 2010 et 2012 sont sortis avec le baccalauréat pour plus haut diplôme.
Champ : France métropolitaine.
Source : enquêtes sur l'emploi de 2010 à 2012 (Insee) ; Calculs MENESR-DEPP.

Situation professionnelle en 2013 des jeunes sortis depuis un à quatre ans (%)



Lecture : en 2013, 34 % des jeunes sortis du système éducatif depuis 1 à 4 ans, sans diplôme ou titulaires du brevet, sont au chômage. Cette proportion est de 24 % pour les jeunes titulaires d'un CAP ou BEP.
Champ : France métropolitaine.
Source : enquêtes sur l'emploi 2013 (Insee) ; Calculs MENESR-DEPP.

Le système éducatif doit s'adapter à la diversité des élèves afin d'éviter l'exclusion scolaire, génératrice d'exclusion professionnelle et sociale. L'objectif est de conduire 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat et de donner aux autres une formation de base, générale et qualifiante. Pour relever ce défi, l'école développe dans le cadre des enseignements dispensés diverses formes d'aide et de soutien.

Cependant, l'Inspection générale de l'Education Nationale rappelle dans son rapport[18] que la notion de « grande » difficulté n'apparaît pas dans la législation française, ni même dans les textes réglementaires et est absente du code de l'éducation. La « difficulté » scolaire est plutôt invoquée pour désigner tout obstacle rencontré par les élèves dans les apprentissages et cela à tout moment de la scolarité et plus largement tout écart à la norme et aux attentes du système éducatif. Pourtant, dans son rapport, l'Inspection générale rappelle qu' « un jeune sur dix, de plus de 17 ans, ne possède que de très faibles capacités en lecture ; de même, le nombre d'élèves de 15 ans présentant des acquis très insuffisants est plus élevé en France que dans tous les pays voisins, en mathématiques comme en lecture, et cette situation s'est dégradée au cours de la dernière décennie ».[19] Majoritairement, les élèves en échec scolaire appartiennent aux catégories sociales les plus défavorisées. Les obstacles rencontrés se manifestent d'abord dans la maîtrise de la langue française. Ces élèves, pour la plupart, posent aussi des problèmes de comportement.

Le rapport de l'Inspection générale s'interroge sur la formation des enseignants (p.56) « Est-il normal que les professionnels des apprentissages que sont les professeurs des écoles, recrutés pour cela à Bac + 5 n'aient qu'une faible connaissance des processus d'apprentissage et des troubles susceptibles de les perturber ? Les maîtres rencontrés sont demandeurs de stages susceptibles de les aider à comprendre les situations de grande difficulté et ceux qui ont bénéficié d'une telle formation (trop rares) utilisent l'information acquise. »

Entre 2007 et 2012, 12 000 élèves supplémentaires ont été scolarisés dans le 1er degré, en Seine Saint-Denis, sans un seul poste créé. 500 classes ont dû être ouvertes, en asséchant les postes alloués au remplacement et au RASED. Seulement, 150 postes d'enseignants en primaire furent créés en 2013, 147 en 2014 mais ce n'est guère suffisant pour restaurer les emplois supprimés, pour suivre la hausse démographique, pour comptabiliser un nombre suffisant de remplaçants pour sursoir aux congés maladie et maternité et au départ en stage. Le déficit de recrutement des enseignants en Seine-Saint-Denis s'explique plus par des conditions de travail peu attractives pour les jeunes qu'à une conjoncture budgétaire défavorable. Les candidats au concours de l'académie de Créteil sont insuffisants.

[18] Inspection Générale de l'Education Nationale - *Rapport n° 2013-095* - Novembre 2013 – ce rapport intitulé *« Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire »* a été remis au ministre de l'Education Nationale, à la ministre déléguée chargée de la réussite éducative.

[19] L'inspection générale se base sur les résultats issus d'enquêtes : « Jeunes de 17 ans et plus ayant participé aux *journées défense et citoyenneté* en 2012 » et « Enquête PISA (*Program for International Student Assessment*) réalisée en 2009 ». Ces résultats sont présentés de manière précise dans la première partie du rapport.

De très nombreux jeunes issus des milieux populaires ne peuvent accéder aux concours de recrutement des métiers de l'enseignement faute d'autonomie financière leur permettant de poursuivre leurs études jusqu'au MASTER 2 Professionnel (Bac +5) demandé par l'institution. L'entrée dans le métier est difficile aussi. En Seine-Saint-Denis, 43 % des écoles sont situées dans des quartiers dits sensibles, les débutants bénéficient d'un suivi peu efficient de la part de conseillers pédagogiques de circonscription débordés par la paperasserie administrative, sans compter qu'un enseignant du 93 met actuellement plus de 27 ans à obtenir sa mutation dans un autre département.

Au niveau de la gestion des ressources humaines, les enseignants ont pour supérieur hiérarchique l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) de circonscription ; de plus, ils sont gérés au niveau du département par le directeur académique des services de l'Education Nationale (DASEN). Les enseignants du primaire assurent, quant à eux, 27 heures de service dont 24 heures de cours en classe et trois heures pour d'autres activités au sein de l'établissement. Les enseignants du premier degré sont polyvalents, ils doivent être aptes à enseigner toutes les matières inscrites à l'emploi du temps de l'élève. Chaque enfant est scolarisé, 24 heures par semaine, dans une classe dite «ordinaire» confiée à un enseignant (instituteur autrefois, professeur des écoles désormais recruté au niveau Master comme les enseignants du second degré).

Ces enseignants ont la lourde responsabilité de conduire leurs élèves aux acquisitions attendues, définies par les programmes. La « difficulté scolaire » se révèle dans cet espace où sont apportées les premières réponses. Des aides complémentaires sont proposées : différenciation pédagogique dans la classe, dispositif *« Plus de maîtres que de classes »* visant à rompre avec la logique extractive du RASED par un accompagnement en co-intervention, projet personnalisé de réussite éducative (PPRE), activités pédagogiques complémentaires, l'accompagnement éducatif après les cours, des stages gratuits de remise à niveau durant les vacances scolaires, des dispositifs spécifiques pour les élèves relevant du handicap, les enfants allophones… En règle générale, ces dispositifs se révèlent insuffisants pour répondre à la grande difficulté scolaire et les enseignants apparaissent souvent démunis face à ces situations faute d'une formation beaucoup plus approfondie pour personnaliser, analyser et ajuster leur action. Pour les élèves en grande difficulté dans les classes ordinaires, l'intervention des membres des réseaux d'aides spécialisés constitue une ressource importante.

De plus, le récent rapport de la cour des comptes signale que « si le suivi individualisé des élèves constitue une orientation affirmée de manière récurrente par les textes législatifs, le ministère n'a pas adapté son organisation et son mode de pilotage à cette ambition.

Ainsi, le suivi des dispositifs d'aides et d'accompagnement individualisés est dispersé et lacunaire, l'estimation de leur coût est très approximative et fortement minorée (*voir ci-après l'estimation du coût de ces dispositifs pour l'Etat*), tandis que l'évaluation de leur efficacité est insuffisante. Le ministère ne s'est donc pas mis en capacité d'exercer de façon éclairée le pilotage de cette politique éducative : c'est le signe que celle-ci ne constitue une priorité que dans les textes mais pas dans le fonctionnement interne du ministère. »[20]

Tableau n° 3 : crédits consommés identifiés et estimation globale du coût des dispositifs de personnalisation en 2013 (en M€)

Dispositifs de personnalisation	Crédits consommés identifiés*	Estimation globale du coût**
Aide personnalisée (école)	0	623,0
RASED (école)	Indéterminé	347,3
Stages de remise à niveau (école)	16,9	16,9
Accompagnement personnalisé (collège)	Indéterminé	76,5
Accompagnement éducatif (école et collège)	103,4	290,6
Accompagnement personnalisé (lycée)	8,7	172,6
Tutorat (lycée)	Indéterminé	8,7
Tous stages (lycée)	2,5	2,5
PPRE	0	388,6
dont PPRE à l'école		(***) 302,0
dont PPRE au collège		(***) 86,6
Total	**131,5**	**1 926,7**

(*) Crédits consommés hors charges, sources : POLCA, CHORUS et enquête DAF.
(**) Estimations réalisées par le ministère de l'éducation nationale à partir d'évaluations en ETP, de dotations budgétaires et de crédits consommés.
(***) Ces estimations réalisées par la DAF reposent sur le temps moyen annuel consacré à chaque PPRE en primaire (16 h d'enseignant hors temps de classe et dispositifs associés) et au collège (resp. 7h30), observé dans les enquêtes statistiques de la Cour des comptes.

Source : Cour des comptes à partir des données du ministère de l'éducation nationale

[20] Rapport de la cour des comptes - Le suivi individualisé des élèves – février 2015 https://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Le-suivi-individualise-des-eleves-une-ambition-a-concilier-avec-l-organisation-du-systeme-educatif

Il ne s'agit pas ici de comprendre pourquoi autant d'élèves se trouvent en grande difficulté au terme de la scolarité obligatoire mais de s'interroger sur l'échec d'un ensemble complexe de dispositifs et d'interventions mis en œuvre pour éviter le glissement de la difficulté à la grande difficulté, puis de la grande difficulté à la sortie du système éducatif sans qualification. Ainsi, la Cour des Comptes indique que « les enseignants sont à l'heure actuelle mal préparés au suivi individualisé des élèves.

Ce constat vaut tant pour la formation dont ils bénéficient que pour les outils de détection des besoins des élèves mis à leur disposition. La faible place qu'occupe la démarche d'individualisation de l'enseignement dans ces deux domaines est une preuve supplémentaire du peu d'importance qui lui est accordée en pratique, contrairement à ce qui est affiché dans les textes ». (Cour des Comptes, p. 87, 2015),

3.2 Voyage au cœur du RASED, un dispositif ressource

3.2.1 Histoire et évolution

Les classes de perfectionnement, créées en 1909 dont les programmes ont été redéfinis en 1964 (on rappelait alors qu'elles étaient « destinées à recevoir des enfants accusant un déficit intellectuel »), furent abandonnées au début des années 2000. Les élèves qui présentent des difficultés « graves et persistantes » sont aujourd'hui scolarisés dans la classe ordinaire, à l'exception des élèves plus lourdement handicapés qui sont orientés dans des structures spécialisées (instituts médico-éducatifs…). Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) permettent l'accueil dans une école primaire d'un petit groupe d'enfants (12 au maximum) présentant le même type de handicap afin de permettre à ces élèves de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire. Il existe quatre catégories de CLIS : handicap moteur, auditif, visuel mais aussi troubles des fonctions cognitives ou mentales. On peut retrouver dans cette dernière catégorie d'élèves notifiés officiellement comme handicapés, ceux qui étaient orientés autrefois en classes de perfectionnement ce qui signifie qu'aujourd'hui des élèves en grande difficulté scolaire peuvent se retrouver avec un statut d'handicapé en CLIS.

L'aide spécialisée, portée par des enseignants spécifiquement formés, s'est peu à peu imposée dans les écoles maternelles et élémentaires françaises, dès 1970, avec les groupes d'aide psycho-pédagogiques (GAPP) puis à partir de 1990 avec les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). La mise en place et l'organisation de ces RASED relèvent d'une autre logique puisqu'on passe d'une politique de structures à une politique de réseau.

Le nouveau dispositif a été conçu afin d'apporter des réponses adaptées au cas par cas, limitées dans le temps, selon les besoins identifiés dans les écoles. En parallèle des évolutions des structures, des certificats sont créés pour enseigner aux élèves en difficulté ou handicapés : le CAPA-SH (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) est l'examen pour les enseignants du primaire.

3.2.2 Cadre d'intervention des membres du RASED

Les RASED[21] ont pour mission de venir en aide aux élèves des classes maternelles et primaires rencontrant des difficultés que ne peuvent pas prendre en charge les professeurs des écoles et les instituteurs.

Ils réunissent des psychologues scolaires et des enseignants spécialisés. Les intervenants des RASED sont recrutés parmi les enseignants de classe « ordinaire ». Il existe deux types de spécialisation (cf Annexe 5).

L'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique apporte une aide aux élèves ayant des difficultés avérées à comprendre et à apprendre dans le cadre des activités scolaires. Il s'agit de prévenir et de repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe, les difficultés d'apprentissage de ces élèves et d'apporter une remédiation pédagogique dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée (PAS). L'enseignant spécialisé accompagne les élèves en grande difficulté vers la prise de conscience et la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite et à la progression dans les savoirs et les compétences, en visant toujours un transfert de cette dynamique d'apprentissage vers la classe. Ces aides sont dispensées par les enseignants ayant suivi l'option E (dominante pédagogique) du CAPA-SH (d'où le nom de maître E). Les enseignants spécialisés interviennent quelques heures par semaine (rarement plus de deux séances de quarante-cinq minutes) et pendant une période limitée (de quelques semaines à un peu moins d'une année, plus rarement sur deux ou trois ans).

L'enseignant spécialisé à dominante rééducative apporte une aide aux élèves ayant des difficultés à s'adapter aux exigences scolaires avec pour objectifs le développement de l'envie d'apprendre et l'adaptation des comportements en milieu scolaire. Ces aides sont dispensées par les enseignants ayant suivi l'option G (dominante rééducative) du CAPA-SH.

[21] Source : MENESR - DGESCO A1-1, circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014, *Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent* http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=81597

L'aide spécialisée peut également prendre la forme d'un suivi psychologique. Le psychologue scolaire réalise un bilan approfondi de la situation de l'enfant, en concertation avec les parents, et suit son évolution. Il peut proposer des entretiens aux enseignants et aux parents pour chercher des solutions adaptées au sein de l'école ou à l'extérieur.

En plus des 24 heures hebdomadaires de temps de présence effective auprès des élèves, des dossiers à compléter, des séances à préparer, des bilans à réaliser, les enseignants spécialisés ont une obligation de service de 108 heures annuelles, contrôlée généralement par l'inspecteur (demande de compte-rendu, bilan quantitatif dans le rapport d'activité…). Ces heures sont consacrées à des concertations entre les membres du RASED ou avec les équipes pédagogiques, aux relations avec les parents et les professionnels extérieurs à l'école qui connaissent l'élève (orthophonistes…), à la participation aux conseils d'école, à la formation (animations pédagogiques de circonscription ou stage départemental).

3.2.3 Les limites du dispositif

La prise en charge des élèves en grande difficulté repose généralement sur une démarche très formalisée qui repose sur les étapes suivantes :

- ✓ une demande d'aide écrite de l'enseignant de la classe (le demandeur) ;
- ✓ une analyse par les membres du RASED qui peut faire l'objet d'observations complémentaires ; elle débouche sur une proposition d'aides du Rased ou une orientation vers des professionnels extérieurs (orthophoniste…) ;
- ✓ l'élaboration d'un « projet d'aide spécialisée » (PAS) élaboré par l'enseignant spécialisé ;
- ✓ la rencontre avec les parents des élèves en grande difficulté au cours d'un entretien ;
- ✓ la mise en place de l'aide ;
- ✓ le bilan final : l'aide prend fin, soit à une date fixée dans le projet, soit au moment où le résultat visé semble atteint.

Ces phases s'inscrivent, en général, dans un calendrier qui régit l'organisation du RASED, l'inspecteur de circonscription définissant à chaque rentrée les priorités (les écoles et les niveaux de classe). Cette formalisation impose une rigueur dans la définition des besoins et des réponses mises en place et empêche une certaine souplesse. Ainsi, de nombreux élèves du primaire, pourtant très éloignés des compétences attendues, ne bénéficient pas d'une aide d'un membre du RASED. Les réseaux sont souvent implantés en zone d'éducation prioritaire (ZEP), dans les quartiers défavorisés. L'aide spécialisée dépend aussi de l'évaluation des difficultés effectuées par les enseignants des classes ; certains enfants « transparents » sont moins facilement repérables, ils font « illusion ».

L'aide spécialisée à dominante pédagogique prend des formes diverses. Le maître E peut apporter une aide directe à l'élève hors de la classe et en petit groupe, ce qui offre l'avantage d'une relation personnalisée, un ciblage des objectifs, des interventions adaptées aux besoins avec des outils spécifiques, une méthode et une démarche experte. Cependant, ce dispositif présente quelques inconvénients majeurs. L'élève est extrait de la classe pendant un temps significatif, l'obligeant à rater des séances de classe alors qu'il est déjà en difficulté.
Il peut aussi être stigmatisé par les autres enfants. Cette organisation ne permet ni d'interagir sur la situation de l'élève en classe ni un transfert d'expertise vers le maître. Il faut admettre cependant que le volume total de l'aide apportée par les enseignants spécialisés ne représente qu'une faible partie du temps passé par l'élève à l'école. Ainsi, une intervention sur deux séances de quarante-cinq minutes par semaine (ce qui est déjà significatif) ne représente que 6% de l'emploi du temps hebdomadaire de l'élève. Quelle que soit sa qualité et sa pertinence, l'aide spécialisée n'aura qu'un effet limité si rien ne change pendant les 94 % du temps où l'élève est dans sa classe.

Certains maîtres « E » font le choix en accord avec l'enseignant généraliste (parfois incités aussi par leur hiérarchie) d'intervenir dans le cadre de la classe selon des modalités combinant des moments d'observation de l'élève, des temps d'aide dans l'activité prévue par le maître, des séances en « co-intervention » en apportant l'étayage pédagogique nécessaire aux plus fragiles. L'intervention d'un tiers permet que deux dimensions soient présentes dans la classe. Ce dispositif nécessite une volonté commune de coopération. Les enseignants, habitués à travailler seuls, peuvent vivre cette collaboration comme une intrusion, une remise en question de leur pratique pédagogique.

Une confusion peut s'instaurer aussi entre les activités pédagogiques complémentaires (APC) réalisées dans sa classe par l'enseignant et l'aide spécialisée. Ces activités hors temps scolaire mises en œuvre par les maîtres sans véritablement de formation, ne devraient se situer que sur les «difficultés passagères » des élèves alors que les aides spécialisées devraient concerner seulement la grande difficulté scolaire. Dans les faits, ce clivage n'est pas toujours respecté et les APC empiètent sur les compétences dévolues aux intervenants des RASED, créant le risque que ces activités de classe ne remplacent les aides spécialisées alors que ces deux dispositifs sont complémentaires.

De nombreux postes d'enseignants spécialisés sont occupés par des professeurs des écoles « faisant fonction » surtout dans le bassin 1 (dans les cités du nord de la Seine-Saint-Denis). Si tous les postes ne sont pas pourvus, un enseignant peut postuler sans posséder de qualification pour l'exercer (formation et certification).

Un inspecteur peut aussi proposer ce type de poste à un enseignant, soit du fait de ses compétences soit pour relancer un enseignant démotivé ou ayant des problèmes personnels. Cependant, chaque année, au mouvement, un titulaire du Capa-sh peut demander le poste. L'enseignant « faisant-fonction » retourne alors dans une classe ordinaire sans aucune reconnaissance de son investissement, sans validation de ses acquis. Certains débutants dans l'enseignement (qui viennent de passer le concours de professeur des écoles) se voient parfois attribuer d'office au mouvement complémentaire un poste d'enseignant spécialisé « faisant fonction » sans en avoir formulé la demande.

L'affectation des enseignants spécialisés, décidée par l'inspecteur, sur plusieurs sites différents (parfois sur plus de huit écoles) est un dispositif particulièrement inefficace. L'objectif étant juste de la part de l'inspection de ne pas privilégier un établissement plutôt qu'un autre. Les membres du RASED, en concertation, imposent alors leurs choix de prise en charge d'élèves ou font du « saupoudrage », selon la formule consacrée dans le métier, une séance par-ci par-là. Le souhait général des équipes enseignantes est que le maître « E » soit présent dans l'école le plus souvent possible favorisant ainsi une aide de proximité, sans avoir recours, en première instance, au psychologue, pour bénéficier d'un regard sur des situations qui leur échappent, pour construire des solutions qui puissent être mises en place rapidement dans la classe.

Enfin, une circulaire précise les missions des enseignants spécialisés qui savent « ce qu'ils doivent faire » mais pas « comment le faire ». Ainsi, il est précisé que les enseignants spécialisés sont des personnes ressource ce qui les met en concurrence avec les conseillers pédagogiques qui assument déjà cette tâche.

3.3 Sociographie du RASED[22]

3.3.1 L'impact de l'aide spécialisée sur la grande difficulté scolaire

En Seine-Saint-Denis, en 2015, on compte 157 maîtres E pour 800 écoles et 176.000 élèves. On estime cependant qu'un demi-million d'élèves sont suivis chaque année par l'aide spécialisée en France.

[22] Source : Sénat - session extraordinaire de 2012-2013 - enregistré à la présidence du sénat le 10 juillet 2013 - *rapport d´information n° 737 – fait au nom de la commission des finances sur les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased)*
http://www.senat.fr/rap/r12-737/r12-7371.pdf
Cour des comptes, Mai 2013, *Synthèse du Rapport public thématique*, Gérer les enseignants autrement
https://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Gerer-les-enseignants-autrement
Inspection générale de l'Education Nationale - Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche - *Rapport n° 2013-095* - Novembre 2013
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/27/1/2013-095_grande_difficulte_293271.pdf

Une comptabilisation du nombre d'élèves suivis par les RASED a été réalisée en 2010-2011, auprès des services départementaux et synthétisée au niveau des rectorats. Cependant, aucun élément fiable ne permet d'évaluer quantitativement et qualitativement l'effet de l'activité des enseignants spécialisés membres du RASED.

A chaque rentrée scolaire, l'inspecteur de l'éducation nationale définit l'organisation générale des actions de prévention et des aides spécialisées dans la circonscription ainsi que les priorités d'action du RASED dont le fonctionnement et les résultats sont évalués. Il évalue l'action du réseau après avoir procédé, avec ses membres, à l'examen critique de son fonctionnement et de ses résultats.

En juin de chaque année, les membres du RASED transmettent à leur inspecteur leur rapport d'activités qui comporte des éléments qualitatifs et une description quantifiée des interventions (nombre de demandes, d'élèves aidés, durée de l'aide, effectif par séance, répartition sur l'année et sur le secteur… cf Annexe 2). L'inspecteur mène aussi les inspections individuelles nécessaires à l'évaluation de ces différents personnels. Une « inspection » (terme employé pour désigner le contrôle de l'activité de l'enseignant) peut avoir lieu tous les quatre ou cinq ans en moyenne.

On peut déplorer que ces rapports ne fassent pas l'objet d'une synthèse nationale. Le défaut de données ou d'état des lieux exhaustif a parfois contribué à faire peser un doute sur l'effet du travail des membres du RASED. Ainsi, le défaut d'évaluation des réseaux et, plus généralement, l'absence, durant la décennie 1997-2008, de toute réflexion ministérielle quant à leur avenir, sont très significatifs. L'IGEN fait ainsi état qu'entre 2008 et 2012, les 77 000 suppressions de postes dans l'Education Nationale n'ont pas épargné les RASED : quelque 5000 postes d'enseignants spécialisés ont disparu, au détriment de la qualité de l'enseignement pour les élèves qui en avaient pourtant le plus besoin.

« Une telle situation mérite attention. Les inspecteurs de l'Education nationale sont responsables de la politique de l'adaptation et l'intégration scolaires dans leur circonscription, mais les difficultés qu'ils rencontrent, notamment dans l'évaluation des réseaux d'aides spécialisées, devraient appeler une étroite collaboration avec l'inspecteur spécialisé, conseiller technique de l'inspecteur d'académie dans ce domaine. Cette pratique, mieux développée, devrait corriger ce qui peut apparaître, dans certains cas, comme une carence de l'institution. » (IGEN, 2013, pp 54 à 56)

3.3.2 Suppression de postes RASED, des séquelles irréversibles et une fonction en crise

Entre 2008 et 2012, le précédent gouvernement a décidé la suppression drastique de poste d'enseignants dans l'Education Nationale en choisissant la voie du remplacement de seulement « un fonctionnaire sur deux » partant en retraite. Ce dispositif a conduit à la disparition d'un tiers des postes des membres du RASED (soit 4 900 postes sur 14 900), privant chaque année 250 000 enfants d'une aide adaptée à leurs besoins.

A la rentrée scolaire 2012, il ne restait plus que 9 988 postes spécialisés sur toute la France :

- ✓ 4 505 postes (45,1 %) étaient occupés par des maîtres E,
- ✓ 1 779 postes (17,8 %) par des maîtres G,
- ✓ 3 704 postes (37,1 %) par des psychologues scolaires.

En outre, à la rentrée scolaire 2012, on comptait encore 5,4 % d'enseignants spécialisés faisant fonction (n'ayant pas le diplôme CAPA-SH). Depuis 2012 et la mise en place d'un nouveau gouvernement, le rétablissement de postes dans les RASED figure explicitement parmi les objectifs de création de 55 000 postes, sur la durée de la législature, prévue par le projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République[23].

« Ainsi, alors qu'on est tenté de parler uniquement d'élèves en difficulté, il est toujours utile de se demander dans quelle mesure ce ne sont pas des classes, des établissements, des modèles pédagogiques, voire idéologiques de l'école qui sont en difficulté : la volonté de suppression des RASED était un signe de renoncement à faire confiance au système éducatif pour aider tous les élèves. L'enseignement, et plus encore l'enseignement dit « adapté », est d'abord un choix politique et étique. » (CHABANNE, 2012, p. 156)

[23] Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html

3.3.3 L'effondrement des départs en formation CAPA-SH

Evolutions des effectifs en formation de spécialisation (CAPA-SH E et G et DEPS)

(nombre de stagiaires, effectifs en juin de la fin de l'année scolaire)

Années scolaires	Maîtres E	Maîtres G	Psychologues
2004-2005	642	292	232
2005-2006	526	253	214
2006-2007	510	261	176
2007-2008	545	253	150
2008-2009	511	182	186
2009-2010	119	46	131
2010-2011	195	64	109
2011-2012	131	51*	103
2012-2013	28	17**	82

**sur 94 départements ayant répondu*
***sur 66 départements ayant répondu*

Source : ministère de l'éducation nationale

Entre 2008 et 2012, la suppression des postes d'enseignants spécialisés s'est accompagnée d'une forte baisse des départs en formation afin d'obtenir le diplôme CAPA-SH.

A la rentrée scolaire 2012-2013, le nombre de stagiaires ne s'élevait qu'à 127 alors qu'il atteignait 879 pour la France entière à la rentrée scolaire 2008-2009. Les demandes de formation pour les maîtres E et les maîtres G ont le plus fortement chuté (plus de 70 % entre 2008 et 2011) traduisant une corrélation entre la diminution du nombre de postes et la demande de formation. On peut s'interroger en effet sur l'intérêt, pour un professeur des écoles, de suivre une formation spécifique s'il ne peut pas exercer ce métier par la suite.

En Seine-Saint-Denis, en 2013/2014, année de notre recherche, 15 enseignants ont participé au stage de préparation au CAPA-SH option E. En 2014/2015, l'actuelle promotion compte 14 stagiaires. Pour la prochaine rentrée, il n'est prévu que 5 départs alors que 36 enseignants étaient candidats. Comme 20 postes sont vacants, des enseignants de classe ordinaire pourront se porter candidat et seront des « faisant-fonction » sans formation et sans expérience sur ce type de poste dédié aux élèves en grande difficulté scolaire. En commission avec les syndicats, le directeur d'académie a justifié l'écart entre le nombre trop faible de départs en formation et le nombre important de postes vacants. Il a ainsi évoqué des restrictions budgétaires, le nombre d'abandons chaque année en cours de formation, la difficulté pour les stagiaires de réaliser leur mémoire, la demande des enseignants spécialisés de partir du département dès leur certification obtenue.

Conclusion chapitre 3

L'étude des causes externes de l'échec scolaire englobe un ensemble de facteurs, notamment sociaux, culturels et familiaux et interroge sur une situation qui se dégrade d'année en année. Cependant, la conjoncture n'explique pas tout et chacun doit faire face à ses responsabilités.

« Le contexte significatif des représentations sociales induit pourtant une logique qui vise à imputer à l'extérieur tout ce qui ne peut être traité par ce modèle. La cause des difficultés et les échecs est ainsi attribuée au système, aux évolutions de la société, à la défaillance des familles ou à l'identité des élèves eux-mêmes, car la construction de ce modèle, tel qu'intériorisé, ne peut concevoir une véritable responsabilisation personnelle autre que celle d'un engagement dans la pratique de l'instruction. La représentation de soi, qui est instruite par ce modèle, est celle d'un être indépendant, émancipé de toute détermination psychologique, sociale et institutionnelle. Cette construction de soi est en général repérable dans le malaise qu'expriment les enseignants. » Desprairies (2011)

Un élève en difficulté, c'est incontestablement un enseignant en difficulté, une équipe pédagogique en difficulté, des parents en difficulté. Il est donc nécessaire d'organiser un soutien aux élèves les plus fragiles même s'il faut être conscient que l'école ne peut pas résoudre tous les problèmes et apporter une réponse pour chaque cas particulier. Les médias se font écho de tergiversations ministérielles : suppression des redoublements dans les classes ou uniquement dans le cadre d'une procédure exceptionnelle, suspension des évaluations nationales des acquis des élèves, la suppression des notes… Malheureusement, les pouvoirs publics ne fournissent guère d'indicateurs concernant la grande difficulté scolaire.

Pour répondre au défi de la réussite de tous les élèves, les RASED représentent depuis 1990 un mode d'organisation original, en réseau, pour permettre à des enseignants spécialisés et à des psychologues scolaires d'intervenir auprès des élèves les plus en difficulté et de réduire les inégalités sociales en renfort des équipes enseignantes constituant un pôle ressource avec des objectifs communs : la prévention et la remédiation de la difficulté scolaire. Le maillage du réseau se situe dans l'articulation avec des enseignants généralistes qui formulent une demande d'aide face à un élève en difficulté et des spécialistes qui apportent des réponses en fonction de leurs connaissances, de leurs possibilités. Toutefois, un réseau ne se décrète pas, ne s'impose pas de lui-même. Il se construit progressivement, il est fait de rencontres, d'échanges, d'une confiance qui s'installent.

Ce dispositif pour lutter contre la grande difficulté scolaire, est en crise depuis les suppressions de postes massives entre 2008 et 2012. Quelques postes se sont créés depuis (une centaine) mais les 5 000 postes supprimés sont loin d'être rétablis. Les contraintes budgétaires sont fortes.

Face à ce problème, la dilution des cadres de formation est évoquée et on assiste désormais à un véritable glissement vers la médicalisation. Face aux difficultés des élèves, faute de réponse dans l'école, les parents ont recours à des orthophonistes extérieurs totalement débordés par la demande pour apprendre à lire aux enfants.

Le mot "trouble" se vulgarise. Dès qu'un enfant à un trouble du comportement, à un trouble cognitif (retard scolaire), certaines écoles proposent aux parents de constituer un dossier pour l'attribution d'une AVS (auxiliaire de vie scolaire accompagnant dans la classe un élève relevant du handicap). L'élève est alors étiqueté « handicapé » par la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées). Cette « médicalisation » est accélérée par la disparition progressive des RASED.

Le sort des RASED dépend en fait des décisions politiques. Aussi, les enseignants hésitent à s'orienter dans cette voie, c'est le dilemme du pédagogue.

Chapitre 4

Le dilemme du pédagogue

« N'allez point déployer toute votre doctrine
Faire le pédagogue, et cent mots me cracher
Comme si vous étiez en chaire pour prêcher »
Molière, Dépit amoureux, 2, 6

Dans l'Antiquité, le pédagogue était l'esclave attaché à la maison qui conduisait l'enfant de son domicile à l'école. Il guidait ses pas, partageait ses jeux et sa conversation. La réhabilitation du pédagogue correspond au début de l'instruction publique. Le pédagogue moderne conduit l'enfant de son microcosme familial à la culture scolaire. L'enseignant se penche sur les cahiers, sur les progrès ; il l' « élève ». L'acquisition des diplômes n'est pas une fin en soi. L'adulte, cet être à jamais inachevé, apprend chaque jour dans sa vie professionnelle, sociale, associative, familiale, culturelle… L'éducation tout au long de la vie est un continuum entre la formation initiale et une éducation permanente comme le souligne Ardoino :
« L'émergence d'une éducation des adultes, encore appelée éducation permanente (les anglo-saxons emploieront l'expression *long life education* bien préférable), qui donnera ensuite naissance à une formation professionnelle continue (venant prolonger les formations initiales), s'enracine aussi dans un tel contexte. Une philosophie de « l'inachèvement » de l'homme viendra se substituer de la sorte aux idées antérieures d'essence et de nature. La prise en compte des expériences individuelles particulières soulignera l'importance d'une casuistique venant au moins interroger les attentes d'un savoir voulu universel.» (Ardoino, 2000, p.116).

Le pédagogue est alors face à un dilemme : poursuivre son éducation tout au long de la vie sans toujours trouver des réponses, des solutions à ses difficultés ou s'orienter vers un apprentissage formel, acquérir de nouvelles connaissances et les enrichir pour mettre cette expertise au service des élèves, tout en prenant conscience de ses limites et passer par une remise en question des allant-de-soi.

4.1 Devenir enseignant spécialisé, un choix au départ ?

4.1.1 De l'enseignant généraliste à l'enseignant spécialisé, une identité professionnelle en construction

Pour Freud, l'enseignement était un des trois métiers impossibles. Pourtant, même si la fonction attire de moins en moins les jeunes générations, elle est souvent liée à une vocation : le désir de transmette des connaissances, de contribuer à l'éducation de l'enfant.

Bien souvent, l'enseignant est passé directement des bancs de l'école à « l'estrade », dos au tableau, face aux élèves. Cette représentation du métier s'est construite dans l'enfance, elle est liée à son propre vécu et engendre bien souvent des insatisfactions, des désillusions lors de la confrontation aux réalités.

L'identité humaine n'est pas donnée, une fois pour toutes, à la naissance ; elle se construit dans l'enfance et tout au long de la vie. Elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi.

« Les identités professionnelles ne sont pas des catégories acquises une fois pour toutes. Comme les autres, elles se construisent dans et par les interactions, tout au long de la vie. Elles s'élaborent à partir d'un parcours, d'une trajectoire, en débordant les limites du lieu de travail. » (Dubar, 2001, p. 95)

Pour Renaud Sainsaulieu (1977), le travail constitue un lieu de socialisation, c'est-à-dire un espace où l'individu façonne des attitudes, des manières de pensée, des comportements…, au même titre que la famille ou l'école. La notion d'identité au travail se traduit par le sentiment d'appartenance à un groupe où l'on est socialement reconnu, la possibilité de se distinguer en construisant la différence, la capacité de conférer un sens durable à l'expérience vécue. Claude Dubar, en reprenant le concept d'identité au travail, a développé une notion plus large : l'identité professionnelle qui est constituée d'une identité au travail et d'une projection de soi dans l'avenir. La construction de l'identité professionnelle ne se fait pas seulement par continuité, par reproduction, elle se fait aussi par rupture.

« Dans le champ de la vie professionnelle, les changements de tous ordres se sont accrus : mobilités contraintes mais aussi volontaires, ruptures imposées mais aussi des progressions négociées, précarités subies mais aussi expérimentations désirées. » (Dubar, 2007 p. 193)

Le psychanalyste Erik K. Erikson, s'appuyant sur les travaux de Freud, a été l'un des premiers auteurs à proposer le concept de crise d'identité. En sociologie, Erving Goffman a participé à la conceptualisation de la représentation de soi et de l'identité. Dans le même courant interactionniste, Howard Becker a mis l'accent sur les processus d'attribution de l'identité.

Ainsi la construction de l'identité se formerait à la fois sur une construction d'une image de soi, sur un sentiment d'exclusion ou de participation à des groupes sociaux plus ou moins organisés, sur une acceptation ou un rejet des normes, des valeurs et des significations. « L'approche psychosociale de l'identité suppose une relation entre le champ social et l'identité des personnes. La notion de " sentiment de l'identité " reflète l'idée que l'identité n'est pas une donnée de fait, mais constitue un ensemble de représentations auxquelles un individu a recours, en particulier lorsqu'il est questionné. L'impossibilité de répondre de soi suscite ainsi des sentiments d'incertitude ou de malaise. Ce sentiment est menacé ou conforté par l'environnement social, soit que ce dernier mette en doute ou contredise les constructions identitaires, soit qu'il favorise ou confirme les appuis qui permettent ces constructions. Dans cette perspective, non seulement l'identité n'est pas une donnée stable, mais elle s'inscrit dans une histoire - l'histoire propre du sujet, mais aussi l'histoire de ses échanges avec le milieu. Il est de ce fait plus approprié de parler de processus identitaire que d'identité. » Florence Giust-Desprairies (2011)

Claude Dubar distingue deux processus qui concourent à la production des identités : le processus biographique (identité pour soi) et le processus relationnel, systémique, communicationnel (identité pour autrui). Le processus biographique se construit dans le temps à partir des catégories offertes par les institutions successives (famille, école, travail…). Le processus relationnel concerne la reconnaissance à un moment donné dans un espace déterminé de légitimation, des identités associées aux savoirs, aux compétences et aux images de soi proposés et exprimés par les individus dans les systèmes d'action. L'identité se construit à partir des identifications entre soi et les autres. L'individu ne construit jamais seul son identité qui dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. Nous devenons ce que nous sommes aux yeux des autres.

« De ce point de vue, l'identité professionnelle, où je suis reconnu par les autres et par l'institution, spécialement à travers la discipline que j'enseigne et qui me fournit des repères, rejoint le sentiment de l'identité personnelle de chacun qui est le fait de s'être trouvé. L'objectivité du statut social, l'expérience de la subjectivité et celle de l'intersubjectivité se renforcent mutuellement. Ce qui signifie concrètement que l'institution, le regard de mes élèves, celui de mes collègues et mon vécu intérieur concourent au renforcement – ou à l'affaiblissement dans le cas où cela tarde à se produire – de mon identité d'enseignant. » (Moyne, 2000)

L’identité professionnelle enseignante est issue d’un cadre institutionnel spécifique auquel la majorité des enseignants adhère et lui reconnaît un sens commun. L’identité professionnelle des enseignants est liée à un fort sentiment d’appartenance voire à un attachement à l’institution. L’enseignant généraliste qui décide de s’orienter vers l’enseignement spécialisé fait un choix selon un contexte institutionnel, sur des éléments biographiques, des représentations sociales dans un processus d’adaptation, de construction identitaire. La construction de son identité professionnelle dépendra d’une reconnaissance socialement conquise ou à acquérir (les pairs, l’institution…).

Moyne (2000) rappelle que « dans cette ligne, il faut aussi renoncer à certains rêves, spécialement au rêve d’être un bon enseignant, de se donner une image idéale de son rôle – formel ou informel – qui ne corresponde pas à ses possibilités comme aux besoins des élèves d’aujourd’hui. »

Les modifications de programme très fréquentes ces dernières années, l’affluence des nouvelles circulaires, les nombreux changements de règles, et de lois, le manque de reconnaissance et parfois le mépris porté au corps enseignant ont déstabilisé ses acteurs.
« Au niveau institutionnel, les identités se trouvent par ailleurs remise en question par les contradictions des positions idéologiques. Les enseignants ont le sentiment de perdre l'appui de l'administration supérieure, estimant que les conditions concrètes et culturelles de l'application des directives ne sont pas réunies, que les finalités de leur mission ne sont plus véritablement portées et semblent se réduire à des procédures. Si dans son discours, l'institution semble dire une chose et son contraire, si elle n'est plus vécue comme fondant la mission, chacun est amené à se trouver pour lui-même, au coup par coup, un certain sens. Confrontés à leurs seules ressources propres, les enseignants se sentent nécessairement fragilisés, car ils ne sont pas certains que celles-ci soient suffisantes pour faire face. » Desprairies (2011)

Ce cadre mouvant a donc généré des déséquilibres et nourrit une crise identitaire professionnelle dans un contexte socio-économique complexe. « Les identités de métiers supposent, pour se reproduire, une relative stabilité des règles qui les organisent et des communautés qui les supportent. » (Dubar, 2007, p. 116).

4.1.2 Une formation continue jugée inopérante[24]

En avril 2015, la Cour des comptes a publié un référé adressé à la ministre de l'Education Nationale[25]. Dans ce document sur la formation continue des enseignants, la Cour formule notamment des recommandations en lien direct avec notre objet de recherche :

Recommandation n° 1 : établir un lien plus étroit entre le parcours de formation des enseignants et les caractéristiques de leurs postes d'affectation et, à cet effet, améliorer le suivi statistique et individuel du parcours de formation des enseignants ;

Recommandation n° 2 : comme prévu dans les programmes budgétaires du MENSR[26], veiller à ce que l'offre de formation continue des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) soit effective, et qu'elle soit adossée à la recherche universitaire et construite en lien étroit avec les besoins concrets exprimés par les enseignants et les corps d'inspection

La Cour des comptes nous apprend dans ce référé qu'en 2013 / 2014, les enseignants du premier degré ont bénéficié de plus de 730 000 journées de formation continue mais que le dispositif est très insuffisant puisque l'offre ne correspond pas aux besoins effectifs des enseignants et qu'elle est en-deçà de ce que propose d'autres pays.

.« Les enseignants français, avec environ deux jours et demi, bénéficient de bien moins de jours de formation que leurs homologues étrangers : la moyenne est de huit jours dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en 2013. Par ailleurs, les enquêtes conduites par les organisations internationales comme par les organisations syndicales révèlent un scepticisme, très majoritaire parmi les enseignants, sur l'aide que leur apportent ces formations dans leur travail quotidien. » (Cour des comptes, 2015)

[24] Source : Cour des comptes - référé n° 71 653 du 30 janvier 2015. Ce référé concerne la formation continue des enseignants, adressé à la ministre de l'Education nationale. Le 14 avril 2015, la Cour des comptes a décidé de mettre en ligne sur son site internet le présent référé, accompagné de la réponse du ministère de l'éducation nationale
https://www.ccomptes.fr/publications/publications/la-formation-continue-des-enseignants

[25] La Cour des comptes a réalisé une enquête sur la formation continue des enseignants dans le secteur public et le secteur privé sous contrat d'association avec l'État. Ses observations et des recommandations font l'objet de ce référé adressé à la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Madame Najat Vallaud-Belkacem et à la Secrétaire d'État chargée de l'enseignement supérieur et de la recherche, Madame Geneviève Fioraso

[26] MENESR : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Pourtant, la cour des comptes estime à un coût annuel d'un peu plus d'un milliard d'euros cette politique de formation continue qu'elle juge inefficace.

« La dépense totale de formation continue du ministère si on l'aborde en coût complet, c'est-à-dire en prenant en compte notamment la rémunération des stagiaires et des formateurs : elle dépasse alors 1 Md€. Au total, la dépense de formation continue en faveur des enseignants est de 4 % de la masse salariale, supérieure à la moyenne de la fonction publique (3,5 %). Le ministère dispose donc de moyens suffisants mais mal mis en valeur et peu pilotés.» (Cour des comptes 2015)[27]

Pour la Cour des comptes, la formation continue des enseignants, avant tout conçue comme un vecteur de mise en œuvre des réformes pédagogiques, n'est pas utilisée par le ministère comme un levier de gestion des ressources humaines. La Cour pointe quelques dysfonctionnements et notamment la gestion administrative, les manques dans l'évaluation des besoins des enseignants et le suivi du parcours de formation. Pour la Cour des comptes, l'offre de formation devrait être mieux adaptée aux besoins des enseignants tout au long de leur carrière. Selon la loi, les enseignants devraient bénéficier d'un entretien annuel mené par les corps d'inspection afin de cibler les besoins en formation continue ; ce qui n'est pas le cas actuellement puisque ce sont les inspecteurs de circonscription et les directeurs d'académie qui proposent les animations pédagogiques et les plans de formation selon leurs estimations sans véritable concertation avec les enseignants.

« Aujourd'hui, compte tenu des conditions particulières de l'évaluation des enseignants, par un personnel d'inspection et à une fréquence irrégulière (en moyenne, tous les trois à quatre ans dans le premier degré et jusqu'à sept ans dans le second degré), il n'existe pas d'entretien annuel de formation pour les enseignants, alors même que la loi n° 2007-148 du 2 février 2007 de modernisation de la fonction publique a généralisé sa mise en œuvre dans tous les ministères et pour toutes les catégories de personnel. » (Cour des comptes, 2015)

La Cour déplore également un manque d'évaluation de la formation continue afin de s'assurer de la qualité et de l'adéquation des dispositifs proposés aux besoins concrets des enseignants.

[27] Pour mémoire, le directeur d'académie de la Seine-Saint-Denis a justifié le nombre très faible de départs en formation continue d'enseignants spécialisés E (5 en tout pour 2015/2016) par des restrictions budgétaires ; ce qui vient en contradiction avec le propos de la Cour des comptes qui demande dans son référé au ministère de l'éducation nationale de justifier la dépense d'un milliard d'euros par an.

La gestion des ressources humaines devrait aussi, toujours selon la Cour des comptes, garantir la pérennité des missions des praticiens, accompagner les enseignants dans leur évolution professionnelle, intégrer la validation des acquis de l'expérience.

« Enfin, l'utilisation de la formation continue au service du développement professionnel des enseignants impliquerait d'élargir sa cible au-delà de l'accompagnement des réformes et de la préparation des concours internes (en particulier, l'agrégation), afin de permettre un accompagnement des enseignants tout au long de leur carrière, depuis le développement actif de compétences pendant les premières années du métier jusqu'à une phase de consolidation professionnelle, puis de valorisation de l'expérience acquise. Les dispositifs de congé pour formation professionnelle devraient aussi avoir pour but, ainsi que les textes le prévoient, d'accompagner les réorientations de carrière et de soutenir des projets professionnels atypiques. » (Cour des comptes 2015)

Face à ces vives critiques sur la formation continue des enseignants et la gestion des ressources humaines, le ministère de l'Education Nationale répond[28] que les praticiens ont toujours la possibilité de se former, d'acquérir de nouvelles compétences particulières sanctionnée par une certification. Cependant, il n'est nullement fait mention des besoins des enseignants en termes de formation continue, de la validation des acquis, de la reconnaissance de l'expérience professionnelle, de l'autoformation des enseignants. Concernant la formation continue liée à la lutte contre la grande difficulté scolaire que le ministère nomme pudiquement « décrochage », alors que le dispositif existe déjà depuis 25 ans et n'a fait jusqu'à présent l'objet d'aucune évaluation, il est particulièrement déroutant de constater qu'il est envisagé seulement maintenant une réflexion sur le contenu de la formation et un projet de référentiel d'activités et de compétences des personnels.

« Des parcours de formation spécifiques sont à ce titre identifiés et organisés, notamment pour l'exercice des missions de maître formateur exerçant dans le premier degré, formateur académique exerçant dans le second degré, directeur d'école, mais aussi dans le cadre d'une affectation au sein de l'enseignement spécialisé et adapté. En matière de lutte contre le décrochage scolaire, un projet de référentiel d'activités et de compétences des personnels prenant en charge ce type d'actions est en cours d'élaboration; en parallèle, une réflexion est ouverte afin de définir le contenu de la nouvelle certification dont l'obtention permettra, à l'issue d'une formation spécifique, d'exercer dans le cadre de la mission de lutte contre le décrochage scolaire. » (Ministère de l'Education nationale, 2015)

[28] La réponse du ministère de l'Education Nationale au référé de la Cour des comptes date du 13 avril 2015 et a été mise en ligne sur le site internet de la Cour dès le lendemain.
https://www.ccomptes.fr/publications/publications/la-formation-continue-des-enseignants

La Cour des comptes rappelle que « Le code de l'éducation prévoit que les ESPE, mises en place depuis la rentrée 2013, « participent » à la formation continue des enseignants et des personnels d'éducation et, à cet effet, « organisent des actions de formation continue des personnels enseignants des premier et second degrés ». La circulaire de rentrée pour l'année scolaire 2013-2014 qualifie même les ESPE d'opérateur privilégié. » Cependant, la Cour des comptes est consciente des tensions qui existent entre l'offre des ESPE, les attentes institutionnelles, les besoins de formation des enseignants (qui divergent parfois des estimations de l'encadrement), les recherches en sciences de l'éducation.

« Dès lors, l'enjeu pour le ministère et les académies est de faire en sorte que les ESPE construisent une offre pertinente dans le paysage préexistant de la formation continue, en les incitant à adopter un positionnement à égale distance des universités et du monde enseignant. Il importe, en particulier, que l'articulation entre recherche en sciences de l'éducation, formation et acte pédagogique soit incluse dès le cahier des charges de toute action de formation, afin d'assurer le dialogue entre les acteurs de terrain et les chercheurs et la diffusion des expérimentations réussies. Les ESPE ont également un rôle à jouer pour instaurer une réelle continuité entre la formation initiale et la formation continue et pour favoriser le développement de modules de formation en ligne. » (Cour des comptes, 2015)

Le ministère, dans sa réponse, est malheureusement dans le déni alors que les rapports se succèdent concernant les dysfonctionnements de l'institution sur la formation des enseignants, l'évaluation des dispositifs de lutte contre la grande difficulté scolaire…

« La formation continue des personnels enseignants et d'éducation constitue un des axes majeurs de la coopération des services académiques, des personnels des ESPE et des autres composantes universitaires, ce qui implique la nécessité d'articuler la formation initiale et la formation continue afin de construire un continuum de la formation professionnalisante. L'ESPE participe également à des dispositifs de formation de formateurs. La présentation des axes prioritaires permet d'engager une dynamique durable, favorisant le travail en équipe interdisciplinaire, avec des approches collectives autour de problématiques communes : accompagner les évolutions prioritaires de 1' école, le développement des compétences, accompagner les personnels, les évolutions de carrières et les parcours professionnels. […] L'ESPE de Créteil porte, quant à elle, une attention particulière aux nouveaux titulaires et aux professionnels en poste dans l'enseignement du 1er degré, en vue de leur permettre d'obtenir un master et d'améliorer leurs pratiques professionnelles. » (Réponse du ministère de l'éducation nationale au référé de la Cour des comptes, 2015)

En réalité, la Seine-Saint-Denis qui fait partie de l'Académie de Créteil, fait face à un déficit d'enseignant. Faute de remplaçants en nombre suffisant, la formation continue sur le temps scolaire est supprimée alors qu'elle constitue un droit pour chaque enseignant qui dispose de 36 semaines de stage dans toute une carrière et semble être un enjeu de taille si on se réfère au discours institutionnel.

« La formation professionnelle continue des personnels enseignants et d'éducation représente un élément déterminant pour le succès d'une politique d'évolution du système éducatif. Elle est également une réponse aux questions et aux situations d'enseignement que connaissent les professeurs dans l'exercice quotidien de leur pratique professionnelle. » (Extrait issu du Plan de formation 2015 de la Seine-Saint-Denis).

Actuellement, pour se former, les enseignants du 93 ne disposent que d'actions de formation hors temps scolaire issues du plan départemental ou de circonscription et de la formation continue en ligne (M@gistère[29]). Les stages hors temps scolaire ne sont pas décomptés de ces 36 semaines de formation continue. Dans son plan de formation, la direction académique de Seine-Saint-Denis propose des formations continues aux enseignants, hors temps scolaire, sur l'apprentissage du chant, de l'accompagnement à la guitare, de l'utilisation du Tableau Blanc Interactif, etc, et aucun module sur l'apprentissage de la langue (lecture, écriture…) et sur la différenciation pédagogique (cf Annexe 3). Quelques auteurs en vue, sponsorisés par leurs éditeurs, interviennent en conférence et proposent à la pause les derniers ouvrages incontournables que certains enseignants vont s'empresser d'acquérir sur leurs deniers personnels. A l'heure où tous les signaux sont en alerte, la formation continue en matière de maîtrise de la langue ne semble pas être une priorité pour les responsables en charge du plan de formation académique de la Seine-Saint-Denis, département le plus touché par la grande difficulté scolaire.

[29] Dans le cadre des heures d'animations pédagogiques, 9 heures doivent être consacrées à des formations sur support numérique. M@gistère, dispositif de formation continue tutorée et interactive, propose des modules de formation en ligne. M@gistère : http://www.education.gouv.fr/cid72318/m@gistereaccompagner-la-formation-continue-desprofesseurs-des-ecoles.html
La réalisation de parcours « M@gistère » par les ESPE mettra à disposition des formateurs et des enseignants une offre de 31 parcours de formation dès juin 2015, intégrant des résultats de la recherche, les résultats des méthodes innovantes et des expérimentations validées de façon à développer, chez l'enseignant, une posture de recherche, et de travail en équipe.
Ce dispositif interroge cependant sur la prise en compte des besoins effectifs des enseignants en matière de formation, sur l'accompagnement (les praticiens ne possèdent pas tous les compétences nécessaires en informatique), sur la notion d'absence et de distance liée à ce type de dispositif…

4.1.3 Une gestion des ressources humaines orientant vers l'enseignement spécialisé

De nombreux enseignants font un travail remarquable dans des conditions souvent difficiles. Cependant, certains enseignants sont fragilisés, débordés, parfois « en souffrance ». Les maîtres diffèrent par leur expérience, leur formation, leur situation personnelle…

Ce constat peut sembler évident. Cependant, il correspond à une réalité et les conséquences sur le devenir des élèves confrontés à des situations graves et complexes sont parfois irrémédiables. Cet impact évident de la situation individuelle et des compétences de chaque enseignant conduit à souligner les enjeux fondamentaux de la formation initiale et continue et de la gestion des ressources humaines ; les élèves sont confiés 864 heures par an à un maître unique.

Le Carrefour santé social [30] conduit des travaux relatifs à la santé et au travail des agents de l'Education nationale. En 2006 et 2009, ses deux premières enquêtes étaient consacrées à «la santé et l'intégration professionnelle des jeunes enseignants » et aux « enseignants face à leur fin de carrière professionnelle ». En mai 2011, plus de 5000 agents de l'Education Nationale répondaient à cette étude sur les risques psychosociaux, l'épuisement professionnel et les troubles musculo-squelettiques. En janvier 2012, une première vague de résultats montrait que 24% des agents étaient en état de tension au travail et 14% en épuisement professionnel (*burn-out*). Il ressort de cette étude que la pénibilité des conditions de travail est particulièrement prégnante chez les femmes et les personnels en fin de carrière. Les répondants estiment avoir besoin de davantage de moyens pour accomplir leur mission de service public dans de bonnes conditions, se mettre au service d'un projet pédagogique ambitieux tout en préservant un certain degré de liberté pédagogique. L'écoute et la considération est un problème plus fort chez les jeunes enseignants. Les personnels comprennent mal aussi qu'un suivi médical ne leur soit pas proposé alors qu'ils sont exposés à des risques particuliers : maladies contagieuses, troubles de la voix, stress, violence.

Le taux de suicide chez les enseignants serait de 39 pour 100 000 (supérieur au taux national : 16,2 / 100 000). Mais ce chiffre reste officieux. Aucune étude n'a été menée sur ce sujet. Dans tous les cas, les autorités mettent en avant la fragilité psychologique, voire l'incompétence de leurs employés et nient tout lien entre ces actes suicidaires et le travail puisqu'ils sont en général perpétrés à l'extérieur des établissements.

[30] Le Carrefour santé social, créé en 2005, est un lieu d'échanges et de réflexion qui associe la MGEN, les fédérations FSU, UNSA-Education et SGEN-CFDT, ainsi que les syndicats SNES, SNUIPP, SE-UNSA et SNPDEN.

A deux reprises, le ministère de l'Education Nationale a reconnu que le suicide d'un enseignant était lié à ses conditions de travail. Reconnaître le lien entre suicide et travail implique pour l'Etat d'attribuer une rente ou une indemnisation aux ayant-droits. Dans les médias, on ne compte plus les articles, les analyses, les témoignages attestant du malaise enseignant. Ceux-ci sont particulièrement exposés à différentes formes de souffrance au travail : *burn out*, problèmes de discipline, harcèlement moral et violences de la part des élèves et des parents, décalage entre la vocation et l'assignation, injonctions contradictoires de l'institution, modification des programmes ou réformes à chaque changement de ministre de l'Education Nationale…

Il est souvent impossible pour les enseignants de déterminer si la grande difficulté scolaire de leur élève procèdent d'un manque de compétences de leur part ou de formation ou de problèmes cognitifs chez l'enfant. Ce décalage entre l'organisation prescrite du travail et l'organisation réelle résiste aux connaissances, aux savoirs, aux savoir-faire.

« Prends du recul! Préserve-toi ! Si tu continues, tu vas finir à la Verrière! » Cette boutade est classique dans les salles des maîtres. Il existe près de Paris, une sorte de maison de repos pour enseignants épuisés (*la Verrière* dans les Yvelines). Cet hôpital psychiatrique a été créé en 1951 par un instituteur. Un millier de patients environ, dont une majorité d'enseignants, y sont soignés chaque année par une équipe de psychiatres, d'ergothérapeutes et de kinés. Des stages de réadaptation sont organisés pour aider les professeurs à reprendre le travail. Les patients, en congé maladie, apprennent à reprendre de l'assurance dans leur métier avant de retourner dans les écoles ou s'engager dans un projet de reconversion professionnelle.

Certains enseignants sont confrontés à des situations professionnelles et/ou personnelles déstabilisantes. Les cellules d'écoute de l'Education nationale ou de la MGEN (la mutuelle des enseignants), offrent un espace de libre parole leur permettant d'évoquer en toute confidentialité des difficultés professionnelles ou personnelles, d'être conseillés et orientés vers des référents : médecin, psychologue, assistante sociale, services administratifs, service de formation, corps d'inspection afin que leur soient apportés l'aide et l'accompagnement nécessaires. Face au durcissement des conditions d'enseignement et aux réductions d'effectifs, la détresse des professeurs se fait de plus en plus vive. Au niveau local, les inspecteurs disposent de moyens de gestion des ressources humaines limités qui ne leur permettent pas d'assurer une gestion personnalisée. Sur l'ensemble de la Seine-Saint-Denis, un seul inspecteur est en charge de la gestion des ressources humaines et son temps est partagé avec ses missions sur sa circonscription.

Il arrive alors aux inspecteurs de proposer à des enseignants en souffrance de se porter candidat au stage de préparation au CAPA-SH ou de leur proposer un poste d'enseignant spécialisé « faisant-fonction » pour venir en aide aux élèves en grande difficulté. Les « faisant-fonction » ne sont pas titulaires de leur poste, ils sont nommés sans formation et sans expérience, sur un poste particulièrement délicat puisqu'en lien avec les élèves en grande difficulté scolaire.

4.1.4 Une perspective de carrière ou une envie de voir de nouveaux horizons ?

La Seine-Saint-Denis compte 9806 enseignants, 81,6% sont des femmes[31]. Cette « féminisation » du métier dans l'enseignement primaire soulève d'ailleurs des interrogations sur de nouveaux concepts comme la notion de « genre » professionnel.

Les enseignants du premier degré sont recrutés grâce à un concours académique. S'ils souhaitent changer de département par la suite, ils doivent participer au mouvement interdépartemental, une fois titularisés. En Seine-Saint-Denis, les demandes pour partir sont très nombreuses mais guère satisfaites. Il est très difficile de sortir du département puisque sont prioritaires les handicapés, les demandes pour rapprochement de conjoint ou pour motif médical (dépression…).

Les syndicats enseignants rappellent que plus de 2000 enseignants souhaitent quitter le département chaque année soit le plus fort taux en France. Moins de 200 postulants au départ obtiennent leur mutation. Une trentaine de personnes seulement désirent rentrer dans ce département si peu attractif. La direction académique est soumise à un véritable problème difficile à résoudre : les candidats pour venir enseigner dans le département sont trop rares. Il n'est pas possible dans ces conditions d'accorder trop d'autorisations de départ, faute de trouver des remplaçants. Les enseignants n'ont quasiment aucune chance de quitter le département. Ainsi, sur les 175 mutations permutations acceptées en 2013, 140 sont liées à un rapprochement de conjoint, 26 à un handicap et 8 aux deux situations cumulées.

Face à des élèves de plus en plus difficiles, à une impossibilité de quitter le département, les enseignants de la Seine-Saint-Denis ne connaissent pas non plus de véritables perspectives d'évolution professionnelle et la formation continue est réduite au strict minimum. Ils peuvent se porter candidat à l'examen de directeur d'école, de maître-formateur et devenir par la suite conseiller pédagogique, inspecteur de circonscription.

---

[31] Source : Enseignants du public dans le premier degré au 31 janvier 2013
http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=99&ref_id=t_2302D

Ils peuvent suivre un stage de préparation au CAPA-SH pour se spécialiser dans le handicap ou la grande difficulté scolaire. Ils peuvent proposer leur candidature à un poste à avis ou à profil pour travailler dans des structures extérieures (instituts spécialisés…) mais, sans le diplôme requis (CAPA-SH,…), ils ne seront pas titulaires de leur poste. Ce manque de perspective professionnelle peut être démotivant et ne correspond pas à ce qui est habituellement attendu de cadres à savoir en général une prise de responsabilité progressive au sein de l'institution.

En dehors des démissions et de rares licenciements pour insuffisance professionnelle (45 licenciements en 10 ans, de 2001 à 2010)[32] ou des cas médicaux reconnus, les enseignants en difficulté chronique sont généralement affectés sur des postes de remplaçants ou d'enseignants spécialisés « faisant fonction ».

4.1.5 Une rémunération guère attrayante

L'ensemble des enseignants appartiennent aux cadres de la fonction publique de l'État, c'est-à-dire aux catégories A. Depuis 2010, ils sont tous recrutés au niveau du Master. Dans ce contexte, leur rémunération apparaît faible à plusieurs égards. Selon des travaux de l'INSEE sur les traitements moyens perçus en 2009, la rémunération nette annuelle des enseignants est inférieure de 35 % à celle d'un cadre non enseignant de la fonction publique.

Les enseignants spécialisés du premier degré, intervenant dans le cadre des RASED, perçoivent une indemnité de fonctions particulières[33] de 834,12 euros par an ; soit un peu moins de 70 euros par mois.

4.1.6 Une affectation difficile pour les débutants

Les enseignants spécialisés ne sont pas affectés dans une école ou un établissement en fonction de leurs compétences individuelles, ni en fonction des besoins des élèves concernés. Ils sont choisis informatiquement suivant un barème selon divers critères (ancienneté de poste et de service…). Aussi, les débutants dans un poste spécialisé se retrouvent bien souvent sur des écoles dans le nord de la Seine-Saint-Denis, dans les quartiers les plus difficiles.

[32] Source : Cour des comptes, Mai 2013, *Synthèse du Rapport public thématique*, Gérer les enseignants autrement https://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Gerer-les-enseignants-autrement

[33] instituée par le décret n° 91-236 du 28 février 1991

L'avancement d'échelon et de grade selon des barèmes privilégiant l'ancienneté reste dominant. Pour cet avancement, il est tenu compte de la note issue de l'évaluation de l'enseignant, mais celle-ci reflète mal les mérites de l'intéressé, de la validation des acquis et de l'expérience, de l'autoformation, en raison du cadre étroit qui la régit (grille de notation) et de l'insuffisante fréquence des inspections, en moyenne tous les quatre ou cinq ans.

4.1.7 Quelques avantages…

Les enseignants spécialisés sont exemptés de service de récréation. Ils ont une liberté pédagogique et gèrent eux-mêmes leur emploi du temps. Ils mettent en place leur projet en fonction des besoins des élèves dont ils ont la charge. Ils travaillent avec des petits groupes de cinq ou six enfants et subissent moins le comportement des élèves hautement perturbateurs et la pression des parents. Ils disposent d'un temps de réflexion avec les équipes pédagogiques (concertations) et d'un temps de synthèse avec le réseau d'aide. Il arrive aussi que les enseignants spécialisés se réunissent pour échanger sur leur pratique. S'ils en éprouvent le besoin, ils bénéficient de formations continues sur le temps scolaire.[34] L'inspecteur de circonscription réunit plusieurs fois dans l'année le réseau d'aide au complet. Etre assis à la table de réunion de l'inspecteur constitue pour certains un privilège ; l'inspecteur ne rencontrant presque jamais les enseignants des classes ordinaires.

4.2 L'accès à la formation

4.2.1 Un coût humain et financier pour l'administration

Envoyer un enseignant en formation spécialisée signifie pour le directeur d'académie de consacrer un poste de professeur des écoles pris sur le contingent global du département. Or, la Seine-Saint-Denis se trouve actuellement en pénurie d'enseignant. De plus, le stage de préparation au CAPA-SH a un coût élevé et grève le budget formation de l'académie : 400 heures de formation multipliées par le nombre de stagiaires et de formateurs ; à cela s'ajoute les visites des conseillers pédagogiques, formateurs de terrain, les remboursements de frais kilométriques et de restauration des stagiaires et des formateurs, les primes versées à chaque membre du jury à la certification…[35]

[34] Ils ne seront pas remplacés mais leur absence ne gênera pas le service contrairement aux enseignants généralistes : que faire des élèves en cas d'absence du professeur et comment gérer le mécontentement et l'inquiétude des parents ?

[35] Aucune information ne transite concernant le coût de la formation CAPA-SH. L'IGEN et la Cour des comptes n'ont pas publié d'enquête sur ce budget. Le responsable de la formation CAPA-SH a refusé de répondre à notre question sur ce sujet.

4.2.2 Les motivations pour participer à une formation

Claude DUBAR indique que toute motivation à se former résulte d'une articulation d'exigences « externes » liées à une situation et d'aspirations « internes » résultant d'une trajectoire, d'incitations « objectives » de l'environnement et d'espoirs « subjectifs » de la personnalité ; elle s'inscrit dans un double mouvement d'anticipation de résultats professionnels immédiats et d'effets culturels à plus long terme. (Dubar, 2004, p.89)

Certains enseignants vivent leur orientation dans l'enseignement spécialisé comme une reconversion, une transition positive prenant appui sur l'expérience professionnelle et permettant d'acquérir des savoirs nouveaux reliés à des perspectives de qualification ultérieure par l'obtention d'un certificat d'aptitude à exercer. « La reconversion n'est plus alors vécue comme une pure contrainte externe mais aussi comme une opportunité nouvelle et un espace de choix. » (Dubar, 2004, p. 73). Cependant, cet auteur rappelle aussi que dans la fonction publique, « il ne suffit pas d'avoir suivi des formations, il faut encore réussir des concours aux places très limitées.» (Dubar, 2004, p.73). Chaque stagiaire, entrant en formation, possède donc des raisons qui lui sont propres de se former.

4.2.3 L'acte de candidature des enseignants

Chaque année, en octobre / novembre, un appel à candidature des enseignants pour intégrer la formation est lancé par la voie d'une circulaire. Les enseignants spécialisés « faisant-fonction » sont incités par leur inspecteur à suivre la formation afin d'être titularisés sur leur poste et garantir ainsi la stabilité des équipes. Certains enseignants repérés et ayant des aptitudes particulières pour l'aide aux élèves en difficulté sont incités, eux aussi, par leur inspecteur à se porter candidat à la formation. Des inspecteurs proposent aussi le stage à des enseignants en souffrance, démotivés, ayant des difficultés à gérer leur classe.

Le recueil des candidatures s'effectue au moyen d'un dossier comportant impérativement l'avis circonstancié de l'inspecteur de circonscription. L'inspecteur peut émettre un avis défavorable, sans en référer au postulant. Au cours d'un entretien, l'inspecteur expose les obligations auxquelles le candidat s'engage :

- ✓ participer au mouvement pour solliciter un poste d'enseignant spécialisé et donc perdre le poste d'enseignant généraliste sur lequel il est titularisé ; ce qui peut poser problème en cas d'abandon du stagiaire ;
- ✓ suivre l'intégralité des regroupements de formation et se présenter à l'examen ;

- ✓ exercer les fonctions relevant de l'enseignement spécialisé pendant trois années, l'année de formation comprise et s'engager à rester dans le département durant cette période ; ce qui permet aux stagiaires qui sont ajournés de retenter la certification les deux années suivantes.

Dans les faits, certains stagiaires abandonnent dès la première année, retournent dans une classe ordinaire, ne se présentent pas à l'examen malgré leur engagement écrit.

Conclusion chapitre 4

Une reconversion dans le spécialisé, l'entrée en formation peut constituer un choix contraint sur proposition de l'institution ou un choix assumé ou un choix par défaut car les possibilités d'évolution sont peu nombreuses. Les enseignants « faisant-fonction » font un choix d'anticipation ; une titularisation leur évitant un retour en classe ordinaire. Ils souhaitent aussi une reconnaissance de leur autoformation, de leur investissement dans ce métier qu'ils ont exercé sans aucune formation ni accompagnement institutionnels. D'autres font un choix déterminé souhaitant exercer dans le spécialisé pour évoluer professionnellement. Enfin, une catégorie de stagiaires font ce choix d'une entrée en formation en rupture avec l'environnement professionnel antérieur suite à une crise identitaire majeure, juste pour se poser un instant, prendre du recul, une « respiration ». Parfois, toutes ces catégories se croisent et déterminent les aspirations, les motivations des enseignants à quitter un confort relatif pour une remise en question de soi.

Nous allons donc nous intéresser à ces enseignants qui font ce choix d'une entrée en formation de l'enseignement spécialisé, d'intégrer un dispositif pour venir en aide aux élèves en grande difficulté. Dans le chapitre suivant, nous verrons l'articulation ou la tension existant entre les apprentissages scolaires et non scolaires, autrement dit entre les apprentissages programmés et répondant à une visée éducative et les apprentissages auto-dirigés ou fortuits (face cachée des dispositifs de formation ou apprentissages en situation informelle) en interrogeant les enjeux institutionnels et existentiels de ces tensions.

Chapitre 5

La formation : les enjeux de l'alternance[36]

« Il ne faut pas beaucoup d'esprit pour montrer ce qu'on sait ;
mais il en faut infiniment pour enseigner ce qu'on ignore. » Montesquieu

5.1 La construction d'un groupe : une dynamique vers l'éducation formelle

5.1.1 L'entrée en formation des stagiaires suivis

Il existe des moments privilégiés pour entrer en formation en relation avec la biographie individuelle du stagiaire. Pour certains, il s'agit d'acquérir les compétences nécessaire à une redéfinition des caractéristiques identitaires professionnelles. Ce motif est centré sur la reconnaissance institutionnelle et de l'environnement et l'image sociale de soi. Pour d'autres, la formation est une respiration dans la carrière, un moment réflexif pour prendre du recul, pour accéder à une professionnalisation, pour analyser ses pratiques de classe, pour réfléchir sur le métier d'enseignant.

Pour Hélène Bézille, « apprendre ce n'est pas accumuler mais participer : on ne peut séparer l'apprentissage de l'engagement global de la personne dans une pratique socialisée et culturellement organisée. » (Hélène Bezille, 2008, p 32). Aussi, la formation n'aura guère d'effet sur les identités déconstruites comme le souligne ce témoignage d'une stagiaire qui abandonna rapidement.

« J'étais arrêtée depuis deux ans. L'inspecteur m'avait dit que je serai encadrée durant la formation mais je ne l'ai pas été du tout. En plus, on m'a mis sur huit écoles. Je n'avais pas de salle, pas de matériel, rien du tout. Je n'ai pas trouvé de formateurs qui sont venus vers moi, qui étaient à l'écoute. « Faites ce que je dis mais ne faites pas ce que je fais ». En tant qu'enseignant, on ne doit pas tacler les élèves mais on ne se gêne pas avec nous.»

Les inspecteurs proposent des postes d'enseignant spécialisé non pourvus à des enseignants généralistes avec parfois un accompagnement par un autre maître E. Pour stabiliser les équipes, les IEN enjoignent les « faisant fonction » à s'inscrire au stage de préparation au CAPA-SH. L'objectif est d'obtenir une titularisation, une reconnaissance professionnelle, une expertise leur donnant une légitimité auprès des autres enseignants.

« Je faisais fonction depuis deux ans. Les collègues te demandent toujours si tu es certifiée. Le regard change si tu l'es pas. J'ai fait la formation parce que je voulais être titularisée. Quand on fait fonction, on te met en relation avec des maître E chevronnés, c'est la meilleur façon d'apprendre, regarder les autres faire.»

[36] Les phrases en italique et entre guillemets correspondent aux témoignages des stagiaires de notre promotion (2013 / 2014) ou de l'actuelle promotion (2014/2015). Des propos recueillis soit lors de nos entretiens soit par la réception de mail. Sur la demande des intéressés, ils sont tous sous couvert d'anonymat.

« J'avais l'envie de faire la formation pour être une vraie maître E et pas comme un bouche-trou. J'étais plus un maître sup avant. Comme je n'étais pas titulaire, que je n'avais pas le CAPA-SH, tous les ans, on m'affectait sur un autre poste »

« J'avais une pratique mais j'avais des questions à résoudre. Je me posais des questions sur mon positionnement, les missions, le contenu, les outils pour construire les séances. »

«J'ai rencontré des enseignants faisant fonction nommé par des inspecteurs qui ne valaient rien du tout. Je me demande si c'est pas un reclassement de carrière. On les met là parce qu'on ne sait pas quoi faire de ces enseignants ».

Les textes disent ce qu'il faut faire (dans les grandes lignes) mais pas comment le faire. Les témoignages des enseignants ci-dessus démontrent à quel point ils se sentent démunis et les raisons qui les poussent à entreprendre la formation pour acquérir des savoir-faire.

5.1.2 Sociographie du groupe en formation

Le stage de préparation auquel nous avons participé comptait quinze stagiaires : trois hommes et douze femmes[37]. Cinq stagiaires ont moins de trente ans, dix ont plus de quarante-cinq ans. Cinq stagiaires faisaient fonction d'enseignants spécialisées depuis deux, trois voire cinq ans. Certains stagiaires ont juste le BAC, ils sont instituteurs. D'autres ont un DUT, une licence ou une maîtrise. Certains ont une seule année d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant généraliste, d'autres ont vingt voire trente ans de carrière. Des participants ont fait toute leur carrière dans la même école (parfois même dans l'école de leur enfance), d'autres ont multiplié les expériences en changeant de niveau de classe, de postes, se sont intéressés au champ du handicap… Dans la promotion suivante, nous avons remarqué à peu près la même sociographie du groupe.

5.1.3 La dynamique de groupe

Dans les deux promotions suivies, nous avons constaté la même dynamique de groupe, les mêmes représentations groupales. La notion lewinienne de dynamique de groupe suppose qu'on peut définir un groupe comme un système de forces. Des *forces de progression* se distinguent des *forces de cohésion* ; les premières sont celles qui " tirent " un groupe vers les buts à atteindre avec pour contrainte l'adhésion des membres, les secondes sont celles qui motivent les membres à rester dans le groupe. Les participants entrent en interaction et leurs énergies se complètent ou se combattent, en formant un système d'équilibre quasi stationnaire.

[37] Pour mémoire : 80 % des enseignants sont des femmes, dans ce stage aussi la disparité est respectée.

Le groupe est alors confronté à un champ de forces lequel doit être étudié comme un ensemble dynamique. Dans les groupes, s'observe aussi une *pression vers l'uniformité* qui implique notamment, comme conséquence, le rejet des déviants, ces membres qui n'adoptent pas les valeurs, les normes et les buts du groupe. Pour se faire accepter du groupe, des participants peuvent ainsi avoir une conduite différente de celle qui est la leur en dehors du groupe ou se rallier à l'opinion commune.

Pour ANZIEU, le groupe a sa psychologie propre, différente, sous certaines conditions et à certains moments, de celle des individus qui le composent ou qui s'y opposent. Il pose l'existence d'une " illusion groupale " : tout groupe se réfère à son insu à une illusion, un imaginaire, une croyance (ou un ensemble de croyances) qui fondent sa cohésion (apparente). L'illusion groupale cimente alors l'unité du groupe, ce qui est une source de jubilation supplémentaire pour les membres. Un jeu d'attractions et de similitudes entraîne aussi une structuration en réseau affinitaire. La cohésion de groupe permet de créer une atmosphère d'encouragements mutuels, d'entraide, de solidarité entre les participants qui partagent les mêmes problèmes. La recherche d'unité est un fondement du groupe en formation dans la réalisation d'une activité commune réunissant tous les membres du groupe (déjeuner au restaurant, fête de Noël, barbecue de fin d'année…). Ainsi, le groupe va prendre des habitudes, se créer un langage propre, s'organiser dans le temps et dans l'espace, se référer souvent aux événements importants qui jalonnent l'histoire du groupe, se fixer des objectifs à atteindre. Des rituels peuvent s'instaurer. Ainsi, un stagiaire a proposé d'adresser chaque vendredi jusqu'à la fin de la formation une photo. Il apprécie de photographier la nature et notamment les animaux des bois (sangliers, chouettes, cerfs, renard…).

« Je me suis dit aussi que ma contribution à la vie du groupe ça pourrait être de proposer une petite pause, un truc un peu zen, pas trop cognitif, une balade virtuelle, poétique et forestière, une escapade sans prétention...pour lever la tête du guidon le temps d'une image. Voici la première, d'autres suivront si ça vous dit... »

L'aide et l'entraide entre pairs se pratiquent surtout durant la période de formation par la transmission de documents didactiques, la diffusion de diaporamas envoyés par les formateurs et surtout par l'envoi de messages de soutien. Dans ce contexte, on peut s'étonner du peu d'échanges de documents pédagogiques, sur les travaux en cours de chacun (les fiches de préparation des séances, le mémoire). On retrouve la singularité de l'enseignant habitué à travailler seul dans sa classe voire l'émergence d'un esprit de compétition.

5.2 Les enjeux d'une formation expérientielle

5.2.1 L'organisation de la formation CAPA-SH[38]

Depuis 2004[39], le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) est ouvert à tous les enseignants du premier degré.

Le CAPA-SH permet une titularisation sur les postes d'enseignants spécialisés correspondant à l'option choisie. Il existe sept options d'enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique : A (élèves sourds ou malentendants), B (élèves aveugles ou malvoyants), C (élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant), D (élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives), E (aides spécialisées à dominante pédagogique), F (élèves des établissements et sections d'enseignement général et professionnel adapté), G (aides spécialisées à dominante rééducative). Les options A, B, C, D relèvent du handicap. Les enseignants spécialisés exercent soit en institut spécialisé soit dans des classes d'inclusion scolaire (CLIS) dans les écoles. Les enseignants E et G exercent dans les écoles, les enseignants F dans des collèges (les SEGPA). Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons à l'option E en charge de la grande difficulté scolaire.

La circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004 (cf Annexe 4) a pour objet de préciser les modalités de conception et de mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée. Chaque recteur, en liaison avec les directeurs d'académie procède à l'analyse des besoins en formation spécialisée, en tenant compte des besoins de scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers relevant de l'adaptation et de l'intégration scolaires, des objectifs de la politique académique dans ce domaine et des priorités retenues en matière de dispositifs permettant d'y répondre. Le responsable de la formation adresse aux inspecteurs spécialisés le plan de formation précisant notamment le nombre de formateurs et leur spécialité, les modules de formation (contenus et durée), le calendrier de la formation, la répartition sur l'année des sessions prévues pour chaque module pour les groupes de formés.

[38] Source : circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004
[39] Texte de référence : décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004

5.2.2 La formation CAPA-SH - un référentiel des compétences attendues

La formation préparant au CAPA-SH option E, doit permettre aux enseignants de développer des compétences professionnelles particulières et complémentaires de celles attendues d'un enseignant titulaire du premier degré. Les principes d'organisation sont définis par l'arrêté du 5 janvier 2004 qui met en œuvre deux modalités interdépendantes :

- ✓ une pratique suivie et accompagnée sur un poste spécialisé ;
- ✓ des regroupements à l'ESPE d'une durée totale de 400 heures.

La formation ainsi conçue favorise les questionnements issus de la pratique professionnelle et implique en conséquence l'organisation de moments d'analyse de cette pratique renforçant la réflexion distanciée que nécessite une formation spécialisée.

Les enseignants candidats à la formation sont installés, à titre provisoire, au cours de leur année de stage, sur un poste spécialisé. Afin de les préparer à la prise en charge de ces élèves à besoins éducatifs particuliers et de les familiariser avec la problématique qui leur est propre, un regroupement initial est organisé au cours de l'année scolaire qui précède leur installation sur le poste spécialisé selon la circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004.

Cette première période de formation, d'une durée minimale de trois semaines, fait partie intégrante des 400 heures de regroupement prévues. Trois semaines semblent donc, pour le ministère, une période suffisante pour la préparation à la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers et la familiarisation avec la problématique qui leur est propre. Ce regroupement initial est organisé au cours de l'année scolaire (en juin) qui précède l'installation de l'enseignant sur le poste spécialisé. La Seine-Saint-Denis faisant face à une pénurie d'enseignants remplaçants, le stage ne débute pas en juin (comme cela peut se passer dans d'autres académies) mais en septembre. Ce qui implique que des postes spécialisés sont confiés à des personnels avant de les former.

En 2013/2014, année de ma formation, les enseignants furent installés durant deux semaines avant le début de la formation. Les stagiaires furent implantés sur des secteurs réputés difficiles (Saint-Denis, Montreuil, Stains…). Au lieu de disposer d'une année à plein temps de formation, les enseignants du premier degré devront donc partager leur "année de formation", à mi-temps, entre la formation et la responsabilité d'un poste spécialisé.

La formation se déroule donc sur une même année scolaire et comprend trois périodes de regroupement de cinq à six semaines sur le site de l'ESPE alternées avec des sessions de cinq semaines dans les écoles généralement entrecoupées par les vacances scolaires.

A partir de mi-mai, la formation prend fin et les stagiaires terminent l'année scolaire sur le terrain. L'aide spécialisée est mise en œuvre progressivement, au fur et à mesure des connaissances et compétences acquises en formation.

On peut comprendre le désarroi voire la colère de certaines équipes pédagogiques qui ne comprennent pas que l'institution leur envoie des stagiaires en formation à mi-temps alors que leurs nombreux élèves en grande difficulté ont un besoin urgent d'une aide spécialisée à temps plein.

A l'issue de cette formation de 400 heures, voire durant l'alternance dans le cadre des sessions sur le terrain, tout enseignant spécialisé, pour mener à bien ses missions, doit montrer des compétences, attendues par les équipes pédagogiques, par les accompagnateurs/ formateurs en visite et par le jury au moment de la certification.

L'enseignant spécialisé :

- ✓ assure, tout au long de l'école primaire, une mission de prévention des difficultés d'apprentissage et une mission de remédiation aux difficultés avérées à comprendre et à apprendre des élèves dans le cadre des activités scolaires ;
- ✓ met en place des actions qui visent à la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, à la stabilisation des acquisitions et à leur transférabilité, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite ;
- ✓ apporte l'appui de ses compétences aux équipes pédagogiques pour les accompagner dans l'aide aux élèves en grande difficulté ;
- ✓ connait l'environnement réglementaire et institutionnel concernant la scolarisation et les aides aux élèves en situation de handicap ou en difficulté ;
- ✓ dispose de repères épistémologiques, sociologiques et culturels relatifs à l'évolution du système éducatif français pour la prise en charge des élèves en difficulté et/ou handicapés, aux orientations des politiques éducatives européennes dans ce domaine ;
- ✓ fait preuve d'une réflexion critique et d'une argumentation réfléchie autour de ses missions et des concepts fondamentaux (déficience, incapacité, désavantage, handicap, personne en difficulté, autonomie, projet, normalité, pathologie, insertion, inclusion...), sur le rôle et le sens de l'école et les attentes des familles à cet égard ;
- ✓ adopte une attitude réflexive et critique sur sa pratique professionnelle ;
- ✓ actualise ses connaissances et développe ses compétences ;

- ✓ agit selon une éthique professionnelle consciente du devoir de réserve et de l'obligation de discrétion de tout fonctionnaire, et respectueuse du droit au secret de l'élève et de sa famille, conformément à la loi.

5.2.3 Les contenus de la formation des enseignants spécialisés

Les contenus de formation (cf Annexe 4), précisés par la circulaire, constituent des repères pour l'élaboration des plans de formations détaillés de chaque opérateur de formation, sans toutefois imposer une logique unique d'organisation de la formation puisque ces contenus sont valables à la fois pour les options E, F, G. Selon l'annexe 4 de la circulaire, la formation doit regrouper trois unités :

- ✓ Pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves
  - analyse des besoins éducatifs particuliers des élèves (approfondissement des connaissances liées au développement de l'enfant et aux processus d'apprentissage)
  - adaptations pédagogiques, didactiques et éducatives (méthodologie de l'observation et de l'évaluation, élaboration de démarches adaptées et exploitation d'outils et de supports
- ✓ Pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluricatégorielle
  - Méthodologie de projet et travail en partenariat
  - Construction de l'identité professionnelle (bilan des compétences, analyse, construction, personnalisation et régulation du parcours de formation)
  - Positionnement professionnel dans le contexte d'exercice
- ✓ Pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social
  - Connaissance de l'environnement réglementaire et institutionnel
  - Repères épistémologiques, sociologiques et culturels du handicap et de la difficulté scolaire
  - Analyse de pratiques
  - Initiation à la recherche et méthodologie du mémoire professionnel

Ces contenus sont destinés à des enseignants spécialisés qui auront la charge d'élèves ayant des difficultés à apprendre et à comprendre à l'école primaire (option E) ou au collège (option F) et les enfants qui éprouvent des difficultés pour devenir élèves ou qui ont un comportement hautement perturbant en classe (option G).

Difficile dans ces conditions, pour les formateurs universitaires de l'ESPE d'établir un programme de formation qui puisse répondre exactement aux attendus de chaque terrain.

Ainsi, pour l'aide pédagogique (option E), il est fondamental de revenir aux fondamentaux, les savoirs disciplinaires spécifiques tels que l'apprentissage de la lecture (comment l'enfant apprend à lire, les méthodes efficientes…) qui constituent le cœur du métier d'enseignant. L'aide spécialisée vient très souvent en remédiation dans ce domaine, l'élève en grande difficulté ne sachant généralement pas lire (déchiffrage et compréhension). La formation initiale des professeurs des écoles n'apporte pas toutes les réponses à cette problématique, loin s'en faut. La formation continue destinée à l'aide spécialisée devrait logiquement y pourvoir en l'inscrivant explicitement dans ses textes. Pour Hélène Bézille (2003, p. 90), « La formation expérientielle est un courant de la formation des adultes centré sur la valorisation pédagogique de l'expérience personnelle. La démarche consiste à aider l'adulte à faire de sa propre expérience un objet de formation à l'intérieur de dispositifs comme l'alternance. Ce type de formation est à distinguer de la formation « par l'expérience » qui désigne les apprentissages informels. »

En Seine-Saint-Denis, dans le cadre du stage de préparation au CAPA-SH, le plan de formation, élaboré par le responsable du stage et les formateurs, est adressé aux inspecteurs spécialisés qui seront les présidents de jury lors de la certification. Aucune réunion d'information n'est organisée. Aussi, on peut s'interroger sur la maîtrise de ces contenus par les représentants de l'institution (membres du jury, conseillers pédagogiques…) en charge d'accompagner et d'évaluer les stagiaires. De plus, le plan de formation, la circulaire et l'annexe concernant les contenus ne sont pas transmis aux stagiaires. Seuls un livret d'accueil et un emploi du temps récapitulant les titres des séminaires sont proposés.

5.3 Le stage de préparation au CAPA-SH option E

5.3.1 Les attendus institutionnels

Lors du premier regroupement, il est d'usage que le responsable de la formation présente les formateurs, le programme de l'année après distribution de l'emploi du temps et évoque les attendus de l'examen CAPA-SH. Un livret d'accueil est transmis mais aucun « guide du stagiaire » présentant en détail les contenus de la formation et l'articulation entre les enseignements. Une partie de l'introduction de ce livret d'accueil de la formation est éloquente et prend tout son sens quand on la relit à la fin de la formation :

L'Ecole de la République constitue donc le front pionnier de cette évolution vers une société plus inclusive et les enseignants doivent en être des acteurs majeurs. C'est dans ce contexte de profonde mutation, grevée toutefois par les difficultés budgétaires, que vous avez décidé de suivre une formation ASH au terme de laquelle vous deviendrez des enseignants spécialistes de la prise en charge du handicap ou de la grande difficulté scolaire.
Vous êtes donc appelés à jouer un rôle décisif dans la rénovation de l'Ecole et dans son évolution vers un modèle inclusif. Le choix que vous avez fait vous honore et vous engage.
En venant dans ces formations vous avez fait le pari de remettre en questions vos savoir-faire professionnels afin de les adapter, de les améliorer et d'en construire d'autres ; l'acquisition de nouveaux gestes professionnels, l'adoption d'une posture nouvelle sont parmi les objectifs principaux des formations ASH. Vous n'aurez pas trop de cette année pour vous livrer à cette entreprise et peut-être faut-il souligner qu'en venant ici vous entamez une démarche de professionnalisation qui ne sera pas achevée en juin. La formation aura vraisemblablement quelque chose de frustrant pour chacun d'entre vous, qu'elle ait donné trop ou trop peu. Elle initie un processus mais ne prétend pas l'achever. Le rôle des formateurs sera de vous accompagner dans cette entreprise. Je peux témoigner que chacun des formateurs IUFM que vous rencontrerez au cours de votre formation ainsi que tous les acteurs du terrain (les inspecteurs, les conseillers pédagogiques) auront à cœur de faire en sorte que cette longue année qui commence aujourd'hui soit porteuse de changements, et ouvre des perspectives nouvelles. Cette alternance sera difficile, insatisfaisante, frustrante ; les temps « terrain » seront probablement jugés trop courts par certains où trop longs pour d'autres ; c'est selon. L'alternance demande beaucoup de travail : il faut préparer les journées, créer de nouveaux outils, observer les élèves avec un regard neuf, oser déconstruire et reconstruire ; et il faudra aussi être assidu en cours, s'engager avec les formateurs dans une logique de co-construction. La formation demande également un effort soutenu de lecture afin que vous puissiez nourrir vos pratiques d'apports théoriques.

5.3.2 Les représentations sur les formateurs-accompagnateurs

Les enseignants stagiaires attendent des formateurs de l'ESPE une expertise didactique et pédagogique, un appui psychologique (conseils, encouragements, mise en confiance), des qualités relationnelles, des conseils pratiques, des ressources applicables dans leurs séances. Les interactions cognitives avec les formateurs du centre de formation ont été globalement perçues comme très enrichissantes. Ces débats ont permis une réflexion et une progression dans leur pratique professionnelle. Cependant, un accompagnement ajusté à la personne apprenante serait plus approprié[40]. Prenons le cas de l'utilisation de l'outil informatique. Ce séminaire proposait une progression que les non-initiés ne pouvaient suivre sereinement. Un apprentissage diversifié en fonction des besoins de chacun aurait été plus pertinent.

« Je ne sais pas utiliser un ordinateur et je vais être obligée d'en acheter un alors que je n'ai pas d'ordi. Quand j'ai refusé de faire l'exercice en cours d'informatique, le prof a cru que c'était de la provocation. Moi, je lui ai dit qu'on nous demandait de différencier avec nos élèves et que là, ils sont pas capables de différencier. Moi, j'ai besoin d'apprendre les bases en informatique. Ils y pensent pas dans la formation quand ils nous demandent de produire un mémoire. On n'a pas tous un ordi et on ne sait pas forcément l'utiliser. Là, je suis dans la merde. J'en suis à faire des prières à Dieu. Mon Dieu aidez-moi ».

[40] Comme le recommande le référé de la Cour des comptes publié en avril 2015.

5.3.3 Les premiers cours – une dynamique cognitive

Au démarrage du stage, chacun est enthousiaste, la motivation est grande. Le premier cours s'intitule *L'identité professionnelle du maître spécialisé*. En fait, il s'agit d'une longue litanie sur les missions de l'enseignant spécialisé, une lecture rigoureuse de la fameuse « circulaire ». Nous rencontrons aussi notre directeur de mémoire. Il nous parle de ses publications sur l'orthographe, de son livre à paraître, de ses diplômes, de sa thèse en cours, de ses conférences, de sa collaboration professionnelle avec un linguiste réputé, spécialiste de la lecture et du langage chez l'enfant ; ce qui ne manquera pas de nous impressionner, le nom de ce linguiste avec qui il travaille revenant dans les manuels scolaires que nous utilisons et dans la bouche des inspecteurs comme étant une référence. Il évoque le métier d'enseignant spécialisé, notre mémoire qu'il va diriger. Il nous donne un support de cours assez complexe sur l'orthographe. Chaque soir, le directeur de mémoire nous envoie par mail des documents à lire sur l'orthographe, l'apprentissage de la lecture (dont un texte de 535 pages).

A la fin de la première semaine, les femmes du groupe qui ont la cinquantaine commencent à flancher « *c'est du bourrage de crâne* », « *on nous gave comme des oies* ». Certains commencent à trouver les cours, les diaporamas, les documents transmis trop conceptuels, pas suffisamment pratiques et exploitables sur le terrain. Ils trouvent la formation intéressante mais une tension nait entre cet enseignement et le souhait d'une professionnalisation rapide.

« Merci bien pour cette nouvelle couche ajoutée aux mille-feuilles »
« Encore dans la course mais commence à saturer. »
« Ma formation en tant qu'institutrice à l'Ecole Normale a été basée surtout sur l'observation et sur la pratique de séquences en classe et non sur la théorie comme vous "les jeunes". »

Certains stagiaires, peu habitués à lire des ouvrages théoriques, des articles spécialisés, ont besoin d'un accompagnement personnalisé afin de ne pas se perdre dans des lectures inutiles. Le directeur du mémoire est assez critique face à la posture de certains stagiaires.

« *Beaucoup de collègues vont avoir beaucoup de mal. On ne peut pas faire grand-chose. Ils n'aiment pas faire des efforts. Ils ne lisent pas les livres proposés dans la bibliographie. Ils me demandent quel livre précisément ils doivent lire. Ils espèrent que le diplôme leur sera donné.*»

La formation compte une majorité de femmes qui ont des difficultés pour concilier vie professionnelle, formation, vie sociale et familiale. La promotion actuelle rencontre les mêmes avatars.

« *Ils ne se rendent pas compte. On ne peut pas venir toute la journée en formation, suivre les cours et en plus lire le soir. On n'est pas des élèves. On ne peut pas avoir des devoirs le soir, on doit s'occuper de notre famille* ».

5.3.4 Une rupture avec ses habitus professionnels

Bourdieu a repris cette notion philosophique classique provenant d'Aristote (« les habitus » pour désigner les dispositions acquises du corps et de l'âme) et utilisée depuis par de nombreux auteurs (Durkheim, Héran…). Bourdieu définit les habitus comme « systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations » (Bourdieu, 1980, p.88) en excluant les pratiques les plus improbables. L'habitus assure ainsi une corrélation très étroite entre les probabilités objectives (l'accès à un nouveau poste par exemple par le bais d'une formation) et les espérances subjectives comme les motivations, les besoins…

Les stagiaires en formation sont confrontés à un dilemme : l'habitus de la culture du groupe d'origine, incorporé à la personnalité (manières de sentir, de penser, d'agir) et l'identification anticipée à un groupe de référence dont les conditions socio-professionnelles dévient de celles du groupe d'origine. Cette disposition, caractéristique au groupe d'appartenance, peut ainsi échapper largement à la conscience et laisser aux individus l'illusion du choix alors qu'ils ne font que mettre en œuvre l'habitus qui les a modelés.

Durant la formation, les échanges sont vifs, les stagiaires s'insurgent. Pour les deux promotions, les formateurs ont une approche critique envers les enseignants généralistes, leur posture dans la classe. Ils les tiennent pour responsable de l'échec scolaire des élèves.

« Vous devez perdre vos habitudes professionnelles d'enseignant de classe ordinaire si vous voulez que vos élèves progressent. »
« Les enseignants sont responsables de l'échec scolaire de leurs élèves. A vous, grâce à cette formation, de conseiller les enseignants car vous êtes des personnes ressource.»
« Vous ne devez plus raisonner en enseignant. Il faut déconstruire votre identité professionnelle pour en reconstruire une nouvelle ».

Ce nouvel éclairage est loin de faire l'unanimité. Les enseignants spécialisés en devenir n'oublient pas d'où ils viennent et se sentent agressés par les remarques maladroites des formateurs et notamment celles du directeur de mémoire. La résistance est forte.

« La formation ne va pas me changer. Je suis enseignant et je resterai enseignant. »
« C'est vrai, y a trois mois, on était encore devant une classe. Dire du mal des enseignants, dire qu'ils ne foutent rien, c'est dire du mal de nous-mêmes. »
« *Il nous dit que les enseignants ne réfléchissent pas. On est des enseignants. C'est pas parce qu'on va être des enseignants spécialisés qu'on doit oublier qui on est. »*
« *Moi, je ne le sens pas ce type. Depuis, le début il est dans la provocation. Il nous dit que ceux qui n'écrivent pas, ne réfléchissent pas. Je suis désolée, j'ai connu des analphabètes qui avaient une sagesse de la vie qui était bien supérieure à la sienne. C'est pas parce qu'il a un haut niveau, qu'il a lu beaucoup de livres qu'il est plus intelligent*. »

La rupture avec les habitus professionnels a des ré(rai)sonnances particulières dans le domaine de la formation continue des adultes. La démarche vient s'ancrer dans des expériences de rupture de la continuité de l'expérience chez les enseignants qui se forment à l'aide spécialisée. Certains formateurs ont insisté sur l'importance d'une rupture avec le vécu d'enseignant généraliste. Il n'était pas question d'une redéfinition d'un processus identitaire mais bien d'une construction d'une nouvelle identité professionnelle. L'apprenant devait oublier ses habitus, acquérir de nouvelles connaissances, de nouveaux gestes professionnels.

5.3.5 Les ateliers professionnels de l'éducation formelle

La formation des enseignants préparant le CAPA-SH se déroule en alternance, avec des périodes en classe (les stagiaires étant sur un poste d'enseignement spécialisé en responsabilité) et des périodes au centre de formation. Les enseignants stagiaires, pendant la phase de formation à l'ESPE, bénéficient également d'un temps « sur le terrain ». Des ateliers professionnels ont lieu dans des classes qui ne sont pas celles dans lesquelles le stagiaire exerce en responsabilité tout au long de l'année de formation.

Le but de ce dispositif est, pour les stagiaires, de découvrir un contexte de scolarisation et d'avoir une pratique d'enseignement auprès d'un public à besoins éducatifs particuliers encadré par un formateur. Un travail de groupe en amont consistait à préparer une séance, mettre cette séance en situation en classe suivi d'une analyse par le groupe. La difficulté pour les stagiaires résidait dans la méconnaissance des besoins des élèves.

Ce dispositif incitait à la réflexivité par rapport aux propositions pédagogiques des stagiaires. Il s'agissait de voir si les activités envisagées semblaient pertinentes au niveau des besoins des élèves, des objectifs fixés. Le travail d'élaboration en groupe devait permettre une confrontation des stagiaires sur plusieurs plans : comment se représentent-ils les différents élèves, quels types de situation chaque groupe a mis en place... Chaque stagiaire devait rebondir sur les idées de l'autre pour apporter sa contribution, et des critiques à visée constructive devaient être émises mutuellement pour certaines propositions avancées.

Lors des séances, les stagiaires observaient la pratique pédagogique d'un membre du groupe volontaire et l'attitude des élèves en classe. Une analyse se déroulait juste après la séance réalisée par les enseignants stagiaires ; moment où l'on faisait le point sur ce qui venait de se passer, sur les écarts entre ce qui avait été prévu sur la fiche de préparation et le déroulement réel de la séance. La formatrice et les autres stagiaires donnaient leur avis.

L'approche théorique sous-jacente à l'analyse des séances de ces ateliers professionnels est le socioconstructivisme. Un stagiaire présente son travail aux autres qui, par une réflexion collective, vont essayer de se faire une représentation de la situation en demandant d'expliciter certains aspects de la situation exposée. L'ensemble du groupe essaiera de proposer des perspectives d'actions. Celui qui a vécu la situation donnera son point de vue sur les apports de ses collègues. A travers les différentes situations présentées, il s'agit de trouver des actions communes, transversales et de puiser dans la situation présentée des éléments pour réfléchir à sa propre pratique.

Ces ateliers professionnels, organisés dans le cadre de la formation, ont été considérés comme peu efficients. Un projet sur trois séances semblait très limité voire superficiel pour répondre aux besoins des élèves. A la demande des stagiaires, les formatrices, en charge des ateliers professionnels, ont accepté de diriger une séance, de montrer une posture d'enseignante spécialisée. Ces ateliers se déroulaient chaque semaine le matin. Une analyse collective était proposée l'après-midi. Certains enseignants, peu habitués à travailler ensemble, ont vécu ces moments comme des critiques négatives et n'ont pas perçu l'aspect réflexif engendré par la démarche. Des choix alternatifs étaient toujours proposés par le formateur. Les stagiaires se demandaient alors pour quelles raisons ils n'avaient pas été proposés avant. Les séances construites lors de ces ateliers professionnels à l'ESPE furent proposées lors des visites des conseillers pédagogiques, formateurs de terrain qui se sont empressés d'émettre des réserves, engendrant une certaine perplexité chez les stagiaires.

« On ne connaissait pas les élèves, leurs besoins et fallait faire des séances de trois quart d'heure. »

« Cela m'a beaucoup aidée de pratiquer, d'être observée et d'observer, d'entendre et de participer à mon analyse. Le temps d'analyse est malheureusement trop court. La préparation est aussi très bien, j'ai beaucoup appris. Je pense aussi qu'on pourrait continuer les ateliers pro sur notre terrain avec un formateur. Il me semble qu'il faudrait aussi prendre plus les aspects positifs de la séance. Enfin, voir des séances de maîtres E certifiés pourrait nous aider, avec échanges et discussion sur les outils. »

5.3.6 Les projets d'aide spécialisée, le document institutionnel réflexif

L'institution, dans sa circulaire, demande aux enseignants spécialisés de réaliser un Projet d'Aide Spécialisé (PAS). Ce support atteste du travail effectif de l'enseignant. Il est supposé renvoyer à des contenus disciplinaires, à des modalités d'enseignement, à des activités d'apprentissage de l'élève. De plus, il engage la responsabilité du professionnel y compris à l'extérieur de la classe, à des collègues, à des parents d'élèves, à l'inspecteur.

L'élaboration de ce document demande beaucoup d'investissement mais il permet d'adopter une posture réflexive sur les difficultés de l'élève et d'apporter des réponses aux besoins de l'élève mais aussi indirectement à l'enseignant de la classe.

Dans ce document, outil de travail de l'enseignant spécialisé, sont listés les objectifs, des liens avec les programmes, un listage exhaustif des compétences à acquérir, un repérage des besoins, les résultats et les analyses des évaluations, un portrait de l'élève dressé par son enseignant, les observations dans la classe avec les difficultés et les points d'appui repérés, l'énumération de toutes les activités des séances à venir, un bilan à faire pour chaque séance, une évaluation formative à mi-projet et un bilan à la fin de la prise en charge de l'élève. Ce PAS est à élaborer pour chaque élève pris en regroupement soit plus de cent projets par an. Ce document est à présenter aux enseignants, au directeur de l'école et aux parents de l'élève. Rares sont les enseignants spécialisés à le poursuivre en dehors de la formation, ce qui étonnent les formateurs.

« La première année, vous le faites et après vous abandonnez sauf quand vous êtes inspectés tous les quatre ans. On ne sait pas pourquoi. C'est dommage, c'est un outil d'analyse très utile. Et puis, les enseignants en classe ordinaire ont beaucoup de documents administratifs à remplir. C'est normal que vous ayez aussi le vôtre. C'est un peu votre livret de compétences ».

Au fur et à mesure de la formation, les stagiaires développent des stratégies de contournement de la tâche : mutualisation des documents, PAS juste pour les groupes présentés au jury pour la certification, même PAS pour chaque groupe d'élèves en y apportant quelques variantes…

« Voici une bonne nouvelle : il ne faut pas montrer tous les PAS de tous les groupes à la certification. Juste les deux groupes présentés + en annexe dans le mémoire pour les PAS du groupe support. Et le PAS est évolutif, donc penser à le montrer. Ouf, on va pouvoir passer un peu moins de temps à cela. Mais les PAS sont obligatoires, donc pas de gaffe si on vous pose la question. »

Ces « ruses spontanées » des apprenants avec la tâche imposée, cette querelle de l'efficacité rappelle la mètis[41] de la Grèce Antique, la ruse qui s'adapte à la complexité des situations successives. La mètis révèle une forme d'intelligence engagée dans l'action, orientée vers la réussite. Elle se manifeste quand les situations sont obscures, ambigües, instables ou coûteuses en investissement.

[41] La mètis (grec ancien : « le conseil, la ruse ») est une stratégie de rapport aux autres et à la nature reposant sur la « ruse de l'intelligence ». Dans la mythologie grecque archaïque, Métis est une Océanide, fille d'Océan et de Téthys, qui est la personnification de la sagesse et de l'intelligence rusée

5.3.7 Les bilans demandés par l'organisme de formation

Un bilan de mi-période est demandé aux stagiaires. Les délégués du groupe exposent les remarques formulées par leurs collègues de formation en présence des formateurs, du responsable de la formation, de l'inspectrice d'académie spécialisée (nommée aussi IEN ASH), « présidente du jury CAPA-SH» par délégation.

« Voici ce que je pense de la formation. Je ne sais pas si c'est bien que le directeur de mémoire soit présent à l'examen car cela peut le mettre en accusation si le jury fait des critiques négatives ou si on n'a pas suivi ses conseils. Donc, je pense qu'il faut faire remonter que nous trouvons la formation difficile et déstabilisante, que nous avons besoin d'être mieux rassurés sur notre capacité à tenir le poste E, que nous aurions aimé voir des séances E dans les écoles pour apprendre en observant. Bien insister sur le fait que notre groupe est exceptionnel au niveau humain et que c'est grâce à notre cohésion que nous tenons. »

« Je trouve que l'alternance est un bon mode de fonctionnement, les formateurs sont compétents et les contenus très intéressants. Cependant :
- L'alternance sur le 1er trimestre ne me parait pas bien conçue. Il serait préférable de faire la première quinzaine en formation pour se préparer aux synthèses et aux évaluations, (plutôt que de nous laisser nous débrouiller sur le terrain, sans pré-formation, sans tuteur, sans conseil).
- La formation étant très dense et parfois déstabilisante, il serait plus humain (mais c'est sans doute trop demander!), de ne pas laisser des stagiaires seuls sur le terrain, (un tuteur ou des stagiaires en binôme seraient plus formateur).
- Il pourrait y avoir aussi des ateliers professionnels plus ciblés sur un thème : les ateliers orthographiques, la compréhension, les mathématiques...
- En lien avec les IEN, il serait bon de clarifier le statut du maître E en formation vis à vis des équipes, ainsi que les niveaux sur lesquels nous devons intervenir en priorité en tant que stagiaire.

Le compte-rendu de cette réunion par nos délégués se révélera très rassurant. Nous apprenons cependant avec stupeur que le directeur de mémoire n'est jamais convié à la soutenance.

« La réunion était intéressante parce que l'IEN ASH est sympa comme tout et elle a vraiment redit qu'ils venait avec toujours beaucoup de bienveillance et que dès l'instant où on avait suivi la formation, on resterait considéré comme spécialisé donc pourquoi ne pas passer la certif...!! Elle a aussi beaucoup insisté sur le fait qu'ils attendaient de voir du potentiel et pas des choses abouties!!
Ils ne veulent pas que les personnes qui nous ont suivies sur le terrain soient membre du jury (pour ne pas être juge et partie).
Ceux qui veulent arrêter la formation la finissent et participent au mouvement même s'ils préfèrent que les étudiants aillent au bout. »

Pour la majorité des stagiaires, la formation est jugée positivement même si des remarques ont été faites sur l'écart entre les attentes du terrain et les objectifs de la formation.

« Je n'étais pas toujours d'accord avec ce qu'on nous inculquait, c'était pas assez en lien avec les réalités du terrain. »
« Dans cette formation, on ne prenait pas assez en compte l'expérience des gens. »
« Je ne m'attendais pas à autant de complexité. Il fallait tout de suite être performant sur des domaines que je ne maîtrisais pas au départ.

Conclusion Chapitre 5

Claude Dubar résume parfaitement l'apprentissage formel dans le cadre de cette formation.

« Parmi les acteurs de la formation continue, les stagiaires adultes occupent une position paradoxale. Théoriquement au centre de tous les dispositifs dont ils sont les bénéficiaires présumés, ils demeurent en marge des processus de décision : l'offre de formation préexiste généralement à l'inscription des stagiaires qui doivent choisir leur stage, lorsqu'ils peuvent le faire, à partir d'éléments très vagues et très généraux (un titre, une durée, des thèmes, etc.). Même lorsque le stage a été construit à partir d'une « analyse des besoins », ce sont très rarement les futurs stagiaires qu'on a consultés; leurs « besoins » ont été définis en dehors d'eux, par des décideurs qu'ils ne connaissent pas. Pourtant, contrairement aux élèves soumis à l'obligation scolaire, le stage ne peut se dérouler sans leur adhésion minimale car, s'il ne répond à aucune de leurs attentes, ils finiront par s'abstenir. La formation ne s'ingurgite pas passivement sous la contrainte : tout adulte en formation est un « s'éduquant », comme disent les Canadiens francophones. » (Claude Dubar, 2004, p. 89)

Cette solution de l'alternance, entre l'université (l'ESPE) avec son cadre très formel mais ouvert vers des pratiques par l'expérimentation par le biais des ateliers professionnels et d'un poste d'enseignant spécialisé, semblait très intéressante par son refus d'un savoir abstrait, décontextualisé. Cependant, dans les faits, cette alternance s'est révélée délicate.

La prise en charge de groupes d'élèves en grande difficulté semble particulièrement superficielle et peu efficiente. Les apprenants sont pris entre deux identités. Ils doivent abandonner leurs habitudes professionnelles d'enseignant généraliste pour en construire de nouvelles, hésitant entre les modèles reçus en formation, les recettes plus pragmatiques des pairs enseignants spécialisés, des formateurs de terrain et leurs propres habitus professionnels où se mêlent l'autodidaxie, la solitude, l'angoisse de ne pas être à la hauteur et la motivation (ou la contrainte par nécessité ?) d'avoir recours aux apprentissages informels.

Chapitre 6 L'apprentissage informel

L'autodidaxie de l'enseignant spécialisé

« Ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux,
c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même.
Il n'y a pourtant qu'un petit nombre d'hommes qui soient en état de le faire.
On les appelle en grec autodidactes. » Kant

6.1 L'enseignant, un autodidacte qui s'ignore ?

Cette formation en alternance se situe à la fois dans le champ de l'éducation formelle (cours à l'université – l'ESPE) mais aussi s'ancre dans les apprentissages informels puisqu'ils adviennent tout au long de la vie (en famille, sur le lieu de travail dans les écoles, dans les échanges entre collègues au sein même de l'université…). La certification est cependant délivrée par l'institution.

Dans la pédagogie classique, la transmission des savoirs s'effectue de l'enseignant vers l'apprenant (élève…). L'autoformation modifie et inverse le sens des apprentissages : la personne se forme puis s'oriente vers le savoir. L'auto-formation recouvre des pratiques différentes, des actes auto-apprenants (savoirs, savoir-faire, savoir-être) mais c'est avant tout apprendre par soi-même ou avec l'aide d'une personne ressource.

Pour Philippe CARRE (1997, pp. 20 – 24), la galaxie de l'autoformation est constituée d'éléments disparates mais unis par leur gravitation commune autour du centre paradigmatique de « l'apprendre par soi-même » qu'illustre la notion d'autoformation. Cette galaxie réunit cinq courants majeurs :

- *L'autoformation éducative* s'intègre dans les apprentissages formels dispensés par les systèmes éducatifs dans ses diverses pratiques pédagogiques (école, formation des adultes en alternance…). L'autonomie de l'apprenant est favorisée et s'inscrit dans un contexte de facilitation. L'enseignant, le formateur a un rôle de tuteur, d'accompagnateur de la démarche autonome de l'élève ou du formé, qui, de « passif », devient pleinement acteur de sa formation.

- *L'autoformation cognitive* est un processus mental intentionnel dirigé par la personne elle-même, généralement accompagné par une personne ressource, un tuteur et appuyé par des comportements d'identification et de recherche d'information. Les projets d'apprentissage des adultes (*learning project*), l'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*) sont des objets de recherche centraux dans le champ de l'autoformation cognitive.
  Le sujet explicite ses processus mentaux grâce à un questionnement relatif à « l'apprendre à apprendre », permettant de mieux développer l'autonomie des apprentissages (que l'on retrouve dans le courant de l'éducabilité cognitive).

- *L'autoformation sociale* renvoie à l'apprentissage non formel qui se réalise en dehors des systèmes éducatifs mais s'intègre dans des groupes sociaux, associatifs.

- *L'autodidaxie* renvoie à l'autoformation intégrale et regroupe les pratiques d'apprentissages de l'apprenant et l'appropriation des savoirs qui sont intégralement indépendantes du système éducatif formel. Ce concept renvoie au courant historique de l'autodidaxie ouvrière du XIXe siècle et aux approches plus récentes de l'autoformation en milieu « naturel », familial, professionnel ou associatif développées notamment dans les travaux d'Hélène Bezille (2003), de Christian Verrier (1999) parmi d'autres. L'autodidaxie serait un « *auto-apprentissage volontaire – quel que soit le niveau scolaire antérieur de l'apprenant – s'effectuant hors de tout cadre hétéroformatif organisé, en ayant éventuellement et ponctuellement recours à une personne-ressource* » (Verrier, 1999, p. 216).

- *L'autoformation existentielle* est un processus de « formation de soi par soi » selon Gaston Pineau (1995). Ce processus auto-formateur touche à l'ontologie du sujet et se situe sur le registre de « l'apprendre à être », dans le champ du savoir-être, voire du savoir-devenir. Cette autoformation intime s'exprime sous la forme de la réflexivité interne du sujet confronté à ses expériences de vie. Les méthodes d'investigation peuvent regrouper les histoires de vie, les récits, l'autobiographie… L'autoformation existentielle confronte le sujet à toutes les périodes de sa vie du sujet, en tous lieux et toutes circonstances.

Hélène Bézille (2008) distingue différentes formes d'apprentissage.

- *les apprentissages formels* ou apprentissages programmés, se développant au sein des organisations habilitées à délivrer les diplômes (l'ESPE dans notre recherche) ;

- *les apprentissages non formels* qui se développent à travers d'autres formes de socialisation moins formalisées **(**en particulier dans la sphère associative**),** au sein de dispositifs divers, sans visée certificative;

- *les apprentissages informels* qui se développent dans les activités quotidiennes liées à une communauté de pratiques, au travail, au sein de la famille ou dans les loisirs. Cette forme d'apprentissage n'obéit pas à une logique de structuration explicitée, et n'est en général validée par aucun titre sauf dans le cadre de la validation des acquis professionnels (la VAE).

Cependant, des tensions peuvent exister entre les apprentissages formels et les apprentissages informels. Aussi, pour qu'il y ait production, l'implication personnelle de l'apprenant est essentielle. La motivation des enseignants à s'auto-former intègre la question de l'intention, du sens et du désir d'apprendre. En utilisant, l'intentionnalité et la prise de conscience comme critères principaux, Schugurensky (2007) distingue trois formes d'apprentissage informel qui peuvent s'appliquer aux enseignants spécialisés quand ils sont sur le « terrain » autrement dit en présence des élèves en difficulté dans les écoles.

- les *apprentissages auto-dirigés* concernent les « projets éducatifs » entrepris par des personnes sans l'aide d'un professeur en général ou juste de « personnes ressource ». Ces apprentissages sont à la fois intentionnels et conscients pour l'apprenant.

- la *socialisation* ou *apprentissage tacite* renvoie à l'assimilation, presque naturelle des valeurs, attitudes, comportements, savoir-faire et connaissances, qui se produit dans la vie quotidienne. L'apprenant n'a aucune intention préalable de les apprendre et n'est pas conscient qu'une activité d'apprentissage a eu lieu. L'apprenant peut cependant prendre conscience de son apprentissage plus tard par un processus de prise de conscience rétrospective.

- les *apprentissages fortuits* renvoient aux expériences d'apprentissage qui se produisent quand l'apprenant n'a, au préalable, aucune intention d'apprendre de cette expérience mais se rend compte, une fois l'expérience terminée, qu'il a appris quelque chose. Ainsi, l'apprentissage est non-intentionnel mais conscient.

Pour Schugurensky (2007), les apprentissages informels peuvent aussi être *cumulatifs* avec l'addition de connaissances, l'amélioration de compétences et le développement de valeurs, ou *transformatifs* avec une altération des anciennes connaissances, valeurs ou manières de voir. Les apprentissages informels peuvent compléter ou renforcer les connaissances acquises dans le cadre d'un programme officiel ou non-officiel d'éducation, mais ils peuvent aussi les contredire.

Certains stagiaires n'ont pas cherché à opposer leurs apprentissages informels avec le programme officiel d'éducation ; les apprentissages auto-dirigés servant de « passerelle ». Désormais, ceux qui ont souhaité poursuivre dans l'enseignement spécialisé commencent même à percevoir leurs apprentissages fortuits.

Cette approche de l'autoformation s'appuie sur le modèle ternaire de la formation défini par Pineau (1985) dans le contexte d'un adulte en formation tout au long de la vie.

- L'*hétéroformation* désigne la formation par les autres, dans un cadre de socialisation qui correspond à celui de la forme scolaire traditionnelle, transmissive. La démarche émancipatrice de cette formation en alternance (recherche personnelle, travaux de groupe, diaporamas des formateurs...) par les autres engendre un concept éducatif où ce modèle intègre l'autoformation en ouvrant la réflexion sur les apprentissages informels en lien avec l'apprentissage formel.

- L'*écoformation* renvoie à l'expérience directe, à la formation pratique au contact de l'environnement (la nature, les objets, les réseaux d'échange sur internet), du contexte de vie. Ce modèle se construit par imprégnation, au fil des expériences dans la vie quotidienne et sur le lieu de travail.

- l'*autoformation* correspond à la formation que la personne se donne à elle-même et se caractérise par une action définie comme un double processus réflexif, une prise de conscience de soi comme étant formé par les autres (hétéro) et par les choses (éco) et une appropriation du pouvoir de formation par soi-même et de son application à soi-même dans une posture critique, interrogative et exploratoire.

Cette formation en alternance, objet de notre recherche, regroupe ce modèle ternaire. Elle permet une confrontation des savoirs expérientiels construits sur le terrain dans les écoles, et ceux plus formels, plus conceptualisés produits au centre de formation. L'autoformation est donc un processus de formation par soi-même (ou avec une personne ressource) et pour soi-même qui place l'individu au cœur de la dynamique.

L'autodidaxie désigne une certaine manière de se former de façon informelle et intentionnelle ce qui est le cas des enseignants. Pour Hélène Bézille (2003, p. 190), cette dynamique met en tension trois pôles :

- la formation *par soi-même*, qui s'appuie notamment sur la réflexion de l'adulte sur son expérience (dans ses différentes dimensions) ;

- la formation *avec les autres*, au fil de l'action, dans la réciprocité et l'échange avec l'environnement physique (la nature, les objets) et humain ;

- la formation *par les autres*, dans le cadre de dispositifs organisés et programmés, orientés vers un objectif diplômant, en formation initiale, en éducation des adultes, en formation professionnelle.

Pour Hélène Bézille, (2003, p. 190), dans le champ pédagogique, l'autonomie de l'apprenant est aujourd'hui, comme dans le champ social, une valeur centrale, qui oriente les conceptions des dispositifs de formation d'adultes. Cette autonomie s'exprime par exemple dans la capacité de l'apprenant à réfléchir sur sa manière d'apprendre, à définir ses objectifs d'apprentissage, à « autodiriger » son apprentissage, à tirer le meilleur parti des ressources disponibles.

L'autoformation se caractérise donc par une réflexion sur les expériences, sur son «rapport au savoir », sur sa manière d'apprendre et de se former, sur les méthodes à utiliser pour atteindre ses objectifs d'apprentissage et qui ne correspondent pas nécessairement à la méthodologie institutionnelle souhaitée. S'il est vrai que l'école, l'apprentissage formel, a ses limites, l'apprentissage informel vient la compléter encore faut-il que l'apprenant y ait accès dans sa multitude et conscientise ses connaissances. La difficulté supplémentaire pour les enseignants réside à respecter le cadre institutionnel très formaté dans lequel ils exercent. Les pédagogies par l'expérimentation, si elles ne sont pas reconnues ou comprises par l'institution, sont rejetées voire sanctionnées, comme le souligne le témoignage de cette enseignante spécialisée.

« Il y en a qui ont essayé la pédagogie institutionnelle et qui se sont fait avoir. On expérimente diverses méthodes. On ne sait pas toujours comment faire face à des élèves qui n'arrivent pas à apprendre à lire. Mais faut pas sortir du cadre quand on se fait inspecter. Après, on fait ce qu'on veut dans notre classe. »

Nous avons posé la question à une conseillère pédagogique sur cette pseudo-liberté pédagogique sanctionnée par la hiérarchie au nom de la « surcharge cognitive » infligée à l'élève. Voici sa réponse : « *Ils n'appliquent pas cette pédagogie comme il faut.* »

Rayou (2010) rappelle que « les jeunes enseignants apprennent sur le terrain un autre type de métier, entre eux, dès l'IUFM parfois, par des formations clandestines où s'échangent des savoirs, des compétences dont on sait qu'elles ne sont pas appréciées des formateurs, mais dont on pense qu'elles sont vitales. »

Les enseignants sont habilités et même incités par l'institution à s'auto-former, souvent plus par nécessité que par envie, comme c'est le cas des enseignants spécialisés « faisant-fonction », parfois débutants dans l'enseignement, qui sont installés sur des postes sans leur adhésion. L'autoformation se transforme alors en prescription. Un peu comme un individu qu'on jetterait dans l'eau et qui doit se débrouiller pour nager s'il veut survivre, l'enseignant est dans l'obligation de trouver des recettes pédagogiques, des exercices, des leçons, des méthodes, des savoir-faire pour répondre aux besoins de ses élèves. L'institution dit à l'enseignant ce qu'il doit faire (circulaires, notes de services, programmes…) mais pas comment le faire.

On peut alors s'interroger. Pour quelles raisons, l'institution laisse les enseignants s'auto-former, leur accorde une liberté pédagogique pour ensuite leur reprocher des actions qui ne correspondent pas au modèle attendu ? Les animations pédagogiques, les stages, la formation initiale et continue, les conseillers pédagogiques au lieu d'être sur un mode prescriptif et transmissif ne pourraient-ils pas plutôt se placer sur un registre d'accompagnement, de guide, de conscientisation, d'explicitation et remédier ainsi à la solitude de l'enseignant ? [42]

L'autoformation se situe dans l'apprentissage de savoirs définis, la gestion autonome des objectifs, des méthodes, des moyens. C'est l'acquisition de savoirs sans l'intervention d'un formateur dans un dispositif formel et dans un cadre institutionnel. L'institution privilégie l'autoformation des enseignants. A partir du moment où elle est suggérée voire imposée par la force des choses (la plongée dans l'univers scolaire de l'enseignant). L'autoformation devient alors une nécessité.

L'institution propose des formations continues liées aux nouvelles technologies (enseignement à distance, logiciels éducatifs), des sites internet dédiés à l'autoformation (M@gistère). La hiérarchie ou les conseillers pédagogiques renseignent les enseignants sur les ouvrages pédagogiques, didactiques à lire (et ceux aussi à éviter !), demandent de travailler ensemble en favorisant le tutorat ou le partenariat.

[42] Comme le suggère les rapports de l'IGEN, de la Cour des comptes transmis à la ministre de l'éducation nationale.

Quelle place est laissée à l'autonomie de l'auto-apprenant, à sa motivation ? Si elle est guidée par l'institution, peut-on encore parler d'autoformation ? Dans ce cadre, les enseignants ne sont alors plus dans l'autoformation, dans l'auto-direction mais dans l'ingérence, dans des apprentissages guidés par l'institution. L'enseignant est-il libre de ses choix ? Peut-on auto-diriger les enseignants à leur place ? Ne serions-nous pas alors dans l'hétéronomie avec une action extérieure sur le sujet ? Se pose alors l'efficience et la pertinence d'un tel processus au sein de l'Education Nationale.

L'autonomie, selon Piaget, se réfère à une adaptation et une construction permanente. Cette adaptation est liée à l'accommodation (incorporation du réel à soi) et à l'assimilation (ajustement de soi au réel). Pour construire ses connaissances et accéder à l'autonomie, il faut donc assimiler les données de notre environnement et s'y adapter. L'autonomie est une conquête intellectuelle, une dynamique cognitive. L'autonomie s'apprend comme le bébé qui apprend le langage, la marche…, l'enfant qui apprend à lire… dans un processus de socialisation. L'autonomie peut dont être synonyme d'indépendance (on apprend où et quand on veut à partir d'un matériau donné). C'est aussi être acteur de ses apprentissages en élaborant son propre programme. Etre autonome, c'est pouvoir expliciter ses processus mentaux. L'autonomie est un pré-requis et les capacités d'autoformation dépendent de la personnalité de l'individu. Aussi, la mise en dynamique d'autoformation permanente du sujet doit constituer une partie intégrante du dispositif de formation dans une perspective émancipatoire de l'individu.

Se pose aussi la question de l'efficience de la formation continue. Les savoirs transmis sont-ils utiles pour l'apprenant dans sa pratique pédagogique quotidienne, sont-ils conscientisés ? L'enseignant est-il alors juste un autodidacte, ne se référant qu'à ses apprentissages informels, auto-dirigés ?

6.2 L'enseignant spécialisé : un solitaire « entouré »

Le fonctionnement solitaire de l'enseignant, dans un environnement pluriel, est source de tensions dans un milieu professionnel soumis à des sollicitations extérieures comme le travail collectif requis par l'institution ou proposé spontanément par les pairs. Chaque enseignant fait ses propres recherches, seul dans son coin, échange parfois avec un ou quelques collègues.

Les visites de la hiérarchie sont sporadiques (tous les quatre ou cinq ans voire plus). L'enseignant est seul dans sa classe, livré à lui-même, à ses incertitudes, à ses errements, à ses expérimentations.

L'auto-formation marque un manque manifeste de reconnaissance au travail car ce qui est produit fait rarement l'objet de réactions, de reconnaissances en retour. Le rapport d'inspection pointera les points faibles de la pédagogie mais n'aboutira pas à des actions d'accompagnement, de formation sauf cas désespérés d'enseignants en grande détresse ou en perdition. Les « bons éléments » reconnus par l'institution deviendront maîtres formateurs ou maîtres accompagnateurs chargés du tutorat des enseignants débutants mais ne seront pas considérés comme un « vivier » de personnes ressources aptes à échanger avec les pairs des autres écoles.

Les instructions officielles parlent de travail en équipe mais la réalité est toute autre. Les enseignants échangent très peu entre eux sur leurs pratiques de classe (ou alors dans le cadre du tutorat d'une jeune recrue ou pour résoudre une situation problème).

Les enseignants n'ont guère l'habitude d'échanger sur leurs pratiques soit parce qu'ils n'ont guère le temps soit parce que les savoirs ne sont pas conscientisés soit par peur du jugement. Les enseignants se concertent parce que la hiérarchie le demande avec l'envoi d'un compte-rendu obligatoire pour prouver que la réunion a bien eu lieu mais aucun retour ni propositions ne sont faits. Paradoxalement, des forums spécifiques au métier (*Net des cartables*…) se sont créés. On y trouve une véritable solidarité, un espace de parole et d'échanges.

« Ces observations mettent en évidence certains aspects de la dimension paradoxale du métier d'enseignant : 1) la solitude de l'enseignant, entouré cependant de membres de son équipe et des auteurs qu'il mobilise pour produire ses supports de cours ; 2) le manque de reconnaissance des écrits produits et diffusés en situation de travail, y compris ceux qui sont mis au service de la collectivité ; 3) les retombées de ces pratiques sur les auteurs, mais aussi sur leurs destinataires, en l'occurrence les élèves. » (Morisse, 2009, p. 61)

Martine Morisse parle alors des enseignants comme des « solitaires entourés ». Certains praticiens spécialisés souffrent de cette solitude.

« Le métier, c'est total isolement. »
« Parfois, je rentre chez moi le soir et je me dis que je n'ai parlé avec personne, pas un adulte. Je n'ai vu que des enfants. C'est la solitude qui me pèse le plus dans ce métier. »

Dans son rapport, la Cour des comptes rappelle que « l'isolement de l'enseignant français est une difficulté supplémentaire dans l'appropriation de la démarche d'individualisation du suivi des élèves. » (2015, p.80). La cour des comptes poursuit en insistant sur les difficultés des enseignants à travailler en équipe mais aussi au manque d'accompagnement institutionnel : « Enfin, la multiplication des réformes, leurs calendriers toujours précipités de mise en œuvre au sein du système éducatif ainsi que les insuffisances observées dans l'accompagnement des acteurs de terrain rendent plus difficile l'appropriation de ces dispositifs par ceux qui sont chargés de les appliquer. » (2015, p. 95)

Ainsi, l'enseignant se trouve relativement isolé pour s'approprier la démarche d'individualisation, que ce soit dans le quotidien de son métier, dans l'évaluation des besoins de ses élèves, ou dans la formation qu'on lui propose. Cette formation en alternance, objet de notre recherche, est un dispositif qui intègre l'autoformation dans ses contenus et engendrent parfois certaines dérives. Ainsi, cette autonomie rime parfois plus avec « isolement » qu'avec « autoformation » d'autant plus que la relation avec les pairs ne vient pas simplifier la situation.

6.3 La relation avec les autres professionnels

Le travail de collaboration avec d'autres professionnels est un élément important dans la nouvelle identité professionnelle en formation de l'enseignant spécialisé qui est souvent considéré par les pairs comme un prestataire de services ; un droit auquel les enseignants peuvent recourir. Ne pas bénéficier de cette aide « providentielle » revient à perdre un avantage. Certains enseignants ont une pédagogie moins efficace ou se retrouve avec de nombreux élèves en perdition. Ils doivent alors décrire les difficultés de leurs élèves (en montrant les cahiers) et les limites de leurs actions pédagogiques. Un tel aveu est rarement simple. Certains enseignants généralistes « solitaires entourés » ressentent cette intrusion comme un jugement de leur pratique même si les échanges de points de vue entre les professionnels permettent de passer d'un regard singulier à un regard pluriel. D'autres praticiens investissent beaucoup et se sentent pénalisés d'avoir moins d'interventions dans leur classe du fait de leur efficience ou au contraire font valoir leur performance en faisant état de la faible prise en charge.

Durant les concertations, les enseignants des classes exposent les difficultés de leurs élèves devant le directeur de l'école, la psychologue scolaire et les enseignants spécialisés. Ensuite, l'équipe du réseau d'aide décidera des prises en charge selon les besoins des élèves.

C’est un moment très éprouvant pour les enseignants. Les généralistes admettent leur incapacité à aider leurs élèves en difficulté scolaire, les spécialistes doivent développer des talents d’écoute, d’empathie, de compréhension, ce qui n’est pas donné à tout le monde.

« *Je fais pourtant tout ce que je peux dans ma classe mais je n’y arrive pas, je ne sais plus quoi faire*.» - une enseignante durant les concertations.

« Moi, j'ai trouvé ces concertations (2 jours d'affilée dans une école) vraiment éprouvantes!! On reçoit toutes les difficultés vécues par les enseignants en pleine poire! Ça fait un peu déchetterie ! Violent ! D'en parler ça permet de relativiser !! » - une stagiaire enseignante spécialisée

« A cet égard, l'une des conséquences caractéristiques de ce trait saillant du modèle de l'école républicaine tient dans le véritable tabou attaché à l'expression des difficultés rencontrées dans le métier. Il n'est pas rare de rencontrer encore aujourd'hui de jeunes enseignants racontant l'impossibilité dans laquelle ils se sont trouvés d'exprimer les difficultés vécues dans leur classe, du fait de la crainte - en partie fondée - de perdre l'estime de leurs collègues. S'il existe à la marge quelques instances permettant une parole de cet ordre, il n'existe pas d'espaces conçus spécifiquement pour traiter de ces difficultés, alors que celles-ci sont inhérentes à la confrontation intersubjective dans un métier, qui est fondé sur des relations. » Desprairies (2011)

Certains stagiaires, qui en avaient la possibilité, se sont rapprochés d’enseignant spécialisé pour constituer un binôme. Les ressources de ce tutorat de terrain a enrichi leur expérience professionnelle.

« La maître E m’a plus apporté que certains formateurs. Je l’ai vue fonctionner, on a travaillé ensemble. »

« Je me suis formée sur le terrain. Quand je suis entrée en formation, je me sentais un peu perdue, j’avais la sensation que je travaillais dans le vide. Pour les séances, c’était galère. Je n’y arrivais pas. Je restais jusqu’à minuit pour pondre une séance. Et puis, j’ai rencontré une maître E pour m’aider. Elle m’a expliqué les tenants et les aboutissants de notre rôle. Je ne l’ai pas compris en formation et plus sur le terrain. »

D’autres stagiaires, moins chanceux, se sont retrouvés seuls pour réaliser leurs séances et demandent des conseils de dernière minute aux formateurs en charge de la professionnalité.

Les enseignants spécialisés sont souvent face à un dilemme. Soit ils privilégient leur éthique professionnelle en axant leurs actions seulement sur les élèves les plus en difficulté au risque de frustration, de conflits, de l’émergence d’un certain mécontentement des enseignants généralistes. Soit ils sont adeptes de la paix sociale et font le choix de prendre en charge une fois par semaine les élèves et de contenter toutes les demandes sachant pertinemment que ce n’est pas suffisant.

Les deux promotions, suivies dans le cadre de cette recherche, n'ont pas toujours bénéficié d'un accueil très chaleureux. Les relations sont parfois conflictuelles avec quelques remarques acerbes : « *Tiens, revoilà le touriste* ». Les élèves en difficulté sont nombreux et les enseignants sont déçus de se voir attribuer un collègue débutant non certifié à mi-temps en raison de l'alternance université / école.

« *C'est dommage, les élèves ont des besoins. Je ne comprends pas pourquoi on nous envoie des débutants en formation sur notre secteur. C'est n'importe quoi.*»
« *A quoi tu vas nous servir si t'es pas là toute l'année ? »*
« Si je comprends bien, faudra se débrouiller sans aide cette année. »

Un directeur d'école nous dira même en vociférant : « *Il faut soulager les enseignants qui n'en peuvent plus en les déchargeant des élèves pénibles. Les enseignants spécialisés servent à ça.»* Ce directeur d'école excédé, ne supportait plus de garder à longueur de journée dans son bureau tous les élèves hautement perturbateurs renvoyés de leur classe par les enseignants. Ces élèves sont en grande difficulté et s'ennuient. Les apprentissages scolaires, hors de portée, n'ont plus aucun sens pour eux.

Les stagiaires sont conscients des limites de la formation en alternance et comprennent les ressentiments, les jugements des collègues.

« L'alternance, c'était maltraitant pour tout le monde. Pour les enfants, tu commences avec eux et tu les laisses quand ils démarrent. Pour les enseignants, on ne peut pas faire comme on veut. Pour nous, on ne pouvait pas appliquer une théorie qui ne collait pas complètement avec le terrain. »
« Pour les écoles, c'est très difficile. C'est du bricolage. On n'arrive pas à suivre les enfants, les instits. La formation nous empêche de prendre de la distance.»

6.4 La préparation des séances – du « bricolage » à l'analyse de pratique

Même s'il existe une part de planification nécessaire et consciente des séquences et séances proposées aux élèves, les pratiques pédagogiques automatisées des enseignants relèvent aussi de l'improvisation et s'apparentent à une forme intuitive de bricolage.

Les fiches de préparation de séance sont des écrits produits, adaptés et transformés pour et à partir du travail en fonction des besoins des élèves en grande difficulté, construits dans un espace et dans un temps hors de la classe, provenant de sources multiples : manuels scolaires, documents divers, spécialisés ou non, fiches des pairs, sites Internet, etc. La fiche de préparation anticipe le réel, c'est une sorte de compte-rendu rétrospectif du travail effectué. Bien que sa recommandation soit constante, aucun texte officiel ne régit ce document institutionnel ni même ne donne l'obligation de l'instituer.

La fiche de préparation relève de la culture enseignante. Elle est conçue comme un outil cognitif permettant de concevoir les contenus des séances lors de la préparation et un outil ergonomique permettant la gestion pendant le cours du déroulement des activités. La fabrication du support invite donc l'enseignant à un travail de réécriture du document d'origine, à produire des supports attractifs qui suscitent la motivation des élèves par une simplification du texte d'origine, l'adaptation au langage de l'élève. Tâche d'autant plus difficile pour l'enseignement spécialisé qu'il ne doit pas reproduire des séances de classe ordinaire. L'enseignant se livre alors à une véritable activité de « *bricolage* » pour produire le support destiné aux élèves. On retrouve là une des métaphores bien connues de Lévi-Strauss (1962) qui peut être adaptée aux pratiques des enseignants.

"Mais il y a plus : la poésie du bricolage lui vient aussi, et surtout, de ce qu'il ne se borne pas à accomplir ou exécuter. […] Sans jamais remplir son projet, le bricoleur y met toujours quelque chose de soi." (Levi Strauss, 1962, p .32)

Cependant, il est nécessaire de distinguer les écrits pour soi, pour améliorer sa réflexivité et l'analyse de la situation de l'élève pour l'améliorer et ceux répondant strictement à une prescription institutionnelle.

« Certains discours continuent à faire perdurer l'obligation et à entretenir l'illusion qu'une fiche de préparation est garante de la qualité du cours, ce qui masque mal en fait son usage réel, qui consiste en la vérification du travail de l'enseignant, notamment lors des inspections ou des visites de formation.» (Morisse, 2009, p. 52)

L'identité du professionnel se trouve donc renforcée par l'activité de création et de composition, qui caractérise la fabrication des supports de cours, et le sentiment de liberté ou d'autonomie, qui parfois semble l'animer mais aussi d'incertitudes concernant la qualité des supports proposés. Il peut sembler inquiétant d'être enseignant et de dire haut et fort qu'on tâtonne, qu'on cherche, alors que l'institution et la société voudrait qu'on donne l'image de celui qui sait, qui organise, qui programme. Ces « bricolages » questionnent alors sur le métier d'enseignant : l'image de soi, les savoirs formels ou informels mobilisés et rarement explicités donc conscientisés, les répercussions sur les représentations des professionnels (recours facilitateur au plagiat). Sans compter les répercussions sur les élèves qui constatent que l'enseignant a recours au « photopillage » et à qui on demande d'écrire « à la manière de », de recopier un paragraphe de leur manuel scolaire…De là à dire que les enseignant forment les « plagiaires » de demain...

Tous les stagiaires formulent le souhait d'avoir des outils, observer un savoir-faire pour construire leurs séances et analyser leur pratique. Les stagiaires mutualisent peu entre eux et ont la sensation désagréable de « bricoler » des séances et de ne pas être prêt pour répondre aux attentes des enseignants et aux besoins des élèves.

« Moi, j'aimerai bien qu'on mutualise. Parfois, y en a qui nous envoient des trucs. Mais en même temps, je me dis qu'il faut faire des séances différentes des autres. Qu'est-ce qu'ils vont dire les conseillers péda quand ils viendront nous voir si on fait tous la même chose ? »
« C'est ça qui nous manque, un tutorat avec quelqu'un qui s'y connaisse, qui pourrait nous donner des conseils, qui nous montreraient comment faire.»
« *J'ai prévu des séances mais je ne sais même pas si ça sera applicable. Les enfants évoluent, font des progrès en quelques semaines.* »

Les stagiaires, invités à réfléchir en enseignant spécialisé, doivent s'écarter de leurs habitus professionnels. Les élèves doivent expliciter leurs stratégies, doivent dire comment ils apprennent… C'est la métacognition. Les enfants se demandent ce qu'ils doivent faire. Ils sont habitués à l'interaction avec l'enseignant. Depuis des années, on leur demande de ne pas parler avec leurs camarades et là, on bouleverse tout. Ils doivent échanger entre eux. Le constat est pour tous le même : des évaluations difficiles à mettre en œuvre et une analyse des résultats superficielle. Quelles activités doit-on mettre en place pour répondre aux besoins des élèves ? Tous ont la sensation désagréable de « bricoler » des séances. Les stagiaires auraient préféré bénéficier sur le terrain d'un tutorat collaboratif favorisant la co-élaboration des séances, la co-intervention avec les élèves, et la co-analyse des séances. Peu habitués à une démarche socioconstructiviste, nombreux sont les stagiaires à s'être orientés vers les apprentissages informels en lien avec une personne ressource.

6.5 Les visites des formateurs de terrain – l'accompagnement des stagiaires

Les stagiaires reçoivent durant l'année de formation deux visites de deux conseillers pédagogiques, formateurs de terrain, faisant partie de l'équipe des « présidentes de jury par délégation », les inspectrices spécialisées (IEN ASH). Le directeur de mémoire, formateur universitaire de l'ESPE, vient trois fois. En tout, les stagiaires bénéficient de sept visites de deux heures environ. Concernant ces visites de terrain, le livret d'accueil énonce :

« Ces visites sont formatives, elles ne sont en rien liées à la certification finale et ne préjugent pas de votre réussite finale. Le croisement entre les différents regards enrichit l'analyse de la pratique professionnelle du stagiaire. Les visites se déroulent en deux temps : l'observation d'une séance (une heure ou quarante-cinq minutes selon le cadre d'exercice) puis une heure de reprise en tête à tête avec le formateur. Les visites nécessitent un engagement moral de la part des stagiaires : ils planifient les visites avec leur formateur et essaient de se tenir au calendrier prévisionnel, ils préparent les séances observées et proposent des fiches de préparation qui rendent compte de leurs intentions pédagogiques, ils analysent leur séance avec le formateur qui s'engage à vous aider à analyser votre pratique. En ce sens, les visites peuvent donc être étroitement liées au travail d'écriture du mémoire. »

Les visites doivent être réparties sur l'année de formation afin d'observer les changements dans les pratiques et la posture. Ces visites se déroulent en deux temps : l'observation d'une séance (quarante-cinq minutes) puis un entretien d'une heure en tête à tête avec le formateur afin d'analyser la séance. Les stagiaires préparent cette séance observée sans l'aide en amont de l'accompagnateur – formateur. Ils proposent des fiches de préparation qui rendent compte de l'intention pédagogique. Le croisement entre les différents regards devrait enrichir l'analyse de la pratique professionnelle encore faut-il que les conseillers pédagogiques se concertent avec les formateurs de l'ESPE.

A la première visite, les conseillers pédagogiques sont bienveillants. Par la suite, ils sont beaucoup plus exigeants. Pour certains stagiaires, les visites des conseillers pédagogiques se sont déroulées dans les conditions de l'examen au détriment de l'aspect formatif.

Les conseils donnés divergent d'un formateur à l'autre ce qui est particulièrement déstabilisant d'autant plus que les conseillers pédagogiques ne participent pas à l'examen.

« *Je suis dans une position d'apprenant. Le Capa-sh, je verrai après. Là, je veux juste me former. La conseillère pédagogique jugeait mes compétences. Elle voulait une analyse de ma séance alors que je n'y connais rien. Je ne suis pas une professionnelle, je ne sais pas ce qu'il faut faire. J'ai très peu enseigné. J'ai été très déçue. J'aurai préféré qu'elle me demande les raisons de ma démarche, ma motivation : pourquoi je souhaite devenir enseignante spécialisée, quel est mon parcours… Je me remets en question au niveau de ma légitimité dans le groupe. Je me demande si j'ai bien le niveau pour être là, si j'ai les compétences pour réussir. Après la visite de la conseillère pédagogique, j'ai failli abandonner* ».

« J'avais l'impression d'être en inspection. Je n'avais pas de progression dans les visites et pas de lien entre les formateurs. »

« L'accompagnement au niveau des séances, c'était plus un avis qu'un accompagnement. »

« Les visites ne sont pas articulées avec la formation. »

« Une belle plantade lors d'une séance aujourd'hui...j'avais oublié qu'au-delà des problèmes d'apprentissages, il y avait des enfants avec des comportements difficiles qui pouvait faire gravement foirer une séance (qui au demeurant manquait de préparation :) dure reprise... mais je garde le moral. »

« La formation est ambigüe sur ce plan-là puisqu'elle rejette pas mal la faute sur l'enseignant. Si on ne réussit pas, c'est parce que la séance manquait de préparation, que l'objectif ou le projet individuel n'était pas suffisamment ciblé. Pourtant certains enseignants voient déjà un mieux car les élèves sont plus attentifs en classe.
Concernant les formateurs et autres conseillers péda, à la fin de mon analyse de séance, je compte leur dire : " Je vais maintenant te mettre à contribution, si tu le permets. Comme tu es formateur, qu'aurais-tu fait à ma place et comment analyses-tu cette séance devant le jury ? Je t'écoute." Et là, je compte bien prendre note d'une séance "clé en main" avec analyse type (et surtout avec les fameuses petites phrases attendues par le jury à glisser lors de la soutenance). Et s'ils refusent ? Je répondrai "excuse-moi, je pensais que c'était un instant de formation et que tu étais là pour ça".

Les visites de terrain, dispositif d'analyse de pratiques, donnent à voir des situations dans lesquelles la responsabilité de l'enseignant spécialisé en devenir est engagée. Dans une salle face à un groupe d'élèves, le stagiaire doit faire face à un certain nombre d'imprévus, des « incertitudes naturelles » liées aux réactions des enfants, le stress généré par l'observation d'un tiers. L'action devenait alors souvent partiellement opaque pour le stagiaire. Le formateur de terrain se basait sur des techniques proches de l'entretien d'explicitation avec pour visée, par la mise en mots, la conscientisation par le praticien de sa démarche. Le formateur guidait l'enseignant et l'incitait à décrire le plus précisément possible sa posture et ses actions. Certains enseignants, en perte potentielle de pouvoir, de maîtrise sur les événements, vont alors essayer de créer des « incertitudes artificielles » qu'ils sont censés maîtriser à destination des formateurs afin de démontrer qu'ils sont capables de garder la maîtrise de la situation. Certains stagiaires envisageaient ainsi de commettre des « erreurs » afin de l'évoquer lors de l'analyse.

Analyser sa séance est un exercice cognitif complexe. En effet, le stagiaire doit suivre sa fiche de préparation au mot et à la minute près, au risque de se faire reprendre par le conseiller pédagogique : *« vous aviez écrit… et pourtant vous avez dit… »* ou encore *« votre phase d'enrôlement a duré quinze minutes au lieu de dix »*… Le praticien doit gérer les réactions imprévisibles des élèves voire intempestives du formateur de terrain (commentaires durant la séance, sonnerie du téléphone portable…). Puis, il doit anticiper sa réflexivité en analysant, cinq minutes après sa séance, tout le déroulement et les remédiations à prévoir. Les remarques formulées aux stagiaires sont souvent identiques : « *vos séances ressemblent à ce que n'importe quel enseignant fait en classe. Votre posture n'est pas celle d'un enseignant spécialisé* ». La réponse des stagiaires est alors : « *Montrez-nous comment faire pour enseigner* ». Cette demande d'indices, d'expérimentation, d'accompagnement était constante. Les enseignants spécialisés ne peuvent pas s'appuyer sur leur expérience professionnelle ni sur leur vécu scolaire en tant qu'élève.

Des questions d'ordre pédagogiques et didactiques sont ensuite posées au stagiaire qui est particulièrement bien entraîné à cet exercice durant la formation à l'ESPE. Les enseignants n'ont d'ailleurs pas émis de résistance à la théorie dans cette formation professionnalisante. Bien au contraire, ils éprouvaient dans l'ensemble une envie de se former, de se cultiver, d'acquérir des savoirs, des connaissances, le vocabulaire lié à la culture professionnelle. Cette mise en mots de l'expérience fait souvent défaut chez les enseignants et constitue une source de complexe dans la production des écrits institutionnels.

La posture réflexive est basée sur le questionnement d'un enseignant sur son action. Par ce processus, le directeur de mémoire / formateur de terrain cherchait à développer cette posture chez les stagiaires par le biais d'une grille d'analyse lors des séances avec pour objectif une prise de recul et une décentration de la part de l'apprenant afin d'améliorer l'efficience professionnelle par l'analyse réflexive. Cette grille d'analyse fut sous exploitée car insuffisamment explicitée.

Enfin, des tensions existent entre les formateurs universitaires et les conseillers pédagogiques qui étaient autrefois intégrés dans la formation à l'ESPE. Ces tensions sous-tendent une dynamique complexe de validation / invalidation et d'institution des savoirs ou des pratiques. Il existe une véritable contradiction entre les pratiques réelles proposées et défendues par les conseillers pédagogiques et les idées générales voire une conception idéale et idéalisée du métier par les formateurs. Les avis des uns et des autres diffèrent généralement voire sont parfois contradictoires et ouvertement critiqués ce qui laissent les stagiaires dans une grande perplexité quant aux attendus.

« Ils ne comprennent rien à ce que nous faisons. Ce sont des frustrés qui ne sont pas capables d'être des universitaires. Ils ont des complexes et ne sont pas dans la didactique, juste la pédagogie. Nous ne faisons pas le même métier.» - un formateur

« Ils nous ont enlevés de la formation. Ils ne connaissent rien du terrain, de la pratique. Ça permettait de croiser les regards entre la théorie des formateurs universitaires et l'aspect plus pratique des conseillers pédagogiques formateurs de terrain. » - un conseiller pédagogique.

Une réflexion sur les complémentarités entre les formateurs du stage de préparation, les conseillers pédagogiques / formateurs de terrain et le jury du CAPA-SH est indispensable pour créer les conditions d'une articulation réelle entre les universitaires et les représentants de l'institution. Des interventions croisées permettraient de lier les apports théoriques et les connaissances pratiques, de telle façon qu'en formation continue les enseignants puissent reconnaître la cohérence du parcours professionnel qui leur est donné. Cette proposition suppose une réflexion sur la constitution des réseaux de formateurs / accompagnateurs et sur les modalités de leur service et de leur collaboration concrète.

« Une formation professionnelle et censée préparer au monde du travail tel qu'il est et non tel qu'il devrait être. Ou du moins, elle est censée ne pas introduire une tension excessive entre l'idéal professionnel et les conditions effectives d'exercice du métier. » (Perrenoud, 2013, p.89)

6.6 L'apprentissage « transformateur » des perspectives et schèmes de sens

Tout individu a des cadres de pensée plus ou moins conscients qui permettent de donner sens au monde, ce que Jack Mezirow (2001) appelle des perspectives de sens. Selon cet auteur, ces perspectives peuvent évoluer si l'apprentissage est transformateur. Les perspectives de sens représentent l'ensemble d'habitudes d'anticipation engendrées par les idéologies ; les formes d'apprentissage constituent des codes qui régissent les activités de mémorisation, de perception, de compréhension. Les perspectives de sens sont une manière de sentir, de croire, de ressentir, construit depuis l'enfance, et engendrent les schèmes de sens qui sont des croyances, des attitudes et des réactions spécifiques liées à une interprétation (*Ibid*. p. 54). Dans le cadre de nos perspectives de sens, notre expérience passée assimile et transforme notre expérience nouvelle.

Pour Mezirow, l'apprentissage à la transformation de l'expérience dans le cadre d'une formation pour adultes repose sur une perspective de sens. Cet apprentissage aurait pour fonction d'encourager au dialogue réflexif et critique pour un apprentissage émancipateur.

Trois formes de réflexion seraient alors soumises à l'apprenant : sur le contenu et sur les processus dans une démarche de résolutions de problème, et sur les présuppositions afin d'émettre un jugement critique, de questionner une situation qui est admise comme allant de soi. Nous produisons des interprétations intentionnellement ou inconsciemment : « tout sens est une interprétation. » (*Ibid*. p. 54). Quand nous apprenons, nous acceptons et intégrons plus aisément les expériences s'accordant avec notre cadre de références.

Aussi, il est essentiel qu'une formation destinée à des adultes puisse développer l'apprentissage réflexif avec pour objectif de renforcer ou de transformer la manière dont l'expérience est interprétée.

« Les formateurs d'adultes ont pour tâche d'aider les apprenants à porter un regard critique sur leurs croyances et leurs pratiques, non seulement telles qu'elles apparaissent sur le moment, mais aussi dans le contexte de leur histoire, de leur objectif ainsi que des conséquences qu'elles entraînent dans leurs vies. » (*Ibid*. p. 212)

Tâche d'autant plus complexe que les formateurs transmettent des savoirs savants, des connaissances mais aussi des savoirs insus, des perceptions et des schèmes de sens. L'apprenant reçoit ses savoirs et les transforment à son tour en fonction de ses perspectives et schèmes de sens. Lors de la certification, le candidat sera aussi confronté aux perspectives et schèmes de sens de chaque membre du jury. Pourtant, l'institution doit émettre un jugement consensuel, objectif, documenté et rationnel sur les prétentions à la validité.

L'opportunité pour l'apprenant de produire une interprétation nouvelle de son expérience peut aboutir à une transformation des perspectives et des schèmes de sens.

« La possibilité d'une critique rationnelle des prétentions à la validité permet de corriger des erreurs et d'en tirer des enseignements. Nous pouvons non seulement redresser des erreurs dues à notre apprentissage initial mais mettre en question et réviser les schèmes et perspectives de sens inadéquats par une réflexion critique sur les présomptions autrefois admises sans examen qui nous ont amenés à nous fourvoyer dans nos interprétations passées. » (Mezirow, 2001, p. 87)

Le concept de monde vécu est caractérisé par différentes composantes comme l'agir de routine où on exécute les activités quotidiennes sans se poser de question, les aspirations muettes, les moyens de mise en œuvre légitimés par la culture. Le monde vécu est menacé par un dilemme associé aux changements de vie, ce qui est producteur d'angoisse. Le dilemme de l'apprenant est alors évident : soit il retourne à ces anciennes aspirations et actions en redevenant enseignant généraliste, soit il poursuit et se risque à explorer des perspectives et initiatives nouvelles. Le monde vécu transformé est la phase finale du processus de transformation qui se caractérise par une dimension de rationalisation et de motivation.

« La transformation s'effectue en trois étapes : le monde vécu va d'abord de soi, puis il est menacé avant d'être transformé. » (*ibid.*, p. 178)

Le stagiaire en formation doit donc transformer ces schèmes et perspectives de sens concernant le rapport à l'élève en grande difficulté, les adaptations nécessaires, l'accessibilité pédagogique. Il ne doit plus raisonner et se comporter en enseignant généraliste mais en spécialiste vis-à-vis des pairs et des élèves. Il doit renoncer à une partie de ses habitus professionnels. Se former, ce n'est donc pas seulement acquérir des savoirs, des connaissances, des compétences, c'est aussi se construire en tant qu'individu, en inscrivant cette expérience dans l'histoire de vie de la personne et en favorisant une démarche de conscientisation, un accompagnement d'un travail réflexif sur soi. L'expérience « auto-formatrice » renvoie alors à une conception de la formation avec une visée transformatrice et émancipatrice.

Conclusion chapitre 6

L'enseignant spécialisé, seul dans sa salle, face à des élèves en grande difficulté est confronté à l'obligation de s'auto-former. L'apprentissage formel reçu à l'université se révèle insuffisant pour répondre aux besoins. L'angoisse de ne pas être à la hauteur génère un stress qui décroîtra avec l'expérience et la confiance ou s'amplifiera si le professionnel ne perçoit aucune reconnaissance ou si les difficultés des élèves persistent.

La préparation des séances entraîne une dépense d'énergie, de temps et de concentration pour résoudre les problèmes que le praticien spécialisé règle de façon routinière. L'analyse des séances, dans le cadre de la préparation à l'examen, produit un état de surcharge cognitive ; un trop grand nombre de problèmes devant être géré et la prise de distance n'est pas suffisante pour se révéler efficace et pertinente. Dans les écoles, beaucoup de stagiaires se sentent seuls, coupés de leur camarade en formation, faiblement intégrés à la nouvelle équipe pédagogique sur le terrain et pas toujours très bien accueillis par les collègues.

Les échanges de pratique ont pu faire évoluer les schèmes et perspectives de sens des stagiaires. Cependant, les séances ont engendré un dilemme perturbateur, faire classe à des élèves en grande difficulté sans connaître leurs besoins et sans maîtriser la posture de l'enseignant spécialisé. Le stagiaire réalise alors la distance entre ce qu'il imaginait de la formation, du métier et ce qu'il vit. L'apprentissage émancipateur doit alors passer par un apprentissage transformateur des perspectives et des schèmes de sens. Comme le souligne Barbier (2009, p. 122) « L'activité d'un sujet humain est à la fois et dans un même temps processus de transformation du monde et processus de transformation de soi transformant le monde. »

Les enseignants spécialisés ont évoqué l'idée d'un accompagnement hebdomadaire sur le terrain dans le cadre d'un apprentissage informel auto-dirigé avec une personne ressource. La préparation en amont conjointe entre l'apprenant et le formateur de terrain, la réalisation de la séance par l'enseignant et l'analyse de la pratique permettrait une approche de développement réflexif plus efficace. Un outil d'aide élaboré conjointement par le formateur et l'apprenant consisterait à rendre l'apprentissage intentionnel et conscientisé même si la conscientisation de la connaissance a ses limites et passe par une remise en question de soi comme le souligne Edgar Morin.

Si on reprend les sept piliers de l'autoformation de Philippe CARRE (2002), il apparait que le *projet individuel* est indissociable de l'entrée en autoformation. L'apprenant doit se sentir auteur et acteur de ses apprentissages. Dans cette recherche, on s'aperçoit que les enseignants inscrits par leur hiérarchie, ont rapidement abandonné. La motivation, la volonté d'apprendre est donc essentielle dans l'assimilation et l'accommodation des connaissances même si les apprentissages peuvent être non intentionnels (apprendre sans le vouloir) et non conscientisés (sans le savoir).

Le *contrat pédagogique* (nommé aussi guide pédagogique ou livret de formation) est rarement négocié entre l'organisme de formation et l'apprenant. Il liste le plus souvent les contenus, les méthodes auxquels l'apprenant devra se plier. Il a plus un aspect informatif imposé. Il n'est pas envisagé comme un support privilégié favorisant les échanges auquel l'apprenant pourra se référer.

La *formation méthodologique* suppose que l'apprenant soit dans une recherche-action avant l'entrée en formation. Peu de stagiaires ont anticipé par des lectures, des recherches.
Les *formateurs – facilitateurs* ont un rôle essentiel puisqu'ils doivent favoriser l'apprentissage plus ou moins autodirigé des personnes dont ils ont la charge. Durant ce stage de préparation au CAPA-SH, il était difficile pour les stagiaires de s'orienter tant les formateurs et conseillers pédagogiques (et même le jury) se contredisaient. Qui est l'opprimeur et qui est l'opprimé ? Le formateur / « dominateur » et « maître ignorant » persuadé de détenir le « savoir » ou le stagiaire prêt à suivre n'importe quelle méthode pédagogique sans une approche critique ?

Un *environnement ouvert de formation* s'orientant vers le *e-learning* est aussi proposé par CARRE encore faut-il que les enseignants soient eux-mêmes ouverts aux nouvelles technologies ; ce qui n'est pas toujours le cas : la maîtrise de l'outil laisse encore à désirer et certains ont besoin d'une interaction sociale pour comprendre, assimiler les concepts.

L'alternance individuel-collectif comme rythme de la formation est essentiel dans un dispositif de formation. Le risque est une situation solitaire d'autodidaxie assistée. L'apprenant dispose d'une palette de solutions techniques mais sans accompagnement au quotidien. Le stage de préparation au CAPA-SH est une formation en alternance et n'échappe pas à ce processus : des temps de solitude réflexive où le stagiaire enseignant spécialisé est seul avec ses groupes d'élèves et doit se « débrouiller » pour répondre aux besoins des enfants en grande difficulté scolaire et des temps de socialisation apprenante au sein du dispositif de formation.

Les trois niveaux de suivi permettent d'installer des procédures de suivi et de régulation. L'expression en groupe constitue une aide efficace dans le traitement de problématiques individuelles. L'accompagnement pédagogique partagé offre aux apprenants de nouvelles ouvertures vers l'auto-direction collective, conscientise les conditions des apprentissages.
L'acte pédagogique doit partir de la réalité de l'apprenant, et le mener, par la formation, à une analyse et un engagement personnel. Cela demande cependant une participation active, personnelle et libre de l'apprenant ainsi qu'une transformation d'attitude (perspectives et schèmes de sens) à la fois de l'apprenant mais aussi des accompagnateurs (le formateur, les pairs). Les procédures de suivi et de régulation se font dans mais aussi après la formation.

Ainsi, tous les stagiaires, dans le cadre de cette formation en alternance, ont indiqué qu'il manquait dans le dispositif des temps de regroupement annuel après la formation afin d'échanger sur les pratiques. L'autonomie n'est pas encore totalement acquise tant au niveau des gestes professionnels qu'au regard des activités et de la posture réflexive à adopter pour répondre aux besoins des élèves. La responsabilité est d'autant plus grande qu'il s'agit d'enfant en grande difficulté scolaire.

Pour conclure sur les sept piliers de l'autoformation, retenons cette très belle citation de Paulo Freire : *« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde »...*

Le prochain chapitre abordera la pratique réflexive des enseignants spécialisés qui suppose une posture, une forme d'identité, des habitus. L'enjeu est de d'accompagner les enseignants pour qu'ils développent des attitudes, des habitudes, des savoir-faire, des méthodes, des postures réflexives avec une intentionnalité et une prise de conscience.

« La conscientisation de la connaissance peut se transmettre et s'enseigner comme toute autre connaissance. Mais il est des problèmes ou situations qui nécessitent une prise de conscience personnelle. On peut certes aider autrui à prendre conscience, mais une prise de conscience est plus qu'une prise de connaissance : c'est un acte réflexif mobilisant la conscience de soi et engageant le sujet à une réorganisation critique de sa connaissance, voire à une remise en question de ses points de vue fondamentaux. » (Morin, 1986, p.192)

Chapitre 7 Développer une posture réflexive chez les enseignants spécialisés

« Ce n'est pas le moindre des paradoxes que de telles professions : enseignants, formateurs et éducateurs, qui sont par la force des choses des artisans langagiers (le langage est à la fois leur outil principal et la matière première privilégiée sur laquelle ils s'appuient pour travailler les représentations de leurs partenaires), ne développent pas facilement une attitude réflexive en ce domaine. Peut-être parce que le « s'écouter parler » est sommairement assimilé au « moi » réputé haïssable, ou bien on parle un langage spécialisé, ou bien on parle, comme tout le monde, par « allant de soi ». Tant pis si la fonction critique y perd ses droits et si une forme d'aliénation spécifique en résulte. » (Ardoino, 2000, p.11)

7.1 Développer des schèmes réflexifs

Dans cette formation continue, des espaces dévolus aux retours sur la pratique professionnelle se sont progressivement développés sur le modèle du praticien réflexif SCHON (1984). Par la mise en mots de l'expérience, les enseignants spécialisés novices doivent revenir sur leurs séances pour prendre conscience des savoirs et des gestes professionnels qui se construisent dans l'action. Cette injonction à la réflexivité rencontre des obstacles et des résistances. Le praticien réflexif est un paradigme intégrateur et ouvert comme le souligne Perrenoud (2010, p.14) : « Il arrive à chacun de réfléchir dans l'action et sur l'action, sans devenir pour autant un praticien réflexif. Il faut distinguer la posture réflexive du professionnel de la réflexion épisodique de chacun sur ce qu'il fait ».

Un enseignant s'interroge donc sur ses missions, les stratégies les plus pertinentes, les moyens à réunir mais aussi sur la légitimité de son action, sur les priorités, sur l'écart entre les résultats attendus et obtenus, les attendus de l'institution et celle de la profession, les directives de l'inspection, l'éthique… Aussi, la pratique réflexive doit nécessairement être accompagnée par les formateurs. Un individu peut difficilement développer sa propre réflexivité.
« La pratique réflexive peut être entraînée de façon spécifique, dans des séminaires d'analyse des pratiques, des groupes de réflexion sur les problèmes professionnels, des ateliers d'écriture clinique, d'études de cas ou d'histoires de vie, ou encore des enseignements orientés vers la méthodologie de l'observation ou de la recherche. L'effort porte alors sur la posture, la méthode, l'éthique, les savoir-faire d'observation, d'animation, de débat. » (*Ibid*., p. 63)

Certains enseignants pensent que la vraie formation consiste à observer un praticien expérimenté et à faire comme lui, à absorber et restituer les savoirs sans avoir recours à la réflexivité. Pour Perrenoud (2010, p. 76), « développer la posture réflexive, c'est donc former l'habitus, favoriser l'installation des *schèmes réflexifs*. […] Il importe de former l'habitus pour une autre raison : une partie de l'action pédagogique se fait dans l'urgence et l'improvisation, de façon intuitive, sans faire réellement appel à des connaissances, faute de temps ou de pertinence. »

La difficulté réside à développer une posture réflexive quand les apprentissages informels issus de l'expérience sont en majorité non conscientisés.

« La notion de conscience professionnelle prend ici un sens nouveau : elle passe aussi par un effort soutenu de prise de conscience de la façon dont on affronte les obstacles, aussi longtemps qu'il en reste et qu'on pense pouvoir mieux faire en comprenant mieux comment on s'y prend et en transformant en conséquence ses pratiques. » (*Ibid*., p. 144)

7.2 Concilier la réflexivité et la bureaucratie

On pourrait se dire que dans l'Education Nationale, la sécurité de l'emploi octroie une certaine liberté d'expression et que « liberté pédagogique » entraine une posture réflexive chez les enseignants.

Le sociologue Max Weber a étudié de manière approfondie la bureaucratie. Les principes bureaucratiques supposent que toutes les activités se déroulent selon une structure hiérarchisée. La généralisation des règles et des procédures entraîne un constant recours à la catégorisation selon des critères préétablis. La bureaucratie met l'accent sur la sécurité : de l'emploi, de la promotion interne par concours. La répartition des fonctions s'effectue sur la base de compétences techniques au moyen d'une procédure impersonnelle (des examens).

Dans *Le phénomène bureaucratique*, Michel Crozier (1971) définit le système d'organisation bureaucratique comme un cercle vicieux qu'il définit selon quatre fondamentaux :

- ✓ L'isolement de chaque catégorie hiérarchique et la pression du groupe sur l'individu ;
- ✓ Le développement de relations de pouvoirs parallèles ;
- ✓ L'étendue de développement de règles impersonnelles définissant dans le plus petit détail les diverses fonctions, les conduites à tenir, les progressions (grille d'échelon incluant la note pédagogique, augmentation à l'ancienneté…). La personnalité, les résultats obtenus, l'efficacité, la créativité et les prises d'initiatives ne sont pas pris en compte ;

- ✓ La centralisation des décisions : les décideurs ne connaissent pas directement les problèmes du terrain et les exécutants n'ont pas les pouvoirs nécessaires pour effectuer les adaptations, les innovations indispensables.

Pour Michel Crozier, la bureaucratie entraîne des comportements de routine qui peut engendrer une démotivation et un désengagement professionnel. Les initiatives personnelles ne sont pas récompensées par des promotions au mérite, les salaires sont faibles, le travail est en prise directe avec un public en difficulté… Tous ces éléments n'incitent guère les enseignants à développer leur réflexivité.

7.3 La rationalisation du langage et de l'action éducative

Les pratiques langagières revêtent aussi leur importance dans la posture réflexive. Dans l'enseignement spécialisé, il est commun d'évoquer la « prise en charge » qui peut résonner comme une désappropriation de l'autre, une gestion de la vie d'autrui tenu pour ignorant, en difficulté. Il s'agirait plus d'un « accompagnement », partir de l'autre et pas de soi, être à côté, présent dans l'épreuve. Accompagner occupe une position particulière où les contraintes liées à l'altérité se présentent comme exigeants, incontournables.

L'Education Nationale est une institution porteuse d'un discours normatif par la médiation d'une rationalisation du langage et de la pensée. Dans ces conditions, il n'est pas simple de produire un écrit, de dévoiler ses pratiques qui peuvent être en contradiction avec celles demandées, programmées par l'institution. Ecrire, c'est aussi accepter d'être jugé par sa hiérarchie dans son identité narrative.

L'important est de ne pas « faire de vagues » comme disent généralement les enseignants. L'inspecteur, supérieur hiérarchique, vient les inspecter une fois tous les quatre ans en moyenne ; difficile dans ces conditions d'entrer en communication. La parole ne s'exprime qu'à travers l'action syndicale.

Les supports de cours, toute la littératie demandée par la hiérarchie et qualifiée par les enseignants « de paperasse purement administrative », visant à contrôler le travail, ne sont pas perçus comme des outils réflexifs (projet d'école, de classe, d'élève, fiche de préparation…). Ces écrits doivent répondre à certaines normes, un langage commun lié à la culture professionnelle.

Toute réunion, conseil des maîtres ou d'école, inspection… doit donner lieu à un écrit. En fin d'année, les enseignants spécialisés doivent transmettre leur rapport d'activités. Tout projet doit être argumenté. Le livret personnel de compétences et le livret scolaire reprenant chaque item des programmes ont remplacé le bulletin trimestriel. Ces livrets justifient les actions des enseignants mais déroutent les parents par leur aspect pléthorique. D'ailleurs, les échanges, la communication avec les parents d'élèves tendent aussi à se rationaliser ; l'inspecteur transmettant des consignes sur le sujet.

Parfois, le Ministère de l'Education Nationale, dans un délire philanthropique d'ouverture, propose aux enseignants de se prononcer sur la énième mouture des programmes, sous le regard inquiet des éditeurs qui se demandent s'ils pourront imprimer dans les temps les manuels scolaires, best-sellers de l'édition, et sous le contrôle de l'inspecteur qui recueille les informations et transmets ensuite ce qu'il veut à la direction académique.

En général, les enseignants subissent l'autorité de leur inspecteur, isolé dans leur « baronnie ». Il est d'usage que l'inspecteur réunisse les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires plusieurs fois par an et interroge sur les activités en cours. Le compte-rendu, produit par l'inspecteur, reprend généralement les grandes lignes des consignes transmises.

« Un inspecteur peut réunir les enseignants et leur dispenser la « bonne parole », mais c'est la sienne, pas forcément celle du ministre. On a vu des inspecteurs combattre ouvertement une réforme des programmes de leur discipline approuvée par le ministre. L'indépendance dont se pique l'inspection ne fait pas d'elle un relais très fiable. De plus, les conceptions des diverses inspections peuvent être très différentes et il n'est pas rare qu'une même inspection soit elle-même divisée. L'usage que trop de gouvernements font de l'inspection comme placard doré pour hauts fonctionnaires en disgrâce n'améliore rien. » (PROST, 2013, p. 320)

Dans l'enseignement spécialisé, l'enseignant doit s'effacer, sa parole est contrôlée. Les élèves doivent être en interaction, expliciter leurs stratégies. Durant la formation, les stagiaires ont reçu une fiche avec une liste de questions « élucidantes » à poser aux élèves dans le cadre des entretiens d'explicitation. Même la parole avec l'élève se rationalise.

La parole dans l'Education Nationale est encore loin de se démocratiser et empêche la réflexivité de chacun en orientant les actions vers un discours et des pratiques attendues. « *Un fonctionnaire, ça fonctionne* » dixit un inspecteur de circonscription.

7.4 Les bilans réflexifs sur l'alternance

Pour Hélène Bézille (2003, p. 190), le terme praxis, dont est issu le mot praxéologie, désigne « l'action visant un résultat pratique ». La praxéologie est une pratique de formation qui consiste à créer les conditions pour que la personne en formation puisse expliciter ses savoirs «d'action», et prendre conscience des compétences engagées dans ces savoirs, et ainsi les rendre plus efficaces.

Ainsi, à chaque retour en formation, un retour réflexif sur l'alternance était proposé. Il s'agissait de mettre en mots l'expérience afin de développer une posture réflexive. Le responsable de la formation nous a confié en entretien que *« le bilan réflexif sur l'alternance est un dispositif permettant de rendre formel l'informel. C'est un retour évaluatif sur les contenus de la formation. »* Malheureusement, pour les stagiaires, la démarche était confuse. Ils en gardent un vague souvenir, persuadés que ces bilans n'avaient pour objectif que d'émettre un avis sur la formation, le terrain, les formateurs… Chaque stagiaire devait écrire ce qu'il pensait et aucune analyse de ces écrits n'était proposée par la suite par les formateurs.

« J'ai trouvé ça nul. C'est avec la psy qu'il faut le faire. C'est une expérience de terrain qu'il faut analyser. On a besoin de parler, de s'écouter, de s'exprimer. La psy nous entraînerait à analyser et ça nous aiderait après en RASED avec la distance. »
« Je comprenais que ça leur servait à eux, à recevoir les doléances, des pistes. »
« Il n'y a pas eu de retour. Un bilan, ce n'est pas à sens unique. »

Les stagiaires ne voulaient pas produire un écrit, ils voulaient s'exprimer à l'oral. Obligés de produire un texte, ils en profitaient pour régler leurs comptes vis-à-vis des formateurs, pour critiquer les contenus de la formation. Ces textes n'étaient qu'une longue litanie de récriminations, de critiques, de constats. Les stagiaires avaient toujours la même demande : un savoir-faire. Il ne s'agit pas de savoirs tacites de praticiens qui n'ont pas l'intention d'apprendre et qui n'ont pas conscience d'apprendre mais bien une demande de formation. On peut alors s'interroger : comment développer une posture réflexive sur ses actes quand le praticien ne sait pas ce qu'il doit faire ? Comme le souligne Perrenoud (1988), à propos des enseignants, comment passer «du bricolage à l'improvisation réglée, à un savoir rationnel » ?

Ce processus réflexif, transformateur visait à l'émancipation, l'autonomisation de l'enseignant. Expliquer le dispositif aurait permis de conscientiser la démarche. L'apprentissage transformateur incite à l'exploration, l'explicitation et la prise de conscience, mais également encourage à l'analyse critique. Cette démarche réflexive visait la prise de conscience de la pratique en explorant l'action professionnelle afin de mieux identifier ces savoirs difficiles à expliciter pour ces enseignants parce qu'ils sont incorporés à l'action.

L'objectif était de faire émerger des situations professionnelles, où l'apprenant pourrait réfléchir sur ses savoirs d'action et les exploiter d'un point de vue théorique. Lors des bilans, les stagiaires devaient faire appel à leurs souvenirs engendrant une déperdition significative de données. Le recours à des outils pédagogiques tels que l'écriture de type journal de formation (Rémi Hess), récits d'expérience pourraient favoriser cette auto réflexivité.

« Perspectives et schèmes de sens peuvent être transformés par une évaluation et une critique réflexives des présuppositions sur lesquelles les unes et les autres reposent… Apprendre à changer ces structures de sens est fondamentalement transformateur » (Mezirow, 2001, p. 81)

7.5 Le mémoire professionnel – l'écrit réflexif sur l'alternance

« Écrire. Je ne peux pas. Personne ne peut. Il faut le dire : on ne peut pas. Et on écrit.
C'est l'inconnu qu'on porte en soi : écrire c'est ce qui est atteint c'est ça ou rien.
On peut parler d'une maladie de l'écrit. Ce n'est pas simple ce que j'essaie de dire là,
mais je crois qu'on peut s'y retrouver, camarades de tous les pays. »
Marguerite Duras, Ecrire, 1993

7.5.1 Présentation

La rédaction et la soutenance d'un mémoire professionnel d'une trentaine de page sont des aspects importants de la formation. La préparation du mémoire est un moyen de développer des compétences professionnelles. Celui-ci doit témoigner d'une mobilisation des connaissances acquises lors de la formation et d'une réflexion en lien avec l'expérience, les situations de travail. L'élaboration du mémoire doit donc contribuer à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé. La rédaction et la soutenance de ce mémoire permettent de rendre compte de l'évolution de la problématique initiale au fil de la formation.

L'objet d'étude du mémoire est choisi par l'enseignant, en liaison avec le directeur de mémoire assigné par l'ESPE, en fonction de critères qu'il précise dans sa rédaction. Le mémoire s'appuie donc nécessairement sur des références théoriques qui aident à préciser le questionnement, à circonscrire l'objet d'étude, à déterminer le sujet afin d'organiser la réflexion sur la pratique. Le mémoire n'est en aucun cas une simple description rappelle la circulaire.

Pour le mémoire professionnel, la difficulté réside dans l'écart entre ce qui est réellement attendu et le supposés attendus par le jury, les recommandations de la formation par le biais du directeur de mémoire et les prescriptions institutionnelles. Le sujet du mémoire implique de faire un choix voire parfois même le deuil d'un objet de recherche plus en phase avec ses aspirations mais divergent des attentes institutionnelles ou des thèmes de prédilection du directeur de mémoire. Le mémoire professionnel est avant tout un projet d'écriture pour autrui alors que sa priorité devrait être le développement d'une posture réflexive.

Au moment de la certification, la soutenance du mémoire d'une durée de dix minutes, explicite la réflexion, son évolution tout au long du processus de formation, dans les temps de regroupement comme en situation de pratique professionnelle. La présentation du mémoire est l'occasion pour le stagiaire de revenir sur ce qui a motivé le questionnement choisi, sur ce qui a fait évoluer les représentations et la réflexion, que ce soit sur la dimension professionnelle de la spécialisation en jeu que sur les savoirs de référence. Les prolongements rendus possibles par la préparation du mémoire peuvent aussi être évoqués. Le mémoire doit être remis trois semaines avant le début des premières épreuves de l'examen soit début mai. Pour l'année 2013/2014, en Seine-Saint-Denis, aucune certification n'a eu lieu en juin. Les examens se sont déroulés entre mi-octobre et mi-décembre. Certaines soutenances ont donc eu lieu jusqu'à sept mois après la remise du mémoire à la division des examens.

7.5.2 La rédaction du mémoire professionnel

Ecrire permet de prendre du recul par rapport aux actions passées, à sa pratique. L'écriture réflexive permet d'admettre les défaillances ou les réussites qui ont marqué l'expérience, ce qui n'est guère évident pour un enseignant spécialisé débutant. Le rapport à l'écriture du stagiaire est aussi un facteur déterminant dans la rédaction du mémoire : oser écrire, être autorisé à le faire, être lu et savoir qu'on va l'être, exprimer son point de vue, accepter une part de subjectivité, se revoir élève et être évalué sur sa production sur le fond au niveau des idées et de la mise en mots de l'expérience et la forme avec une orthographe, une syntaxe approximatives… Ce n'est plus le support de cours d'un « solitaire entouré » mais un écrit sur une expérience professionnelle qui sera lu par la hiérarchie. La résistance à l'écriture provient de la mise en mots de l'action, mais aussi des enjeux de l'écriture. L'écriture « donne à voir » sa pratique, et c'est aussi « se donner à voir », en tant que futur professionnel (Martine Morisse).

Pourtant, écrire fait partie de la pratique professionnelle de tout enseignant du primaire : la rédaction des fiches de préparation, des livrets de compétences, les dispositifs destinés aux élèves en difficulté ou relevant du handicap, prendre des notes lors des animations pédagogiques, des réunions (conseils d'école, de maître, de cycle), faire un rapport sur le comportement d'un élève (hautement perturbant ou handicapé en intégration dans la classe), tenir son journal de classe (nommé cahier journal et demandé lors des inspections) ou plus simplement dans les cahiers des élèves ou sur le tableau… Il est cependant beaucoup plus complexe de produire un écrit réflexif sur une pratique professionnelle en construction.

Le mémoire professionnel constitue un moment fort de la formation et est souvent vécu comme un passage difficile par les stagiaires. Certains enseignants n'ont d'ailleurs jamais produit de mémoire. Ils sont perdus devant l'ampleur de la tâche à venir et s'angoissent. La mise en mots de l'expérience semble être la tâche la plus complexe.

« Moi, je ne sais pas ce que je dois mettre dedans. Et puis, le langage, je ne l'ai pas. Je ne sais pas ce qu'il faut dire. »
« Mon problème à moi, c'est de synthétiser. Je vais faire des séances, faut que je me projette et après je dois les analyser mais je ne sais même pas comment on fait ».
« On nous dit de prendre toutes les informations durant la session sur le terrain mais c'est pas facile. Qu'est-ce que je dois regarder ? Qu'est-ce qui est utile pour le mémoire ? »

Beaucoup de stagiaires ont rencontré des obstacles lors de la mise en mots de l'expérience. Les souvenirs sont forcément subjectifs, arbitraires. Ils ne relatent pas les faits dans leur moindre détail. Le risque est d'être dans l'interprétation. La mémoire et sélective, elle efface certains moments qui ne semblent pas utiles de conserver ou bien ils sont dans l'inconscient. Ecrire et réfléchir sur son vécu entraîne une prise de conscience de la dimension cachée de l'activité et de sa dimension réflexive. Relire son écrit fait aussi émerger d'autres souvenirs, une conscientisation s'instaure. Un enseignant ne peut pas tout savoir et tout transmettre, il est limité et il faut l'accepter (« l'être inachevé »). La prise de conscience permet de modifier ses points de vue et ses comportements aussi. En prenant l'habitude de recourir à l'écriture réflexive (par le biais d'un journal par exemple). On peut ainsi avoir un retour sur soi afin d'améliorer sa professionnalité. La mise en récit de l'expérience vécue, son histoire de vie peut donc provoquer des changements, des perspectives de développement chez le narrateur. Un accompagnement sur l'écriture réflexive permettrait aux stagiaires d'aborder plus sereinement cette épreuve obligatoire. Rédiger au quotidien un journal de formation dans une sorte de cahier de bord aiderait les stagiaires à recueillir les données et pourrait constituer un processus permettant de garder des traces pour effectuer un retour réflexif sur sa pratique professionnelle. Après chaque séance, il s'agirait de noter tout ce qui a été vu, entendu, perçu, tous les éléments pour se positionner dans le factuel.

7.5.3 L'élaboration du mémoire professionnel

La présentation devant l'ensemble du groupe s'est révélée difficile pour certains stagiaires.

« *Je préfère ne rien présenter, je ne suis pas satisfait de ce que j'ai fait.* »
« J'avais lu des livres mais ils étaient trop casse-tête. Des livres trop pointus, trop compliqués, ça décourage. Je ne comprenais pas où ils voulaient aller dans cette formation. C'était trop compliqué pour moi. La maître E, avec qui je travaillais, m'a dit que c'était un bon sujet de mémoire. Mais quand j'ai fait la présentation du projet au directeur de mémoire, il m'a dit que ce n'était pas un sujet de mémoire ».

Pour d'autres, l'écriture réflexive s'est développée.

« Pour mon mémoire, au début, j'avais fait beaucoup de théorie et j'ai supprimé beaucoup de théorie pour faire une grosse partie pratique. J'ai écrit tout ce que je faisais et je me suis rendue compte que ce que je faisais n'était pas si mal que ça. »

Le directeur de mémoire a une approche collective de la réflexivité avec des échanges, des interactions des participants. Les enseignants, peu habitués à travailler ensemble et à communiquer entre eux, ne se sont guère prêter à cette démarche analytique. Durant deux jours de séminaire, le directeur de mémoire reprendra un à un tous les projets, les améliorant. Six stagiaires furent absents. Pour des raisons médicales ? Parce qu'ils ne maîtrisaient pas l'outil informatique pour réaliser le diaporama demandé ? Parce que leur projet de recherche n'était pas encore finalisé ? Parce qu'ils éprouvaient des difficultés à s'exprimer devant le groupe, à présenter leur projet ?

Cette présentation engendrera beaucoup de souffrances. Après son exposé, un stagiaire sortira de la salle en larmes. Sa décision est prise. Malgré un projet élaboré, il décidera d'abandonner et de ne pas se présenter à l'examen. Deux autres stagiaires pleureront durant leur présentation. Elles ne se sont pas satisfaites de leur travail et se sentent incapables de rédiger le mémoire, d'écrire trente pages.

« *Je suis devant ma page blanche, je ne sais pas quoi écrire, par quoi commencer.* »
« Je ne comprends pas. Je fais fonction. Je suis déjà enseignante spécialisée. Pourquoi, on nous demande tout ça. Moi, je ne sais pas faire un mémoire. Au départ, j'ai fait cette formation en me disant que j'allais apprendre des choses et là, c'est tout le contraire. Je ne sais plus rien faire avec les élèves. Je pensais que tout ce que je faisais c'était bien et ici on me dit qu'il faut que je change tout mais on ne me montre pas comment faut faire. C'est trop dur. Je pensais que le diplôme, on me le donnerait si je faisais la formation. Moi, je voulais juste garder mon poste. En plus, pour le mémoire, je ne sais pas quoi faire. Je voulais le faire sur le vocabulaire mais mes élèves ont progressé et je ne peux plus faire le mémoire sur ça. »

Quelques semaines plus tard, le directeur de mémoire enverra un ultimatum ébranlant les quelques stagiaires qui n'ont pas terminé la rédaction de leur écrit.

Je vous écris à propos de votre travail d'écriture. Je ne le fais pas pour vous stresser. Je sais bien qu'il n'est nullement besoin de vous inquiéter à ce sujet.
Pour autant, il fait partie de mes responsabilités de vous accompagner jusqu'au bout de la réalisation ou non, selon votre choix, de cette tâche.
Je fais de même avec les étudiants de M1, M2 et mon directeur de thèse agit de même avec moi (et je suis très en retard….).
Vous devez déposer vos mémoires le lundi 12 mai.
D'après mes calculs, cela fait dans 9 semaines qui s'organisent à peu près comme suit (à vérifier dans le détail) :
- 2 semaines sur le terrain
- 3 semaines en cours
- 2 semaines de vacances
- 2 semaines (avant le 12) en cours.
Je me permets de vous rappeler qu'il est conseillé de terminer la rédaction suffisamment à l'avance afin de :
- corriger
- présenter
- imprimer
- relier
- envoyer
A la date d'aujourd'hui, vous devez faire le point sur :
- votre problématique et vos hypothèses
- votre introduction
- votre plan
- la rédaction d'une ou de plusieurs de vos parties
- vos références théoriques
- l'avancé de vos mises en œuvre avec votre "groupe mémoire"
Je me permets de vous rappeler que mon rôle de directeur engage ma responsabilité. Dans le cas où je n'aurais pas pu lire vos écrits, ce qui peut arriver si vous les envoyez trop tardivement, je ne saurais reconnaître ma part de direction dans votre travail.
N'oubliez pas que si je vous lis trop tardivement, vous ne pourrez plus revenir sur vos écrits; ce qui annulerait tout réel travail d'accompagnement.
En ce sens, reculer les échéances revient à limiter la fonction d'accompagnement du directeur de mémoire.
Enfin, je me permets de vous rappeler que nous sommes tous logés à la même enseigne : écrire, ça fait peur !! Ecrire, c'est donc dépasser, ou non, ses peurs.
Et quand on l'a fait, ça fait super plaisir !!
Très cordialement »

Devant l'urgence, une semaine plus tard, une stagiaire enverra la première partie de son mémoire comprenant un plagiat.

7.5.4 Le plagiat

Cet écrit a donné lieu à une confrontation par mails entre cette stagiaire et le directeur de mémoire, dont nous avons été les témoins involontaires, consternés et attristés. Cette stagiaire a plagié une partie d'un autre mémoire et un paragraphe d'un auteur (en l'occurrence le linguiste réputé travaillant avec le directeur de mémoire) sans mettre entre guillemets la citation (aucune méthodologie n'avait été transmise par le directeur de mémoire auparavant).

« Je vous écris à propos d'un constat que je viens de faire en lisant l'un des mémoires. Ce constat, vous l'avez en objet. Le plagiat consiste à recopier des passages entiers d'un auteur sans mettre les guillemets ni le citer nominalement, laissant ainsi croire au lecteur que c'est la personne qui a « inventé » et « formulé » elle-même ces passages.
Je vous rappelle que tous les professeurs d'université sont en possession d'un logiciel anti-plagiat. Je vous rappelle qu'au-delà du manque de respect des auteurs des textes que l'on plagie, mais aussi de la personne qui vous dirige et vous accompagne, pensant qu'elle est suffisamment idiote ou inculte pour ne pas déceler dans vos écrits un changement de style, de genre, de forme, un emprunt auquel ses propres lectures font écho, le plagiat est passible de peine. C'est un délit.
Je vous rappelle que tout ce qui est écrit relève de la propriété intellectuelle protégée par la loi. Inutile de vous dire que je suis navré par l'attitude d'une de vos collègues. Je trouve cela pathétique et me demande comment l'on peut exiger quoi que ce soit de ses élèves quand soi-même on ne possède pas l'éthique et l'honnêteté nécessaires au respect d'autrui. Je suis en mesure de déposer plainte et demander auprès du rectorat des mesures disciplinaires qui interdiraient toute inscription à un examen ou concours de la Fonction Publique pour les cinq à dix ans à venir.
Avant d'entamer cette bien triste procédure, j'attends que la personne concernée, si tant est qu'elle le fût, présente ses excuses et me fasse parvenir dans les plus brefs délais un écrit de son fait si elle en est capable.
Dans le cas contraire, je serais à son entière disposition pour lui préciser la nature de son délit. »

La persistance d'un groupe dans le temps résulte d'un effort de création permanente, puisqu'il lui faut sans cesse trouver les moyens appropriés à la résolution de ses conflits internes indépendamment du choix des moyens adaptés à l'accomplissement de sa tâche. Le groupe va se rapprocher de cette stagiaire et rejeter les explications du directeur de mémoire, jugées trop violentes (trop scolaires ?) et disproportionnées par rapport aux faits. Celui-ci se posera en victime et ne comprendra pas les réactions hostiles du groupe.

« En réponse au mail très violent du directeur de mémoire : j'ai l'impression d'avoir commis un crime méritant l'emprisonnement. Je tiens à y répondre car je suis concernée par celui-ci.
Effectivement, ne sachant pas trop comment écrire un mémoire ni par où commencer, je suis allée voir sur internet comment faire et bien-sûr je suis tombée sur des écrits.
Je me suis donc inspirée de certains et j'ai copié un morceau car celui-ci me convenait.
Tout ceci sera enlevé et des corrections seront apportées.
Comme demandé, je vous présente mes excuses chers collègues et espère ne pas vous avoir choqué. J'assume entièrement mes actes et vais y remédier.
Le contact avec mes élèves est agréable et enrichissant et c'est pour ça que je fais ce métier qui me passionne.
Chers collègues, à lundi. » - la stagiaire

« Puisque tu choisis d'en faire la publicité, je te réponds donc en mail collectif.
Tu as plagié sur un site sans mettre les guillemets et sans donner les références du site en question. Cela ne relève pas de la difficulté à écrire, mais de la volonté de cacher un emprunt manifeste. Tu as fait croire que tu avais écrit un passage qu'il a écrit lui-même.
Dans la même perspective, tu as oublié aussi cet emprunt, une étudiante que tu as omis de citer alors qu'il y a un passage relativement important qui apparaît dans ton mémoire.
Je pense que cette étudiante ne serait pas très heureuse d'apprendre qu'on dispose de ses productions sans même la citer.
Tu dis "être tombée" sur ces écrits. Tombée seulement ? Tu as aussi copié et collé. C'est un peu plus que tomber.
Mon logiciel en a repéré d'autres, si tu en as besoin, n'hésite pas.
Enfin, je crois que tu ne sais pas lire : c'est à moi qu'il faut présenter tes excuses et non pas à tes collègues qui ne sont pour rien dans tes plagiats.
Que tu assumes tes plagiats me semble intéressant à retenir pour l'avenir.
J'attends donc tes excuses et ton travail. » - le directeur de mémoire

« Je tiens à m'excuser auprès de Mr [43]... pour avoir plagié des contenus de mémoire.
Je vais modifier le mien en conséquence.
Cordialement » - la stagiaire

Le directeur du mémoire répondra en vouvoyant la collègue.

« Je vous remercie d'avoir présenté vos excuses. En effet, donner à lire quelque chose que l'on n'a pas écrit soi-même revient à tromper la confiance de la personne à qui l'on s'adresse.
Je vous rappelle que pour les mêmes raisons, a priori anodines, l'année dernière, la présidente de l'université de La Réunion a dû démissionner, ainsi que deux professeurs en médecine dentaire de Bordeaux qui avait emprunté à un étudiant une bonne partie de ses écrits. Bien entendu, le plagiat est aussi condamnable lorsqu'un professeur emprunte à ses étudiants sans citer ces derniers.
J'en profite pour vous rappeler que je suis à votre disposition depuis le mois de septembre afin de vous aider à produire votre mémoire. Si vous rencontrez des difficultés bien compréhensibles, faites le choix de me prévenir plutôt que de croire qu'Internet vous apportera la solution. »

Les enseignants sont habitués à se « servir » sur internet des documents des autres pour leurs préparations de séances, leurs activités. Ils photocopient aussi des manuels, des fichiers pour leur classe (qu'ils mettent même en ligne parfois sur leur blog…) Ces pratiques sont courantes. En formation, certains ont admis avoir pensé au plagiat et ne pensaient pas que le directeur de mémoire vérifierait ; il était considéré comme un collègue, un membre du groupe puisqu'il acceptait de participer à tous les moments conviviaux… Cependant, la rédaction du mémoire professionnel oblige son auteur à une médiation cognitive de l'écriture (réécrire son récit, revenir dessus, l'améliorer). La fonction dialogique conduit à opérer des choix en effectuant le plus souvent des modifications de perspectives et en effectuant un véritable travail de positionnement éthique puisque le mémoire sera lu par le formateur représentant de l'éducation formelle mais aussi par l'institution (le jury de l'examen composé de deux inspecteurs). Cet écrit réflexif force donc l'engagement de son auteur.

[43] Par souci d'anonymat, nous avons supprimé le nom du directeur de mémoire.

L'accompagnement méthodologique, personnalisé et différencié aurait peut-être aidé certains stagiaires à produire leur mémoire. Leurs recherches étaient insuffisamment ciblées et elles partaient un peu dans tous les sens, ils se perdaient dans des lectures inutiles *(« lire quoi ? pour faire quoi ? que faut-il retenir, noter ? »*...) Certains enseignants ne sont pas habitués à lire des ouvrages théoriques, des articles, des revues spécialisées ou alors ils n'en ont pas l'envie. Il faut susciter l'intérêt, le goût de lire. En amorçant, le lecteur potentiel peut avoir le désir de se plonger dans l'ouvrage pour en savoir plus, aller plus loin. Cette lecture fera écho par rapport à son propre vécu et entraînera une réflexivité sur sa pratique.

Il se murmure que le mémoire professionnel ne serait plus demandé pour les prochaines certifications. Le directeur d'académie de la Seine-Saint-Denis s'est en effet étonné du nombre d'abandons chaque année. Ainsi, en 2013 / 2014, six enseignants sur quinze ne se sont pas présentés à l'examen. Pour l'année de formation 2014 / 2015, trois stagiaires (les plus âgés) dont deux enseignants « faisant-fonction » n'ont pas produit le mémoire demandé et ne se présenteront pas à la certification. Pourtant, la rédaction du mémoire, cet écrit réflexif, est essentiel pour la redéfinition identitaire des enseignants, pour leur développement personnel et professionnel, pour un apprentissage émancipatoire en transformant les perspectives et schèmes de sens.

7.6 Le monde vécu menacé, l'abandon de sa transformation émancipatoire

Au bout de quatre semaines de formation, l'enthousiasme et la motivation s'essoufflent, Les absences symptomatiques révèlent la confrontation difficile à la réalité. Les schèmes de sens se transforment. Ce démarrage réflexif a engendré l'abandon d'une stagiaire. Elle suivra la formation mais ne passera pas la certification. Le métier d'enseignant spécialisé ne lui plait pas. Trois mois après le début de la formation, lors de la présentation des sujets de mémoire, deux autres stagiaires décideront de ne pas se présenter à l'examen. Le métier d'enseignant spécialisé ne correspond pas à leurs attentes. Ils préfèrent retourner dans une classe. Le niveau universitaire, les exigences institutionnelles, leur semble trop élevés bien qu'ils ne l'avoueront pas aux formateurs. Les raisons officielles invoquées sont des choix d'ordre personnel, des motifs inhérents à la vie privé, un souhait de revenir enseignant généraliste, de retourner dans une classe. Aucune réunion entre les formateurs ne sera organisée afin d'organiser un accompagnement personnalisé. Ils prennent acte des décisions et poursuivent leur programme. Seuls les stagiaires essaieront d'enrayer la série d'abandons par des conversations, des mails…

« Comment allez- vous? J'essaie de me mettre à votre place, ça doit pas être facile pour vous, de voir défiler des messages qui parlent des PAS, du mémoire, etc.... Voilà ce que je veux vous dire:
1 Un formateur m'a expliqué que cette formation : on peut la faire au rythme que l'on veut. C'est-à-dire, on s'inscrit vers janvier à la certification (de façon administrative) et tant qu'on n'a pas rendu le mémoire, on reste en formation, et donc pas d'épreuve pratique avant la prochaine promo ; ça veut dire que vous pouvez prendre tout votre temps, si vous en avez besoin. Bon il faudrait voir cela de plus près.
2- Pour le reste, par exemple les PAS , je peux vous donner un cours particulier. En fait, c'est pas si compliqué. Je pense avoir compris, même si les miens ne sont pas parfaits…
3- Pour le mémoire, la problématique, les hypothèses, le plan etc.... pour l'aspect ordi, en fonction de vos besoins on peut vous donner un coup de main
et pardon si j'ai été maladroite dans vos histoires. »

Cette stagiaire, qui a écrit ce mail en décembre, décidera d'abandonner cinq jours après le conflit généré par le plagiat (en mars). Sa version officielle sera des problèmes personnels, un métier qui ne lui correspond pas. Pourtant, fin janvier, elle avait adressé au directeur de mémoire la première partie de son mémoire (seize pages). Elle n'a reçu aucune réponse en retour (malgré plusieurs relances) durant les deux mois qui suivirent.

« Bon maintenant voici le scoop. Je veux vous parler de moi et de mes choix.
J''ai en effet décidé de ne pas présenter la certification et de retourner en classe dite "banale", donc je participerai au mouvement pour demander la maternelle où j'étais l'an passé. J'ai choisi de vous le dire par internet, car j'ai pas envie de faire un scoop en cours.
Mon choix est définitif, je ne kiffe pas l'enseignement spécialisé et la classe me manque surtout la mater. Je dois veiller à ma stabilité pour accompagner mon fiston.
Voilà je ne regrette rien et surtout pas cette formation et la rencontre de super collègues stagiaires. Bien sûr je continue la formation avec curiosité, et si je peux donner de l'aide par ma modeste expérience (en particulier en mater) n'hésitez pas. »

Fin avril, la stagiaire ayant commis le plagiait décidera d'orienter sa carrière vers d'autres horizon bien que son mémoire soit terminé. Quinze enseignants au départ ont décidé d'intégrer ce stage de préparation à l'examen du CAPA-SH. Six stagiaires ont abandonné dont cinq âgés de plus de quarante ans. Neuf stagiaires se présenteront à l'examen dont les cinq enseignants faisant fonction ayant pour projet professionnel d'être titularisées. Le directeur de mémoire donnera son interprétation des faits, des abandons.

« Nous avons affaire avec des gens qui cherchent des raisons pour expliquer leur grande difficulté à produire le mémoire.
En ce qui me concerne, ma fiche de visite, les mails, démontrent le sérieux de mon travail. C'est ce sérieux objectif qui est le plus important car les collègues sont dans un état de fragilité psychologique extrême. Tout est affect !
Et, alors que l'écrit pourrait les rassurer, il prend au contraire une forme cauchemardesque.
C'est cela que traduit le besoin de plagier. C'est une façon de décompresser, de contourner la peur de ne pas réussir, le sentiment d'incompétence. C'est sans doute là le vrai problème. Et, une fois de plus, le vrai problème ne sera jamais abordé....
Que le formateur soit l'objet de projections diverses et variées n'est pas étonnant. C'est même la norme ! C'est même un besoin. Il faut bien qu'une personne focalise l'angoisse et la peur.

Le responsable de la formation justifiera les abandons par le vécu personnel des stagiaires et leur dynamique d'entrée en formation. Pour lui, les motifs sont d'ordre strictement privé, des choix indépendant des contenus de la formation ou des critères institutionnels.

7.7 Développer une posture réflexive

« Ce n'est pas parce qu'écrire est difficile que nous n'osons, pas, c'est parce que nous n'osons pas qu'écrire est difficile» Sénèque

Nous émettons ces hypothèses dans une approche critique et fonctionnaliste ; le paradigme de l'éducation tout au long de la vie, en tant que théorie de l'expérience s'impose à cette recherche et dans les propositions énoncées. Nous pensons que les histoires de vie permettraient de développer une posture réflexive chez les enseignants.

« C'est qu'avant d'être une discipline académique, un corpus de connaissances, une chronologie ou même un récit distrayant, l'histoire, étymologiquement, est une recherche, une construction, un « tissage » de sens à partir de faits temporels. C'est bien là une des définitions des histoires de vie. » (Le Grand & Feldman, 1996, p. 98)

« L'histoire de vie est définie ici comme recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels, elle engage un processus d'expression de l'expérience. » (Le Grand & Pineau, 1993, p. 3)

Raconter son histoire professionnelle par l'entremise d'un « portfolio », en postulant à la formation, permettrait une réflexion sur ses aspirations profondes et s'inscrirait dans une temporalité en donnant accès à une historicité. L'enseignant se demanderait alors si sa démarche est réellement occurrente par rapport à un projet de connaissance ou de formation. Il s'agit d'accompagner l'apprenant dans une démarche autonome d'appropriation de sa formation. Mais celle-ci ne peut se faire sans avoir, au préalable, éclairer le sens et la motivation pour la formation. Le candidat à la formation évoquerait son passé avec une réflexion sur son expérience professionnelle, ses compétences, ses besoins en formation ; le présent avec ses aspirations, le choix d'une nouvelle orientation professionnelle ; le futur et les attendus de la formation, la projection dans l'enseignement spécialisé, les représentations sur l'aide aux élèves en grande difficulté.

« La praxis de l'histoire de vie en formation se caractérise par l'option en faveur d'une conception du lien social qui met au centre la valeur de respect de la personne susceptible d'orienter sa vie à partir de la prise en compte des déterminants de sa propre histoire (personnelle, sociale, située historiquement, datée) et leur transformation en projet existentiel socialement inscrit. Plutôt qu'un enfermement sur une expérience passée, aussi riche soit-elle, il s'agit de situer le récit dans une articulation entre passé, présent et avenir. La perspective du projet de vie et de l'action est ici fondamentale. » (Le Grand & Pineau, 1993, p.72)

Convoquer l'histoire de vie du futur apprenant permettrait de dévoiler un véritable projet de formation conscientisé et intentionnalisé. Cette démarche réflexive sur des situations vécues ferait émerger des problématiques de formation personnelle. Ces besoins seraient alors repris, évalués, analysés par l'organisme de formation et par les formateurs de terrain qui ajusteraient leurs contenus et leur accompagnement dans une différenciation individuelle, personnalisée, une contractualisation du plan de formation. Ce contrat pédagogique retracerait les objectifs de formation, les modalités de travail pédagogique et l'usage des ressources correspondantes. L'apprenant pourrait s'y référer tout au long du parcours de formation ce qui aurait pour effet de le rassurer, de le guider et de le situer. Auteur et acteur, il s'approprierait « sa » formation et s'engagerait plus aisément dans un processus, un dispositif dans une démarche de production de savoirs avec des éléments signifiants.

Ce projet de formation, articulant formations formelles et apprentissages expérientiels, et le contrat pédagogique qui en découle constitueraient un support privilégié pour le jury de l'examen dans le cadre d'une validation des acquis et de l'expérience du candidat. Pendant la formation, l'histoire de vie aiderait à la mise en mots de l'expérience et la rédaction du mémoire professionnel. Pour cela, le praticien pourrait avoir recours à l'écriture d'un journal, sorte de cahier de bord. L'enseignant spécialisé en devenir noterait chaque jour ce qui donne à voir, à sentir, à comprendre dans une approche phénoménologique. La relecture du journal permettrait l'accès à une méta-réflexivité. Ce travail d'implication et de distanciation progressive faciliterait la rédaction de l'histoire de vie et donc du mémoire professionnel.

« L'écriture du journal consiste à écrire chaque jour dans un carnet ou un cahier, aussi sur son ordinateur, les événements, les rencontres les lectures, les commentaires qui surgissent dans la pratique professionnelle, ou dans la vie tout court…. L'objectif du journal est de garder une mémoire, pour soi-même ou pour les autres, d'une pensée qui se forme au quotidien dans la succession des observations et des réflexions…» (Hess, 2008, p.125)

« Chaque enseignant peut tenir un journal pédagogique. Celui-ci peut se centrer sur un objet, déterminer un champ d'observation et un champ d'analyse. Le champ d'observation peut être la classe, une école ; le champ d'analyse : l'institution pédagogique. » (Hess, 2008, p.131)

Ces histoires de vie seraient « mises en intrigue » selon l'expression de Paul Ricoeur. L'objectif serait alors d'articuler l'activité de raconter une histoire et le caractère temporel de l'expérience humaine. La mise en intrigue opère trois médiations (Ricœur, 1984, p. 102) :

- ✓ elle transforme une diversité d'événements ou d'incidents successifs en une histoire organisée et prise comme un tout ;
- ✓ elle procède à une synthèse de l'hétérogène par la prise en compte d'éléments aussi divers que les buts, les actions, les individus, les interactions…
- ✓ elle polarise l'histoire entre son commencement et sa fin, elle transforme la succession des événements en des enchaînements finalisés et composant une totalité signifiante définissant chaque événement selon sa contribution et l'accomplissement de l'histoire racontée.

Ce processus de reconstruction réflexive permettrait de conscientiser des moments clés de l'expérience parfois même douloureux d'où émergeraient les savoirs insus, ces savoirs subjectifs et non formalisés que les individus mettent en œuvre dans l'expérience de leur vie et dans les rapports sociaux.

« L'histoire de vie est souvent directement lié à un travail de deuil : deuil d'une personne, deuil d'une situation antérieure. C'est une manière de faire (re)vivre symboliquement un moment passé, un emploi passé, une épreuve difficile ; et par là même de le communiquer, de l'inscrire dans un univers relationnel et social, de la situer dans une temporalité (Lesourd, 2006 ; Houde, 199). C'est à la fois aussi par ce travail de deuil un moyen de pouvoir espérer « passer à autre chose », envisager des projets, de faire que la vie continue ailleurs, autrement, dans un temps nouveau, une génération nouvelle. » (Le Grand & Colin, 2008, p. 115)

L'approche des histoires de vie est à la fois un axe de réflexion épistémologique et méthodologique et témoignerait d'une première réflexivité. Elle favoriserait une prise de conscience de soi. Une aide à son élaboration pourrait être apportée dans le cadre des animations pédagogiques annuelles obligatoires proposées par les circonscriptions ou dans le plan de formation annuel académique.

« L'histoire de vie est une praxis sociolinguistique particulière qui représente la pointe des médiations concrètes ayant produit l'individu en train d'élaborer son histoire ; ce faisant, il cherche à articuler narrativement les différents mouvements qui le font et le défont. Par l'énonciation de ces médiations, elle amène donc à ciel ouvert une mine de savoirs implicites, de savoirs pratiques, concrets, expérientiels très liés aux usages qui les ont générés. » (Le Grand, Pineau, 1993, p. 91)

Une histoire de vie n'est jamais achevée et le praticien pourra toujours y avoir recours. Pour Paul Ricoeur, l'identité narrative que se donne le narrateur par la mise en intrigue de lui-même est vouée à être indéfiniment reprise et révisée.

« L'identité narrative n'est pas une identité stable et sans faille ; de même qu'il est possible de composer plusieurs intrigues au sujet des mêmes incidents […] de même il est toujours possible de tramer sur sa propre vie des intrigues différentes, voire opposées […] En ce sens, l'identité narrative ne cesse de se faire et de se défaire […] l'identité narrative devient ainsi le titre d'un problème autant que celui d'une solution ». (Ricœur, 1984, p.358)

Conclusion Chapitre 7

Ce mémoire professionnel de trente pages demandé à l'examen du CAPA-SH atteste d'un processus de professionnalisation s'étayant sur la mise en réflexion d'une pratique éclairée par les apports théoriques et les analyses en formation. Ce mémoire dispose d'un accompagnement et d'un dispositif conséquent lors du stage de préparation à l'examen (dans les textes car dans les faits, l'accompagnement fut assez succinct). Pour autant, l'écriture de ce mémoire et les recherches inhérentes ont été vécues par certains adultes de la formation comme difficiles voire insurmontables et ont généré de nombreuses angoisses (souffrance morale et physique) et ressentiments envers l'institution.

Il est nécessaire de distinguer les écrits professionnels ou fonctionnels qui sont des outils de travail et les écrits destinés à analyser sa pratique. Le mémoire professionnel se distingue donc puisqu'il consiste à écrire sur sa pratique. Tous ces écrits sont particulièrement conséquents, chronophages et demandent une réflexion sur sa professionnalisation, sur ce qui pourrait être amélioré mais aussi sur les besoins des élèves. Beaucoup d'enseignants se demandent à quoi ça sert, qui va lire ces écrits, s'insurgent contre toute cette paperasse administrative.

Pourtant, écrire sur ses pratiques professionnelles débouche sur des enjeux sociaux : enjeux personnels, professionnels et institutionnels. Etre engagé dans un processus de professionnalisation par le biais de l'écriture, entraîne un engagement dans un processus de construction, de négociation visant à terme à une reconnaissance de l'identité professionnelle par l'institution lors de la certification.

Aussi, pour former des enseignants réflexifs, Perrenoud (2010) propose de travailler sur les dispositifs de formation et les pratiques : le sens et les finalités de l'école (les histoires de vie des enseignants, l'efficacité de l'école…), l'identité du formateur (ne pas le prendre comme référence, s'extraire d'une identification), les dimensions non réfléchies de l'action, les routines (conscientiser et agir sur les gestes professionnels automatisés, l'incorporation et la routinisation d'une procédure), la personnalité de l'enseignant et sa relation à autrui (avec les pairs, la hiérarchie, les élèves…), les non-dits et les contradictions du métier, de l'école (les improvisations, les approximations… toutes les composantes peu avouables pour l'enseignant), les pratiques et l'expérience pour compare, expliquer, théoriser (partir des connaissances de l'apprenant), les compétences, la mobilisation des savoirs (accélérer un processus d'autoformation, à travers une pratique réflexive encadrée, un étayage théorique et conceptuel, des démarches plus méthodiques), les résistances au changement et à la formation (changement des représentations), les dynamiques collectives et les institutions (la difficulté de transposer dans les écoles les modèles didactiques et pédagogiques découverts en formation), l'articulation des approches transversales et didactiques (prise en compte du caractère systémique de la tâche et de l'environnement de l'enseignant, le formateur ne doit pas se centrer sur son seul domaine d'expertise ou de spécialisation).

En réunion avec les enseignants spécialisés fin janvier 2015, un inspecteur de circonscription tente de justifier l'attitude des enseignants face aux écrits :

« Les enseignants ne produisent pas les écrits pourtant demandés par l'institution ou alors ils le remplissent très mal. On est dans la résistance passive ou dans l'insécurité scripturale. Je le vois bien quand je viens dans les classes les inspecter. En deux minutes, je remarque tout de suite les élèves en grande difficulté et je leur demande alors « où sont les PPRE, les demandes d'aides ». Ils me répondent alors qu'ils mettent en place des actions en classe, qu'ils différencient. Soit ils ont un seuil de tolérance élevé et considèrent qu'ils n'ont pas besoin d'aide. Soit ils craignent d'être jugés dans leur action comme étant incapables d'apporter une réponse aux difficultés de leurs élèves. Les formulaires ne sont pas une punition mais un document de référence.»

J’ai alors proposé à cet inspecteur l’idée d’un accompagnement, d’une méthodologie, d’outils destinés aux enseignants qui pourraient se faire dans le cadre des animations pédagogiques ou des conseils des maîtres (108 heures par an).

Une fiche d’aide pour compléter les formulaires institutionnels et l’écriture d’un journal au quotidien (reprise du cahier journal par exemple) aiderait à la réflexivité. J’ai expliqué que la mise en mot était difficile, les enseignants sont souvent gênés de ne pas maîtriser le vocabulaire lié à la culture professionnelle, cette rationalisation du langage. La verbalisation par le biais de l’écrit aide à la conscientisation. En écrivant au quotidien et en relisant son texte, on prend alors conscience de sa professionnalisation, on peut changer ses points de vue, améliorer son comportements.

La réponse de l’inspecteur : *« On n’est tous pris par l’action. Il est difficile de se créer des moments, du temps qui permettent de se poser, de réfléchir sur son action. Et puis, je ne suis pas pour qu’on aide les enseignants en leur transmettant des fiches. On doit les accompagner dans la méthodologie mais on ne doit pas tout faire à leur place. Ils doivent se débrouiller un peu tout seul.* »

Développer une posture réflexive chez les enseignants, c’est prendre aussi le risque qu’ils tendent vers une démarche critique qui viendrait mettre à mal le fonctionnement institutionnel.

Chapitre 8 La certification, l'adoubement institutionnel

« Aie le courage de te servir de ton propre entendement. » Kant

« L'être humain n'est pas un objet à conformer au désir d'autrui.
Il est un sujet à informer de la valeur de son être au monde et de son rôle irremplaçable d'esprit pensant, selon ses expériences et ses jugements propres, toujours différents des autres. » Françoise Dolto

8.1 L'organisation de l'examen pour l'obtention du CAPA-SH option E[44]

L'examen, conduisant à l'obtention du CAPA-SH est ouvert aux instituteurs et aux professeurs des écoles titulaires. Il peut être présenté en candidat libre (rares sont ceux qui s'y risquent) ou après un stage de préparation. Aucun candidat ne peut se présenter plus de trois fois aux épreuves de l'examen. La soutenance, d'une durée de quatre ou cinq heures, comporte deux épreuves consécutives :

1- Une épreuve professionnelle avec la conduite de deux séquences d'activités professionnelles (séquences consécutives d'une durée de 45 minutes chacune), suivies d'un entretien avec un jury d'une durée d'une heure. Cette épreuve doit permettre d'évaluer, en situation professionnelle, les compétences spécialisées et notamment les adaptations pédagogiques mises en œuvre ainsi que la capacité à les référer à un cadre théorique et institutionnel maîtrisé. L'entretien doit permettre au candidat de justifier le choix de ses démarches en mettant en valeur les adaptations proposées et de rendre compte de modalités de partenariat, interne ou externe à l'établissement, qu'il est possible ou nécessaire de mettre en pratique. Cette première épreuve est notée sur 20.

2- Une épreuve orale de soutenance d'un mémoire professionnel qui consiste en une étude de situation témoignant d'un processus de réflexion sur une question professionnelle en rapport avec l'option choisie, articulant savoirs et expérience. La durée totale de la soutenance est de 30 minutes, la présentation par le candidat n'excédant pas 10 minutes. Cette deuxième épreuve est notée sur 20.

[44] Source : Circulaire n° 2014 – 124 - Examen du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) - Réf. : Décret n° 2004-13 du 05/01/2004 créant le CAPA-SH - Arrêté du 05/01/2004 relatif à l'organisation de l'examen du CAPA-SH

Pour chaque candidat, le jury comprend une commission composée de quatre personnes. Pour la session 2013/2014, en Seine-Saint-Denis, le jury était constitué d'une inspectrice d'académie spécialisée (IEN ASH), d'un conseiller pédagogique intégré dans l'équipe des inspectrices spécialisées, d'un maître E, de l'inspecteur de circonscription du stagiaire (ou à défaut un inspecteur d'une autre circonscription).

Certains stagiaires ne connaissaient aucun membre du jury, leur inspecteur étant indisponible à la date de certification fixée par la division des examens. La réciproque est vraie aussi ; le jury, en général, ne connait pas l'enseignant à évaluer. Le directeur de mémoire, formateur dans le cadre du stage et accompagnateur sur le terrain lors des visites n'est pas membre du jury. Le conseiller pédagogique, membre du jury, n'est pas celui qui a accompagné le stagiaire sur le terrain. Rares sont les formateurs représentant l'ESPE à être intégrés dans les jurys d'examen. On peut s'interroger aussi sur la connaissance de certains membres du jury des contenus de la formation sachant que certains n'ont pas le CAPA-SH et n'ont pas effectué le stage de préparation. La certification relève alors plus de l'intime conviction, de la subjectivité que de critères objectifs.

8.2 Un moment éprouvant

Cette formation expérientielle des enseignants spécialisés avaient une double fonction : une contribution à la professionnalisation et une fonction identitaire. Durant le stage de préparation, l'identité professionnelle se construit à travers un ensemble de représentations du métier, des identifications liées aux relations (les pairs, les formateurs). Le passage d'une identité professionnelle construite pendant le temps de la formation à une identité en situation de travail est un moment de compromis voire de ruptures entre la représentation que les enseignants s'est faite du métier et la réalité du terrain. Quitter la formation, sans soutien, sans accompagnement est particulièrement déstabilisant. La sensation de vide se fait jour. L'épreuve a eu un impact sur le rapport au corps. Presque tous les stagiaires ont été malades (intervention chirurgicale pour certains), ont eu un accident (chute…) ou sont tombés en dépression. L'annonce de la date de certification a donné lieu à de nombreux maux de ventre, des crises d'angoisse.

Chacun a préparé en individuel l'examen. Les formateurs, les conseillers pédagogiques n'ont pas accompagné les stagiaires même si certains ont donné quelques conseils. A la fin de la formation, le praticien « solitaire entouré » a repris sa place et a affronté dans l'isolement (et l'indifférence ?) le jury.

Durant la formation, les formateurs et l'IEN ASH rencontrée lors du bilan de mi-période avaient évoqué *« un moment long mais bienveillant, le jury est professionnel et juste, les questions posées seront celles préparées en formation. »* Pour la majorité des candidats à l'examen, il n'en sera rien. Tous ont dénoncé, lors de nos entretiens, la longueur de l'épreuve : entre quatre et cinq heures. La certification fut vécue pour beaucoup comme de la maltraitance.

Les témoignages sont âpres, bouleversants, sans concession mais attestent d'une souffrance au travail pour des enseignants qui s'étaient investis dans une formation, qui ne pouvaient démontrer une expertise étant encore des apprenants, qui voulaient juste évoluer dans leur carrière professionnelle ou obtenir une reconnaissance institutionnelle de leurs acquis professionnels.

« C'était horrible. J'avais une pression énorme. J'ai pleuré pendant l'examen. On m'a dit que j'avais eu de la chance parce qu'ils ne le donnent jamais à ceux qui pleurent. Les deux séances à la suite, c'est pas possible. Pendant l'entretien je ne me souvenais plus. Je n'avais pas pris de notes en même temps. Ils m'ont dit que je n'écrivais jamais au tableau mais là, j'ai juste oublié de le faire. D'habitude, ça ne se passe pas comme ça. Je n'avais jamais eu un jury de quatre personnes. La première question était super simple « qu'elle est la plus-value du maître E ?». Mais là, je me suis dit « est-ce que je me sens plus-value que les autres enseignants ? ». Ils ont beaucoup insisté sur la prise en charge d'une élève plus âgée que les autres qui ne savait pas lire. Il n'y avait pas de Rased avant dans cette école et j'avais décidé de la prendre dans un groupe de CE1. Je veux que tout le monde apprenne. L'IEN m'a dit « que fait cette élève-là ? Qui vous pilote ? On ne peut pas faire du rattrapage sans arrêt. Il faut savoir faire table rase. ». L'inspectrice a raison, j'ai trop de demandes, je n'ai pas le temps. Je n'ai pas le droit de la prendre dans ma salle. C'est mon IEN qui note, je ne peux pas la contredire. »

« En effet il y aurait beaucoup à dire sur l'adéquation entre la formation et les attentes du jury, et sur le déroulement de la certification... Pour moi, c'était pas sympa du tout !!! Si je me comportais ainsi avec les élèves, on m'accuserait de maltraitance... J'ai mis du temps à digérer et je n'ai même pas apprécié ma réussite... J'ai eu l'impression qu'on me donnait la certif mais qu'il n'y avait rien de positif dans mon travail... Aucune bienveillance, même en cherchant bien et pourtant je suis une grande optimiste.
Quatre heures, c'est démesuré. C'est lourd. Est-ce qu'on attend que tu craques ? On attend qu'on soit bienveillant avec les élèves alors que le jury n'est pas bienveillant avec nous. J'avais un mur en face de moi. Pas un sourire, pas un geste bienveillant, pas une parole. Avant de commencer l'examen, la maître E m'a dit « parfois ils s'acharnent sur les candidats. » Elle voulait quoi ? Me déstabiliser avant la soutenance ? Ils m'ont dit « vous utilisez des termes que vous ne maîtrisez même pas. » Cette façon de te coincer, c'est vraiment primaire. Je n'ai pas quinze ans. Quand j'attendais le résultat, je me suis dit « plus jamais ça.» Je n'ai reçu aucune félicitation, aucun compliment, aucune remarque positive. J'ai la sensation qu'on me l'a donné au rabais. »

8.3 Articulation formation et pratique

Les enseignants chevronnés (15, 22 et 30 ans d'expérience) ont articulé la formation et la pratique de terrain. Leur mémoire expose précisément leurs séances dans les moindres détails.

Ils ont conjugué l'apprentissage informel avec une personne ressource (des enseignantes spécialisées sur le terrain) et les savoirs transmis dans le cadre de la formation. Ils ont répondu aux attentes du jury qui s'est montré particulièrement bienveillant avec les deux stagiaires les plus expérimentées.

« La soutenance a été un vrai bonheur. Je m'attendais à ce qu'ils me cuisinent, à ce qu'on me pousse dans mes retranchements. Ils m'ont fait des compliments sur mon mémoire, sur mon travail. J'ai eu une larme d'émotion. Je n'ai pas eu droit au mur comme les autres. »

8.4 La reconstruction identitaire délicate des ajournés

Deux stagiaires candidates à la certification furent ajournées. Elles faisaient fonction depuis cinq ans et avaient suivi la formation. Les visites sur le terrain s'étaient bien déroulées et les formateurs étaient satisfaits de leurs actions. Elles espéraient de la part du jury une validation de leurs acquis professionnels.

« Je souffre, je n'ai pas pu reprendre le travail. Je n'ai toujours pas digéré. Ils ont réussi à me déstructurer. L'IEN ASH m'a dit : « vous pensiez que vous alliez être certifiée ? La certification n'est pas une formalité. Vous avez un peu négligé tous les documents officiels à nous remettre.» On m'a dit que formellement, je n'étais pas au point. Mes PAS n'étaient pas assez poussés. J'ai axé sur le fond et pas sur le formel. Y avait pas assez d'écrit pour eux. Il me titillait pour des détails. Je les ai trouvés malveillants et cruels. C'est des sadiques. Ils appuient là où ça fait mal. Mon inspecteur m'a rencontrée quelques jours plus tard. Il m'a parlé. Je voulais démissionner. Je ne me sentais pas la légitimité de poursuivre. Je ne voulais pas affronter le regard de mes élèves, des autres enseignants. Et puis, je me suis dit que je mets mes élèves en danger intellectuellement. Tu as l'impression de ne plus te connaître. Je ne suis pas certifiée et j'ai honte. L'année prochaine, je change de circonscription même si, ici, les enseignants sont bienveillants. J'ai honte. Je ne peux pas affronter leur regard. Je ne serai jamais une vraie maître E. Je suis encore en devenir. Pourtant, je suis toujours à l'affût de conférences, d'échanges avec des maîtres E.»

Dans les textes, il n'est nullement fait mention des documents à transmettre au jury le jour de l'examen. Pourtant les membres de la commission ont reproché à cette enseignante « faisant-fonction » depuis cinq ans de ne pas avoir produit suffisamment d'écrit alors qu'ils avaient à leur disposition :

- le mémoire de 30 pages effectués au prix d'un effort considérable. Elle avait beaucoup de difficultés à mettre en mot son expérience et pleurait souvent en formation.
- une fiche de préparation pour chaque séance.
- un PAS pour chaque élève avec une analyse des évaluations, un repérage des besoins.

Un accompagnement pour développer une posture réflexive a cependant manqué à cette stagiaire.

« Mes séances ce sont bien déroulées mais l'analyse a été difficile. J'étais pas assez entraînée. En gros, j'ai bien compris ce qu'était maître E, j'ai présenté des séances qui mettaient en avant mes qualités, mes analyses allaient. Cependant, je ne formalise pas assez par écrit. Ils ont été très attentifs à mes dossiers : PAS, besoins etc … J'ai des progrès à faire sur ce sujet. Ils ne sont pas suffisants. Le travail et l'analyse ne suffisent pas. »

Pour le jury, elle n'est pas apte à être titulaire mais l'administration encourage les faisant-fonction à conserver leur poste, elle sera prioritaire selon la circulaire du mouvement. Cette situation scandalisera les stagiaires.

« Cette formation aura son scandale jusqu'au bout. Avant, on fait le maître E sans le diplôme, après on continue sans le diplôme parce que personne ne veut le poste. Les PAS, les projets, ça s'écrit. Mais être maître E c'est une posture. Je suis en colère. »

Si le manque d'écrit fut reproché à la première candidate ajournée, l'oral constitua le point faible de la seconde. Plus étonnant, le jury critiqua son manque d'expérience professionnelle en classe ordinaire. Elle n'a, en effet, enseigné qu'une seule année, ayant été par la suite affectée par l'institution sur un poste de maître E qu'elle conserva durant cinq ans.

« Ils n'ont pas parlé de mon expérience professionnelle sur l'enseignement spécialisé. Par contre, ils m'ont reproché mon manque d'expérience professionnelle, mon manque de base théorique en classe banale. Je n'ai travaillé qu'un an en classe après ils m'ont affecté sur un poste de maître E. J'avais fait tous les écrits et ils ne m'en ont pas parlé. L'analyse à l'écrit, ça va mais j'ai des difficultés à l'oral. J'ai beaucoup de difficultés à avoir une réflexion sur ma pratique. Je vais quand même repasser l'examen. J'ai un peu esquivé la question, c'était compliqué pour moi après l'examen. Je suis en train de réfléchir. J'ai repris contact avec un formateur. Il va venir. Les enseignants voulaient faire une pétition.»

Cette stagiaire est restée bloquée à l'oral. Elle n'était pas capable d'analyser sa pratique à voix haute alors qu'elle sait parfaitement le faire à l'écrit : « *Avant la formation, je prenais le temps d'écrire sur les élèves. Je continue de faire des PAS, à poser et à formaliser. Je reprends mes PAS et je réajuste en fonction de mes élèves. C'est aidant. J'échange avec les enseignants et je me rends compte qu'il y a une évolution.* »

Pour le jury, elle n'a pas pris pleinement conscience des enjeux institutionnels et n'a pas obtenu la certification. Cependant, elle continue d'assurer sa mission auprès des élèves en grandes difficultés. L'examen est juste un passage obligé pour la titularisation. Elle pourra repasser son examen l'an prochain et sera prioritaire pour rester sur son poste spécialisé.

On peut alors s'interroger sur les finalités de cet examen. De plus est-ce normal de laisser un enseignant devant les élèves en grande difficulté alors qu'il n'est pas reconnu par l'institution ?

Un ancien maître E fut ajourné, voilà de cela quelques années. Son inspectrice de circonscription lui avait demandé de prendre le poste de maître E, n'ayant personne d'autre. Elle lui avait ensuite conseillé de faire la formation afin d'être titularisé. Au moment de l'examen, elle a voté contre sa certification. Il est retourné, à la rentrée suivante, sur un poste d'enseignant généraliste. L'inspectrice est revenue le voir pour lui demander de reprendre son poste de maître E, resté vacant au mouvement. Il a décliné sa proposition de manière assez virulente.

Sur les forums d'enseignants spécialisés, certains parlent de « lynchage ». Plusieurs enseignants spécialisés et des formateurs membres de jury nous ont appris qu'en règle générale les membres du jury ne lisaient pas les mémoires des stagiaires. La circulaire rappelle en effet que la note ne porte pas sur le mémoire mais bien sur la soutenance.

Un ancien enseignant spécialisé nous a confirmé ce fait : *« Je ne sais pas pourquoi mais il arrive parfois que les membres du jury ont décidé à l'avance du sort du stagiaire. J'ai vu des situations où l'enseignant essayait de faire tout ce qu'il pouvait, le jury rejetait tout. Je pense que l'inspecteur de circonscription devait parler au jury avant. D'autres fois, l'enseignant n'a même pas besoin d'ouvrir la bouche, tout est joué d'avance. On sent déjà qu'on va lui donner. »*

Nous avons rencontré un autre enseignant, non certifié la première année (les candidats ont le droit de passer trois fois l'examen).

« J'ai mis du temps pour me reconstruire et puis après j'ai réfléchi sur mon échec. Mon inspectrice a voulu me rencontrer trois semaines après. Je suis honnête, après l'échec à l'examen, je n'y serai pas allé. Mais après, avec la distance, j'ai réfléchi. J'ai repassé l'examen en prenant en compte ce qu'on m'avait dit et après j'ai réussi. On m'a proposé un accompagnement, une visite d'un conseiller pédagogique qui m'a donné plein de conseils. Après, je ne voulais plus voir personne. De toute façon, j'avais fait la formation. J'ai relu mes cours, j'ai pris en compte ce qu'on m'avait dit à l'examen et j'ai réussi l'année suivante. »

8.5 La délibération de l'assemblée en commission plénière

Quand tous les examens sont passés, l'assemblée plénière du jury délibère et rend sa décision. Cette assemblée est constituée du responsable du stage de préparation au CAPA-SH et des deux inspectrices spécialisées (IEN ASH), « présidentes » du jury. Les deux IEN ASH, représentant le recteur d'académie, commentent les certifications et présentent les notes attribuées à chaque candidat.

Il arrive que le responsable de la formation ne soit pas d'accord avec les décisions rendues mais sans guère d'effet. A la suite de cette délibération, un relevé de notes sans aucun avis ou commentaire circonstancié est transmis aux stagiaires.

Le responsable du stage de préparation réunit peu après son équipe de formateurs et transmet les informations reçues lors de la l'assemblée plénière : les notes obtenues par les stagiaires et les quelques commentaires sur les soutenances.

Pour le responsable de la formation, les deux stagiaires qui faisait-fonction n'ont pas été certifiées *« parce qu'elles n'ont pas souscrit aux exigences institutionnelles* ». Il poursuit, durant notre entretien, en indiquant que « *les faisant fonction interrogent sur les qualifications des enseignants qu'on place sur ces postes sans formation. La preuve, ils ne sont pas automatiquement certifiés. »* Il considère cette formation comme une réussite puisque deux stagiaires sur neuf candidats qui se sont présentés à l'examen n'ont pas été certifiés sachant que, pour lui, les abandons ne sont pas à prendre en compte. On ne peut ignorer cependant que quinze postes d'enseignants spécialisés étaient offerts au département au départ et que sept seulement furent certifiés.

8.6 La certification, entre reconnaissance institutionnelle et fracture identitaire

L'enjeu est donc important. « Le chemin est long pour l'homme « agissant et souffrant » jusqu'à la reconnaissance de ce qu'il est en vérité, un homme « capable » de certains accomplissements » (RICOEUR, 2004, p. 119). Le besoin de reconnaissance sociale passe inévitablement par le regard des autres sur soi et inversement.

Lors de la certification, le jury s'est montré particulièrement clément, bienveillant avec les stagiaires les plus âgés possédant un long passé dans l'enseignement ordinaire. Chez eux, une transformation de l'identité professionnelle se fait jour.

Le déséquilibre, provoqué par la perte de repères, est éprouvé de manière différente selon les personnes. Ainsi, certains vont se servir de leurs nouvelles connaissances dans leur pédagogie, d'autres trouvent que cette expérience leur a donné une « bouffée d'oxygène », une sorte de pause réflexive permettant de poursuivre leur parcours professionnel déjà tracé.

Dans l'ensemble, les stagiaires cesseront toute communication avec le groupe, éprouvant même une « *honte à regarder les autres en face* ». On ressent chez beaucoup d'entre eux une résignation voire un désengagement. La priorité est donnée à la vie personnelle, sociale, familiale. L'examen regorge de non-dits, de silence. Un voile pudique est posé sur ce moment douloureux. Cela fait penser à ces mères qui, pour ne pas effrayer les futures parturientes, ne dévoilent pas l'accouchement qu'elles nomment sobrement le « mal joli », « un instant qu'on oublie jamais », « un passage obligé pour donner la vie ». S'appesantir sur ses souffrances ou se taire ?

Mais que peut-on dire quand on s'est engagé dans une voie et qu'on abandonne pour revenir en arrière ; quand on occupe un poste d'enseignant spécialisé sans formation durant des années et que l'institution ne vous certifie pas mais ne vous donne pas de formation complémentaire pour autant ; quand on prépare un examen durant un stage de 400 heures et qu'on est malmené par un jury alors que l'attendu était une reconnaissance de l'expérience et de l'investissement… Peut-on facilement garder le contact avec les autres, faire comme si rien ne s'était passé, oublier son vécu, sa souffrance ?

Pour Barbier (2009, p. 124), il est « difficile de se former sans se poser la question des sens et significations que l'engagement en formation revêt pour les apprenants, mais aussi pour les personnels de formation. L'investissement de moyens par l'apprenant, en particulier de son temps d'activité, dépend beaucoup du ou des sens qu'il construit autour de la formation, et ceux-ci dépendent eux-mêmes de la représentation qu'il se fait de lui-même, de sa dynamique de construction identitaire, et de l'environnement. »

Nous nous sommes entretenus avec des enseignants spécialisés, membre de jury à l'examen. Ils nous ont fait part de la difficulté pour les candidats à supporter l'échec d'un ajournement.

« Une fois, j'ai dit aux autres membres du jury « si vous ne lui donnez pas le CAPA-SH, on la perd ». Je sentais une fragilité. Je devais être son avocate, mettre en avant ses gestes professionnels. Je sais que quelqu'un qui loupe a du mal à s'en remettre. Bon, ce jour-là, le jury ne m'a pas suivi, ils ne l'ont pas certifiée. L'IEN ASH décide d'une note, elle fait le tour de table, on échange et chacun donne son avis. »

Une enseignante spécialisée a confirmé l'importance de l'autoformation dans le métier. Les stagiaires ne doivent pas seulement rester sur leurs connaissances acquises durant la formation, ils doivent aussi s'appuyer sur leurs habitus professionnels de généraliste et les adapter à l'enseignement spécialisé.

« Je n'ai pas écouté que les formateurs. Quand tu as de l'ancienneté, tu as de la distance. Il y a un écart entre les attentes de l'institution et la formation. Je n'ai pas fait comme on m'a dit. J'ai utilisé la formation, mes lectures, mes recherches sur internet. Tu ne dois pas prendre que la formation. Tu vas prendre aussi ce qui va te nourrir. Je ne sais même plus ce que j'ai appris en formation. C'est mon expérience, mon cheminement personnel. Je suis toujours dans cette capacité à être auto-critique, à évoluer. Je fais des allers-retours entre la pratique et la théorie. »

L'accomplissement de soi est indispensable à la construction de l'identité professionnelle. La motivation est liée à l'attente et l'espoir d'une forme d'accessit qui témoigne de la reconnaissance par l'institution des efforts fournis durant plus d'un an, de l'investissement conséquent du stagiaire, une sorte de « rétribution symbolique » récompensant l'ensemble de la carrière de l'enseignant.

La validation des compétences professionnelles par la reconnaissance accordée par les autres mais aussi par soi contribue de façon majeure à la construction de sens. Le jugement des pairs a aussi son importance puisqu'il détermine l'appartenance au métier, à une communauté ou à un collectif. Bien-sûr, la reconnaissance n'est jamais définitivement stabilisée ni achevée, mais chacun a néanmoins besoin de la confirmation de la qualité de son travail. Le manque de reconnaissance peut être à l'origine d'une forte démotivation et de doutes identitaires.

8.7 L'après certification

8.7.1 Pour ceux qui ont abandonné

Retour dans les classes (parfois dans la même école) en tant qu'enseignant généraliste pour les stagiaires ayant abandonné. La formation leur donne un nouveau regard, une expertise.

« La formation m'a fait grandir dans ma pédagogie, ça m'a donné des outils de travail. J'arrive même à appréhender ce qu'il faut faire. Cette formation, c'est un point d'appui que je souhaite à tous les enseignants. Je suis retournée en classe parce que je trouve que dans le RASED on ne travaille pas assez sur la prévention, le dépistage, la réflexion. On travaille trop sur la réparation»

« Je tournais en rond en tant qu'enseignant. L'enseignement spécialisé, ce n'était pas spécialement une envie, c'était juste en discutant avec les maîtres E de l'école. C'était une évolution mais pas un plan de carrière. La formation, c'était une bouffée d'oxygène. Je me sens plus pointu, plus performant qu'avant. Je vois mieux les difficultés, l'enfant dans sa globalité. Pour le mémoire, quelque part, je me dis que j'étais capable de le faire aussi. Je n'ai pas tiré un trait dessus. Je m'aperçois que j'aime bien travailler avec les enfants en difficulté, les aider à progresser. Mais je ne suis pas enseignant spécialisé parce que je n'ai pas passé le CAPA-SH. »

8.7.2 L'autoformation se poursuit pour les enseignants spécialisés

Malgré les vives critiques reçues par certains candidats lors de l'examen, aucun accompagnement ni aucune formation n'est proposée par l'institution. Les enseignants spécialisés sont désormais seuls face à leurs élèves en grande difficulté. Ils poursuivront leur autoformation.

« La formation était bien mais pas pour l'examen. C'était trop vaste, pas assez pointilleux sur ce que l'on faisait sur le terrain. Il n'y avait pas assez de debrieffing après les séances. Il manque un accompagnement, un tutorat. »
« Je n'ai pas le sentiment d'avoir fini d'apprendre. »
« Il me faudra du temps pour être enseignante spécialisée. J'échange avec les autres maître E. on se réunit plusieurs fois par an. La formation m'a aidée. Je vais aussi me former toute seule. Le risque de ce métier c'est d'en rester là. Il faut toujours être en recherche. »
« C'est une construction qui est longue. Pour faire du bon travail, il me faudrait sept ans. »
« Depuis que j'ai le CAPA-SH, je fais comme je le sens. Je travaille sur les méthodes de travail des élèves. Je vais beaucoup plus vite et je vois mieux leurs besoins. »

8.7.3 La posture réflexive

Nous l'avons vu, les PAS, dispositif institutionnel à mettre en place obligatoirement selon la circulaire, est un outil qui permet à l'enseignant d'adopter une posture réflexive. Cependant, beaucoup de stagiaires comptent l'abandonner car jugé trop contraignant. Ils ne perçoivent pas l'aide à l'analyse des besoins des élèves. D'autres fabriquent leurs propres outils ou tentent de s'approprier ceux existants.

« Aujourd'hui, je fais à ma sauce. Maintenant que la certification est passée, je fais comme je veux.»
« J'ai trop donné pour l'examen. Maintenant, je me repose, je verrai ça en juin pour laisser une trace dans les dossiers des élèves. »
« Je déteste ça les PAS, c'est trop long. Je fais un bilan au niveau de la lecture. J'analyse les besoins, les difficultés de mes élèves. »
«Je suis frustrée de ne pas faire de dossier complet mais je n'ai pas le temps. »

8.7.4 L'accompagnement, la formation complémentaire

Aucune formation, aucun accompagnement n'a été proposé aux candidats ajournés. Ils doivent faire eux-mêmes la démarche de rencontrer un autre enseignant spécialisé / personne ressource ou un formateur de terrain. Par contre, les candidats certifiés ont bénéficié de quatre jours de formation « prise de fonction ». Le contenu de cette formation n'avait aucun rapport avec les besoins d'enseignement particulier que le jury aurait pu soulever à la suite des certifications. Ce fut l'occasion cependant de rencontrer une des deux inspectrices spécialisée ASH, « présidente du jury par délégation » et d'éclaircir certains points, les circonstances m'en donnant l'occasion. Nous avons ainsi appris qu'aucune grille d'évaluation n'était instituée. Le jury fait quelques commentaires sur les séances vues et la soutenance du mémoire qui témoignent ou non d'une professionnalité.

« Il n'y a pas de grilles absolues d'évaluation. Chacun a son entrée en fonction de sa professionnalité. Chacun a sa propre grille de lecture ». Ces pratiques ne se font pas nécessairement dans d'autres académies. Il s'agit d'un postulat interne à la Seine Saint Denis.»

L'IEN ASH est revenue sur le moment de la certification. Elle rappelle que rien n'est jamais acquis même en faisant la formation, en ayant travaillé sur le poste d'enseignant spécialisé et en possédant certaines connaissances. Ce qui compte, c'est la prise de distance, l'expertise de l'enseignant spécialisé.

« Cet examen n'est pas facile à décrocher. Certains ont pu croire que décrocher la formation leur garantissait l'examen. Quand ça se passe bien, on ne vient pas du tout avec des a priori. Surtout qu'en plus, c'est une formation qui coûte cher. Au niveau financier, on n'a pas intérêt à ne pas vous la donner. Mais nous avons des exigences assez hautes parce que derrière vous allez prendre en charge des élèves qui sont les plus fragiles. Lors de l'examen, nous repérons vos atouts, vos conceptions de l'élève. »

La question des « faisant-fonction » se pose alors puisqu'ils sont affectés sur les postes sans formation ni accompagnement et qu'ils travaillent auprès des élèves les plus en difficulté.

« Nous ne demandons pas la même chose aux certifiés et aux « faisant-fonction ». Si vous êtes certifiés, l'image que vous renvoyez, vos connaissances vont permettre d'être un atout dans le pôle ressource, d'être légitimés par l'institution. Les « faisant-fonction », ça ne veut pas dire qu'ils n'ont pas de neurones ni de connaissances. La formation est un atout supplémentaire mais elle ne garantit rien. Un examen ne remet pas en cause votre valeur. Vous n'avez pas montré dans la pratique et dans l'analyse de cette pratique ce que vous savez faire. Les « faisant-fonction » peuvent progresser, tout individu peut progresser tout au long de sa vie. Parfois, on se pose des questions quand la personne a échoué deux, voire trois fois. Et puis aussi, il y a un problème avec le mouvement des enseignants. Chacun peut postuler à un poste ouvert, c'est un droit mais le mouvement ne prend pas en compte les situations spécifiques, personnelles. L'expérience ne fait pas la compétence. Je ne parle pas que de prise en charge des élèves, je parle de tout l'aspect réflexif. On doit envisager les aides, les adaptations de tous les élèves en grande difficulté scolaire. Pour avoir une analyse, il faut avoir un diagnostic, une évaluation. Ce n'est pas parce qu'on fait fonction qu'on a des capacités d'analyse.»

Concernant l''accompagnement, la formation des faisant-fonction, l'IEN ASH renvoie la balle aux inspecteurs de circonscription qui *« sont les pilotes du Rased. C'est à eux de proposer l'accompagnement et la formation des personnels.* »

Sur les prises en charge en regroupement des élèves, l'IEN ASH insiste sur une action au quotidien pour qu'elle soit significative même si l'extraction de la classe constitue une difficulté supplémentaire pour l'élève.

« En règle générale, on voit dans les projets de réseau du saupoudrage avec une prise en charge une, deux fois par semaine. Vous ne pouvez pas répondre dans ce cas à la grande difficulté de manière satisfaisante. La politique du Rased, élaborée par les inspecteurs de circonscription, va à l'encontre de nos objectifs. Il faudrait une prise en charge tous les jours pour être efficace. Je sais de quoi je parle, j'ai été Maître E. L'extraction, c'est effectivement un problème. Les élèves se sentent exclus des apprentissages de la classe. Le deuxième problème est le transfert. Je n'ai jamais vu de transfert positif. Sur les comportements, oui, mais pas sur les apprentissages. Il arrive même parfois qu'un élève apprenne à lire en regroupement et ne montre pas en grand groupe qu'il sait lire. »

L'IEN ASH revient aussi sur le regard des enseignants généralistes sur le RASED et les responsabilités de chacun dans l'échec scolaire : les enseignants, la famille, la société mais aucune mention n'est portée à l'institution, à la gestion des ressources humaines.

« Avant les suppressions de postes en 2008, le regard des enseignants sur le RASED était extrêmement négatif. Ils disaient : « ça ne sert à rien, on ne sait pas ce qu'ils font… » Les enseignants sont réactionnaires dès qu'on veut leur imposer quelque chose. Il y a une réaction de méfiance. Avec la difficulté des élèves, se pose la question de l'aide pédagogique des enseignants dans la classe. Un gamin qui n'arrive pas à lire en en trois ans, c'est qu'il a d'autres problèmes : la conceptualisation, la famille, socialement… Pourquoi, les élèves arrivent aussi abîmés, comment c'est possible qu'ils arrivent autant démolis quand ils arrivent au collège ? Pour les enseignants, le regard sur leur propre pratique est difficile. La peur de la remise en cause du travail. La formation continue dans le premier degré s'est réduite à peau de chagrin dans le département. Sur le département, nous avons des conditions sociales extrêmement défavorisées. L'institution ne peut pas avoir de discours malveillant. On se cache trop souvent derrière ça pour excuser ses propres erreurs et ses propres fautes. »

Cependant, donner la parole aux enseignants est une entreprise risquée : ils peuvent étaler des états d'âme et des souffrances ; critiquer le système, les programmes, la hiérarchie, leurs conditions de travail ; n'être que dans les constats et pas dans l'analyse ; faire des liens systémiques avec d'autres dimensions de leur pratique… La culture collective n'est pas inscrite dans les gènes des enseignants qui ont l'habitude de travailler seuls. On parle rarement de pédagogie en salle des maîtres, on évoque peu les difficultés des élèves ou juste pour se plaindre du comportement de certains mais le discours reste très général. C'est encore plus compliqué pour les enseignants spécialisés. Il faut construire une légitimité avant d'échanger avec les enseignants des classes. L'articulation entre l'individu et le collectif pose problème. Un accompagnement, une formation des enseignants pour créer le lien qui manque aux échanges réflexifs serait nécessaire. On réfléchit mieux à plusieurs que tout seul, ne serait-ce que pour comprendre son rôle et comment il s'articule avec les autres.

Les inspecteurs, les membres du jury raisonnent et s'attendent à de la « pédagogie » alors que les formateurs universitaires enseignent la didactique. La pédagogie vise à proposer et réguler des situations d'apprentissage qui mettent en jeu des savoirs à enseigner alors que la didactique permet à l'enseignant de distinguer la tâche de l'objectif en étudiant l'acquisition des connaissances. La didactique se différencie de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique, autrement dit par la nature des connaissances à enseigner. Déjà en 1987, Philippe Meirieu s'interrogeait sur la place respective de la didactique et de la pédagogie.

"À travers les nombreux débats qui opposent la pédagogie centrée sur l'enfant et la didactique centrée sur les savoirs, se réfractent un très vieux problème philosophique en même temps que des oppositions qui sont stériles, parce que l'apprentissage, c'est précisément la recherche, la prospection permanente dans ces deux domaines et l'effort pour les mettre en contact. Il faudrait enfin qu'on arrive à sortir de cette méthode qui consiste toujours à penser sur le mode de variation en sens inverse, à dire que plus je m'intéresse à l'élève, moins je m'intéresse au savoir ou plus je m'intéresse au savoir, moins je m'intéresse à l'élève..."

A l'ESPE, la formation continue contient des modules et une bibliographie comportant prioritairement de la didactique. Les difficultés pour les enseignants spécialisés débutants sont, entre autres, d'oublier leur représentation personnelle de l'enseignement issue de leurs nombreuses années d'expérience scolaire puis professionnelle (épistémologie du maître), et de passer d'une pédagogie centrée sur le contenu à une pédagogie centrée sur l'apprenant.

Pour bon nombre de pédagogues, toute action est toujours subordonnée à un ensemble de croyances. La pédagogie n'échappe pas à la règle. C'est une action complexe, fédérée par les schèmes de sens : le regard que porte le pédagogue sur la société, sa vision systémique, ses projections… L'enseignant n'est pas seulement un transmetteur de connaissances, c'est aussi un éducateur qui doit aussi transmettre des normes sociales et permettre ainsi à l'élève de penser par lui-même et de manière critique. MEIRIEU insiste sur la motivation nécessaire des apprenants, même s'il est parfois difficile de concilier leurs intérêts et leurs dispositions. Ce pédagogue préconise d'avoir une attitude positive envers l'apprenant afin de le mettre en confiance. Il est dommage que certains inspecteurs, si prompts à citer MEIRIEU, n'appliquent pas ce paradigme aux enseignants et à leur besoins de formation et d'accompagnement.

« Ces changements peuvent être d'autant plus difficilement vécus que l'appui institutionnel présente ces dernières années de réelles carences ; ce au moment même où l'école a connu, en quelques années, un mouvement de massification absolument considérable, qui est aussi un des bouleversements les plus importants qu'a connus le système éducatif dans son histoire et dont nous n'avons pas toujours pris la mesure. » RAYOU (2010)

Actuellement, un inspecteur de circonscription, dans sa gestion des ressources humaines, est considéré comme un « pilote » d'une masse informe, interchangeable alors qu'il devrait se situer comme un organisateur / accompagnateur des forces vives. Les enseignants ne sont pas des projets, des machines, des « moyens de locomotion du savoir » à piloter. Comme l'indique les rapports de l'IGEN et de la Cour des comptes, les missions des inspecteurs pourraient être élargies, enrichies et notamment au niveau de l'articulation des évaluations et des résultats des dispositifs mis en place afin d'apporter des solutions concrètes aux besoins de formation, d'accompagnement des enseignants et ne plus être dans une dynamique de contrôle du « système de production ». Des comités coopératifs pourraient être constitués où des enseignants généralistes et spécialisés seraient invités à échanger sur la difficulté scolaire des élèves. Des membres de l'équipe de circonscription (conseillers pédagogiques) formés aux techniques de communication et de développement à la réflexivité, accompagneraient, expliqueraient, guideraient, orienteraient les enseignants dans leur démarche réflexive afin de trouver des réponses adaptées à chaque cas. Les enseignants dans le cadre de leurs apprentissages informels seraient invités à entrer en relation avec des personnes ressources afin de constituer une communauté de références pour ne plus être dans le « vous devez faire » mais dans le « ensemble, comment faire ». L'identification précoce des difficultés des enseignants permettrait d'y remédier rapidement dans une réflexion sur l'action.

De plus, le système éducatif fonctionne selon une temporalité établie qui ne fonctionne pas avec tous les élèves et ne prend pas en compte les besoins de l'enfant en fonction de son rythme. Le système d'aide doit donc être flexible, envisagé sur le long terme et adapté aux besoins de l'élève. Les échanges se construisent, des liens se créent ; les enseignants deviennent ainsi force de proposition et participent au projet de la nation afin de faire progresser les élèves, les forces vives de demain. La structure n'est plus pyramidale où les enseignants sont en charge d'appliquer les consignes ministérielles relayées par les inspecteurs. Ils font partie d'un vaste projet ambitieux où les capacités de réflexion et d'analyse de chacun sont reconnues, valorisées.

Conclusion Chapitre 8

Cet examen, le CAPA-SH, permet à des instituteurs et des professeurs des écoles d'évoluer vers le poste d'enseignant spécialisé et d'intégrer un Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficultés (RASED) afin d'apporter des aides pédagogiques à des élèves en difficulté à l'école maternelle et élémentaire mais aussi pour prévenir l'échec scolaire.

Des enseignants « faisant fonction » occupent aussi ces postes d'enseignants spécialisés à titre provisoire car ils n'ont pas passé la certification. Cette certification est donc l'opportunité, pour ces enseignants, d'être titularisé sur leur poste et vient attester de l'acquisition des compétences en contexte professionnel. Sur quinze stagiaires, nous n'étions plus que neuf à nous présenter à l'examen. Deux enseignantes spécialisées « faisant fonction » depuis plusieurs années furent ajournées. Pour la promotion 2014/2015, trois stagiaires sur quatorze n'ont pas produit leur mémoire et ne passeront pas la certification. Pour la rentrée 2015 / 2016, cinq départs en formation seulement sont prévus en Seine-Saint-Denis alors que vingt postes sont encore à pourvoir et seront occupés par des enseignants « faisant-fonction » sans aucune formation ni accompagnement.

On peut donc légitimement s'interroger sur la transmission des savoirs, sur leur transférabilité, sur les enjeux institutionnels et existentiels des tensions entre l'éducation formelle et l'apprentissage informel liés aux abandons et la non-reconnaissance des compétences professionnelles par le jury.

L'objectif, lié à l'obtention de cette certification, est de rejoindre le cercle des enseignants spécialisés, ces « experts » légitimés par l'institution les distinguant des enseignants généralistes en leur attribuant la reconnaissance institutionnelle tant attendue.

« La formation continue est surtout conçue comme adaptation aux changements sociaux et professionnels en cours, une sorte de régulation dans une vision systémique de la société. […] Dans cette conception opératoire et fonctionnelle de la formation continue, il n'est pas étonnant que des formes de la critique s'abritent parfois dans ce qu'il est convenu d'appeler « l'analyse des pratiques professionnelles », les formes de réflexivité individuelle et collective. » (Le Grand, 2002, p. 82)

Durant l'examen du CAPA-SH, les enseignants spécialisés sont dans l'obligation de faire leur autocritique lors de l'analyse des séances (leur posture, le choix du dispositif…) et la soutenance du mémoire. Exercice d'autant plus périlleux et complexe dans le choix des éléments à donner en pâture que le jury peut ne pas s'en être aperçu auparavant et s'en servir ensuite comme données justifiant l'ajournement du candidat.

Pour Edgar Morin, « l'intensité des projections / identifications transfigure la compréhension en identification mimésique. » (Morin, 1986, p. 147).

Les membres du jury à l'examen et notamment les IEN ASH ont fustigé l'identification des stagiaires vis-à-vis du directeur de mémoire / formateur de terrain.
« *Vous parlez tous du directeur de mémoire. C'est une sorte de « gourou ». Ses ateliers orthographiques, vous les mettez partout, dans vos séances, dans vos mémoires. Ce formateur n'est pas une référence.* »

Pour le moment, l'Education Nationale n'est pas capable d'intégrer les apprentissages informels dans ses programmes et progressions. La raison en est simple : comment évaluer les compétences liées aux apprentissages informels ? sur quels critères objectifs ? Les pratiques de validation de l'examen se « bricolent » et s'inventent au fur et mesure dans une relative subjectivité. La loi a défini les objectifs mais pas les conditions précises de sa mise en œuvre. Le genre d'écrits, d'analyses, d'échanges attendus par le jury et les modalités de son évaluation ne sont pas définis précisément. Cette mise en mots de l'expérience vécue relève d'une démarche et d'une capacité particulière, s'apprend et s'acquiert. Il serait totalement illusoire de penser « que cela va de soi ».

Conclusion générale

Dans cette recherche, notre objectif était de nous positionner dans une démarche de réflexion critique et constructive et de nous engager dans l'analyse des constructions identitaires des enseignants spécialisés par lesquelles, précisément, la formation reste l'instance privilégiée pour répondre à leurs incertitudes et à leur souhait de progression face à une société en pleine mutation. Les enseignants, à un moment donné de leur trajectoire, se trouvent devant un dilemme. Soit ils se satisfont de leurs conditions de travail actuelles soit ils s'inscrivent dans une dynamique de redéfinition du sens de leur existence. La formation est alors vue comme un moyen de qualification mais aussi de repositionnement professionnel et de redéfinition identitaire. Ainsi, pour les enseignants spécialisés « faisant fonction », l'objectif est d'obtenir une légitimation identitaire auprès des pairs et de l'institution grâce à un dispositif diplômant incluant une démarche évaluative des compétences et connaissances acquises. La formation en alternance est aussi un support de reconstruction positive d'une image détériorée pour des enseignants épuisés, débordés en classe, confrontés à des élèves en grande difficulté scolaire, au comportement hautement perturbant, à des conflits avec des collègues, la hiérarchie, des parents d'élèves. Cette formation permet alors une prise de distance, l'entrée dans une dynamique de reconstruction de soi en s'impliquant dans une démarche où ils peuvent s'interroger et chercher un sens à leur existence.

Les aides spécialisées à dominante pédagogique est un dispositif conçu pour être mis en place dès que le soutien ou la différenciation pédagogique dans la classe se révèlent insuffisant pour résoudre les difficultés scolaires des élèves. Ces aides spécialisées constituent donc une réponse à l'échec scolaire. Cette aide, dispensée par des enseignants spécialisés titulaires du CAPA-SH option E ou des enseignants « faisant fonction » sans formation, vise principalement une progression de l'élève dans ses stratégies d'apprentissage, son rapport à l'apprendre, ses méthodes de travail, ses techniques permettant l'acquisition de nouvelles compétences. Il ne s'agit pas de transmettre des savoirs disciplinaires spécifiques tel que l'apprentissage de la lecture mais de favoriser la conscientisation des apprentissages par des situations de réflexion dans une dynamique métacognitive avec pour visée l'autonomisation de l'élève. L'aide spécialisée s'adresse uniquement à une catégorie d'élèves identifiés selon l'intensité de leurs difficultés. Les missions du maître E concernent aussi la prévention de la grande difficulté scolaire et sont élargies à un rôle de personne-ressource auprès des enseignants généralistes.

Les gestes professionnels de l'aide sont cependant construits sur des représentations intégrées au cours de la formation et de l'expérience professionnelle de l'enseignant et vont orienter ses choix d'actions.

Le RASED est l'unique dispositif du premier degré d'aide aux élèves en grande difficulté. Ce dispositif est fragilisé du fait de la suppression massive d'enseignants spécialisés entre 2008 et 2012 et des restrictions budgétaires actuelles concernant l'entrée en formation des personnels. On peut s'interroger sur cette éviction progressive alors que l'école française n'arrive pas à endiguer l'échec scolaire des jeunes.

Les enseignants spécialisés bénéficient d'une formation supplémentaire avec pour visée d'apporter des réponses à des enseignants généralistes démunis. Se pose alors la question des raisons qui incitent les pouvoirs publics à ne pas inclure la grande difficulté scolaire dans la formation initiale des enseignants débutants. Nous l'avons vu au fil des rapports produits par la Cour des Comptes, le Sénat, l'Inspection Générale, au cumul des dispositifs coûteux, peu efficients et limités (aide personnalisée, stage de remise à niveau, formation en alternance inefficace…), l'Education Nationale devrait plutôt miser sur une formation des enseignants spécialisés plus productive, une imprégnation en contexte. Dans son dernier rapport, la Cour des Comptes (2015) rappelle que les enseignants sont mal préparés au suivi individualisé des élèves, ils sont mal formés et ne disposent pas d'outils suffisants pour détecter les besoins des élèves.

Pourtant, de par ses missions, le RASED est le seul dispositif pouvant répondre à la grande difficulté scolaire. L'enseignant spécialisé est un « expert », une personne - ressource soutenant et accompagnant les équipes pédagogiques dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs d'aide pour les élèves présentant des difficultés au sein des classes. Il prévient l'illettrisme et apporte des réponses adaptées aux besoins des élèves en grande difficulté. Rappelons-le, le budget de l'Etat pour l'Education Nationale, c'est 65 milliards d'euros, 1 milliard d'euros est consacrée à la formation continue. A l'école primaire, on dénombre 7 millions d'écoliers pour environ 300.000 enseignants. Pourtant un jeune sur dix possède de très faibles capacités en lecture et on estime à un demi-million le nombre d'élèves suivis par les RASED.

Dans notre recherche, le principal enjeu épistémologique et méthodologique consistait en la construction d'une démarche qui articule recherche et formation. En tant que praticien – chercheur, impliquée dans cette recherche « expérientielle », il est nécessaire de recourir à des précautions déontologiques et rappeler que nous ne sommes pas dans un paradigme positiviste. Notre approche méthodologique ne peut être totalement exempte d'une part de subjectivité et ce, malgré « l'implexité » de notre recherche. La théorie ancrée a permis une construction progressive d'un objet de recherche et d'une modélisation d'un phénomène.

Aussi, nous avons profité de notre statut d'apprenant, de notre propre expérience, pour appréhender les préoccupations des stagiaires en formation. A travers la spécificité de ce dispositif de formation qu'est le stage de préparation au CAPA-SH, nous avons tenté de comprendre quels étaient les dilemmes ressentis par les enseignants spécialisés, leurs transformations de schèmes et perspectives de sens dans une visée émancipatoire grâce à l'étude de leur histoire de vie par le biais des entretiens semi-directifs. Notre parcours réflexif s'est enrichi grâce à la tenue de notre journal de recherche, la lecture d'ouvrages théoriques, les cours dispensés dans le cadre du Master 2 de recherche, les travaux de l'axe C du laboratoire Experice de Paris 8. Ils sont venus explorer et éclairer le sens des matériaux recueillis sur le terrain. Des auteurs sont apparus déterminants pour appréhender notre problématique à travers les théories et concepts qu'ils ont développés. Ainsi l'analyse des données s'est élaborée sous le prisme de la théorie de l'identité narrative et de la mise en intrigue de Paul Ricoeur, de celle des moments de Rémi Hess.

La construction identitaire en lien avec la formation des adultes, ne pouvait être travaillée sans se référer aux recherches de Claude Dubar déjà vues en Maîtrise et développées dans cette recherche. Les concepts d'apprentissage formel, informel, de transformation des perspectives et des schèmes de sens ont été nourris notamment par les travaux de Carré, Bézille, Pineau. Dans ces situations, les effets formatifs pour l'apprenant se conçoivent dans une démarche réflexive et critique appuyée par la théorie des apprentissages expérientiels (Pineau) et transformateurs (Mezirow).

En introduction à cette recherche, notre problématique interrogeait sur le rôle d'une formation en alternance, mêlant pratique et théorie, destinée à des adultes et notamment des enseignants spécialisés novices, dans la construction identitaire et la transformation émancipatoire des participants.

Les résultats de notre recherche ont démontré que, dans le cadre de cette formation et plus généralement à l'Education Nationale, il existait des tensions liées aux enjeux institutionnels et existentiels entre les apprentissages scolaires (hétéroformation) et non scolaires (autoformation et écoformation), autrement dit entre les apprentissages programmés et répondant à une visée éducative et les apprentissages auto-dirigés ou fortuits (face cachée des dispositifs de formation ou apprentissages en situation informelle). Nous formons l'hypothèse que ces tensions sont dues au manque de reconnaissance de l'autoformation et de la validation des acquis professionnels. Une formation professionnalisante doit, dans ses contenus, tenir compte du processus de construction d'une nouvelle identité professionnelle qui repose sur une reconnaissance de soi et des autres et sur une conscientisation des apprentissages informels.

Nous avons vu que selon les moments de la formation, les stagiaires alternent des temps où ils suivent les enseignements proposés par des formateurs à l'université, et d'autres où des élèves en grande difficulté leur sont confiés, avec les responsabilités que cela implique. Cette alternance semble aller de soi et fait consensus, mais elle implique une ambiguïté relative au statut de la personne. Le stagiaire est pris entre sa posture d'élève, d'apprenant et doit démontrer sur le terrain un savoir-faire spécialisé en effectuant une succession d'aller-retour qui implique des situations de suivi de consignes et de responsabilité.

Adopter une posture réflexive devient alors complexe, l'institution définissant un cadre bien défini de compétences professionnelles à appliquer d'où émerge une rationalisation du langage et des pratiques communes. Si l'institution demande à l'enseignant d'être un praticien réflexif, elle rejette toute démarche critique qui empêcherait un fonctionnement bien réglé. Bien-sûr, des grèves par-ci, par-là témoignent d'une résistance et d'une critique sociale et éducative sur les réformes de l'école, les conditions de travail. Cependant, tout rentre rapidement dans l'ordre établi et les enseignants appliquent les consignes ministérielles que les inspecteurs sont en charge de contrôler. Ironie de la situation, lors de la certification ou durant leur inspection, les enseignants se doivent d'émettre un jugement critique sur leurs actions.

La production, avant l'entrée en formation, de l'histoire de vie des enseignants permettrait aux formateurs de repérer les besoins des futurs stagiaires / apprenants, de travailler sur les perspectives et schèmes de sens dans une visée émancipatoire et au praticien de cerner ses véritables motivations, de conscientiser ses savoirs, d'adopter une posture réflexive qui aiderait par la suite à la mise en mots de l'expérience lors de la rédaction du mémoire professionnel.

Le stage de préparation au CAPA-SH ne doit pas se limiter à l'acquisition de savoirs ni au développement de compétences, c'est aussi et peut-être même avant tout « un processus existentiel de mise en forme personnelle et de production de sens » selon l'expression de Pineau (Pineau G., 1983).

L'institution incite les enseignants à rendre compte de leur activité professionnelle. Peu d'attention est cependant accordée au vécu, à l'histoire des individus, peu d'espace leur est proposé pour explorer ce qui peut, éventuellement dans leur parcours, peser sur leur activité professionnelle. Pourtant, dès 1999, Gilles Ferry insiste sur la nécessité d'intégrer à la formation des professeurs la dimension expérientielle : « Une formation personnalisée, ajustée à la personnalité de l'apprenant, à son expérience et à ses acquis et privilégiant l'affirmation de soi » (Ferry, 1999, p. 7)[45]

On peut s'interroger sur les contradictions inhérentes à cette formation professionnelle qui demande tout à la fois apprendre à se conformer à des codes, permettre de se transformer, de travailler sur soi, d'opérer des ruptures, d'enrichir et de mobiliser ses ressources, de se construire sa propre interprétation de l'exercice du métier.

Il n'est guère possible aujourd'hui de mesurer l'efficience du dispositif de formation des enseignants spécialisés et de l'efficacité du RASED ; aucune étude qualitative et quantitative à l'échelle nationale n'ayant été effectuée. Nous nous sommes étonnés aussi de la carence de travaux de recherches centrés sur l'apprentissage des enseignants spécialisés, leur autoformation existentielle, leur histoire de vie. L'offre pléthorique est destinée à apporter une réponse aux difficultés des élèves mais s'intéresse peu aux besoins effectifs des enseignants spécialisés. Nous faisons l'hypothèse que les histoires de vie des enseignants spécialisés permettraient aux pédagogues, didacticiens, formateurs, hiérarchiques de l'institution d'ajuster les contenus des formations, des programmes, des ouvrages théoriques, des apprentissages en fonction des besoins réels des enseignants spécialisés ce qui rejailliraient sur les élèves par isomorphisme.

« Dans la perspective d'une profession dont les dominantes entrelacées sont cognitives et relationnelles, c'est par tout cela, c'est-à-dire par une certaine qualité de sa vie professionnelle et de son équilibre personnel, que l'enseignant est éducateur. » (Moyne, 2000)

[45] Ferry, G. (1999), « Aventureuses histoires de vie », *Spirale n°24*.

Aussi, dans le cadre d'une recherche de plus grande envergure que nous espérons mener, il serait intéressant de comparer les données recueillies dans le département de la Seine-Saint-Denis, objet de notre recherche, avec ceux que l'on pourrait récolter sur la France entière sur la formation continue des enseignants spécialisés en charge de la grande difficulté scolaire. L'étude et la comparaison permettraient de mettre en évidence si une tension existe entre les apprentissages programmés et répondant à une visée éducative et les apprentissages auto-dirigés dans d'autres départements, si les enjeux institutionnels et existentiels sont différents en province et selon les régions. Cette recherche serait un indicateur et permettrait d'évaluer l'efficience de ce dispositif qu'est le RASED, le seul dispositif en charge de lutter contre la grande difficulté scolaire. L'étude consisterait aussi à convoquer les histoires de vie d'enseignants représentatifs des treize régions de France afin d'étudier leur rapport à l'éducation tout au long de la vie, leur autoformation existentielle, leurs besoins en terme d'apprentissage, leur posture réflexive. Un exemple de ce qui pourrait être réalisé est proposé dans la préface et la postface de ce mémoire. Raconter son histoire est une de nos caractéristiques en tant qu'être humain. Transformer les événements en récit nous aide à donner du sens à ce que nous vivons, à y mettre de l'ordre, à en conserver la mémoire et même à le transmettre aux autres (Arendt, 1961).

Ricoeur (1983, 1984, 1985) a démontré toute l'importance du récit dans la construction identitaire. Le récit n'est pas un compte-rendu passif d'éléments disparates, il est au contraire un intermédiaire actif de l'expérience, de ce qui constitue un individu. Chacun raconte son expérience à sa manière, forgeant ce que Ricoeur appelle l' «identité narrative », qui peut se définir comme « une construction, par un sujet, d'un agencement de ses expériences signifiantes » (Dubar, 2000, p. 207).

Postface
Un moment dans l'autoformation existentielle d'une enseignante spécialisée débutante

L'année dernière, j'ai suivi un stage de préparation pour passer un examen : le CAPA-SH. Cette certification permet d'intégrer un réseau d'aide spécialisée pour prévenir l'échec scolaire des élèves en grandes difficultés. Son obtention permet d'être titularisé sur un poste d'enseignant spécialisé en primaire (maternelle et élémentaire). Les réseaux d'aide spécialisée, ce sont les fameux « RASED » que le précédent gouvernement souhaitait supprimer. Nous étions quinze enseignants durant cette formation en alternance avec des cycles de cinq semaines en stage et cinq semaines en présentiel devant des élèves en grandes difficultés. Mon poste était basé à Saint-Denis alors que j'habite à Dammartin-en-Goële (mon village est tristement célèbre depuis les événements tragiques de janvier 2015). Je n'ai pas choisi cette affectation, l'institution a décidé du lieu. J'ai travaillé toute l'année avec acharnement. Je pensais que le jury viendrait en juin. Et bien non ! En mai, la division des examens nous a informés : « pas de certification en juin ». Et me voilà avec toutes mes préparations pour l'examen, tous les affichages, mes dossiers, mes projets… tout est à mettre à la poubelle puisque je change de réseau d'aide à la rentrée même si je reste dans le 93.

J'ai travaillé tout l'été, élaboré de nouveaux projets. L'enseignante spécialisée que je remplace était très organisée. Ses dossiers élèves sont à jour, le matériel pédagogique est conséquent. Les conditions sont optimales pour ma réussite à l'examen. Malheureusement, l'inspecteur a effectué une refonte du réseau d'aide deux semaines après la rentrée des classes sans me demander mon avis bien évidemment. Il m'a changé de secteur. Normal, je suis la dernière arrivée... le pion dans l'échiquier, le soldat interchangeable, taillable et corvéable à merci. J'ai dorénavant quatre écoles, 44 classes, sur des lieux différents bien-sûr, et j'ai perdu le groupe scolaire dont je m'occupais depuis la rentrée ! La veille, mes collègues enseignants spécialisés avaient affiché à mon encontre une belle solidarité, décidé à l'unanimité que je garde mon groupe scolaire. Et durant la réunion, rien. Pas un sursaut, pas une objection. Ah, si ! J'oubliais, « *tu verras, là-bas, y a une baignoire et une douche* » !!!! Véridique !!! Comme m'a dit mon mari : "*Une douche ? dis donc, on ne lésine pas sur les avantages sociaux dans l'Education Nationale!*". J'ai pris la parole à la fin de la réunion et j'ai exprimé tous mes ressentis : changer de secteur un mois avant la certification alors que j'avais préparé déjà tous mes projets, la précédente inspectrice m'ayant assurée d'aucun changement me concernant, être implantée sur des écoles n'ayant jamais eu de réseau d'aide donc pas d'existant sur lequel s'appuyer, tout est à construire.

Je laisse les gens à leur conscience. L'Inspecteur m'a même dit : « *Je vous demande juste de faire acte de présence, c'est juste pour envoyer un message fort aux directeurs… toutes les écoles avec des enseignants spécialisés.* » Et oui ! Bienvenue dans le service public !

C'est dur. Ma salle, à l'abandon, se trouve dans un bâtiment annexe d'un groupe scolaire. En fait, c'est un logement de fonction pour enseignant. Je n'ai pas de matériel pédagogique, même pas un stylo, pas de chaise, ni de chauffage (j'appréhende l'hiver !) Les murs sont couverts de moisissures, l'odeur est pestilentielle. Je ne sais pas ce que je vais faire avec les élèves. J'ai le sentiment d'être complètement isolée. Cette solitude me pèse. Je suis seule face aux difficultés : la préparation de l'examen, la réponse aux demandes des enseignants, les besoins des élèves en grande difficulté, la préparation des séances (que faire ? comment faire ?), les difficultés inhérentes au métier, aux locaux. Je suis jetée dans le grand bain, à moi de me débrouiller. Nage ou coule !

J'ai observé les élèves dans les classes puis en concertation avec les enseignants, la psychologue scolaire et la rééducatrice, j'ai constitué des groupes d'élèves en fonction de leurs besoins pédagogiques : des enfants qui ne savent pas encore lire, d'autres qui ne comprennent pas, qui ont des difficultés pour mémoriser, qui ont des problèmes de langage… Des profils divers et variés à qui il faut proposer des aides adaptées, deux fois quarante-cinq minutes par semaine soit 5% de leur temps scolaire, une goutte d'eau dans leur océan de difficultés. J'ai formé mes groupes pour mon examen, prévu initialement le 20 novembre mais repoussé, une semaine avant l'échéance, au 11 décembre en raison d'une grève des enseignants, ça ne s'invente pas !

Il fait chaud dans ma salle dorénavant. Mi-novembre, un technicien est enfin venu réparer la chaudière ; en octobre, les enfants écrivaient avec leur blouson, ça me faisait mal au cœur… L'inspecteur, bien qu'averti de la situation, n'est jamais intervenu. J'ai recouvert les murs (moisis) d'affichages, mis ça-et-là quelques fleurs en tissu pour égayer. L'ambiance est agréable. En quelques semaines, les élèves ont fait de véritables progrès et ils sont heureux de venir dans ma salle. Travailler de façon individualisée avec un petit groupe de cinq élèves est l'idéal même si c'est par tranche de 45 minutes. Le suivi est régulier, productif, intéressant, Enseigner prend tout son sens. Aucun problème de comportement, juste des enfants charmants, attentifs, avides d'apprendre, de remédier à leurs difficultés. Il faut dire que mon secteur est très calme. Les enseignants sont contents de mes services. Nous avons mis en place des groupes d'atelier lecture et de production d'écrit.

Au début, certains enseignants étaient réfractaires, trop habitués à travailler seul dans leur classe, à ne pas échanger sur leur pratique pédagogique. L'idée a fait son chemin, j'ai réussi à les convaincre. Une enseignante désabusée s'est justifiée en me disant : « *Tu sais, ce n'est pas contre toi. C'est juste qu'avec le temps, on y croit plus* ».

En ce jeudi 11 décembre au matin, tout est prêt pour accueillir le jury. Je leur ai préparé des dossiers, des projets qui représentent plus d'une centaine de pages de données bien étayées. C'est parti pour quatre heures. Je sais que l'exercice est éprouvant. Je dois mener deux séances de 45 minutes devant les élèves puis effectuer une analyse de ces deux séances (si c'était à refaire, comment je m'y prendrai...). Ensuite viendront les questions de chacun des membres du jury durant une heure. Puis, la soutenance du mémoire professionnel. Ce fameux mémoire de 30 pages qui a posé tant de problèmes à mes collègues en formation malgré un accompagnement et un dispositif lors du stage de préparation à l'examen. L'écriture de ce mémoire et les recherches inhérentes ont été vécues par certains adultes de la formation comme difficiles voire insurmontables et ont généré de nombreuses angoisses (souffrance morale et physique) et ressentiments envers l'institution. Beaucoup n'avait jamais produit de mémoire et ne savaient pas comment s'y prendre (rédiger une problématique, quel livre lire, choix du sujet…). Sur quinze participants au stage de préparation, six n'ont pas produit le mémoire demandé et ne se sont pas présentés à l'examen.

Personnellement, j'ai accepté les règles du jeu me conformant strictement à ce qui était attendu par l'institution. Mon manque d'expérience dans l'enseignement spécialisé est mon point faible, j'en suis consciente. Je n'ai pas encore les automatismes, le recul, la réflexion nécessaire. Je compte sur l'indulgence du jury et aussi sur la qualité de mon mémoire. A la lecture de mon écrit professionnel de 32 pages, mon directeur de mémoire a eu ces mots encourageants : « *J'ai lu tout ton mémoire et franchement, je n'ai rien à te dire. Je n'ai aucune critique fondamentale, pointue qui modifierait en profondeur ce que tu as écrit. Tu maîtrises. Mes quelques remarques complètement insignifiantes, je pèse mes mots, ne seraient que chicane et insignifiance au regard de ta réflexion de haut vol. Je m'arrête là. Non pas qu'il y ait encore à dire. C'est que je sais m'effacer devant un travail qui répond et plus encore aux attentes.* » Il m'a aussi demandé l'autorisation de présenter cet écrit aux promotions futures comme un modèle des attendus de l'examen. Rassurée, j'ai adressé mon mémoire à la division des examens début mai pour une soutenance… le 11 décembre (sept mois plus tard… il faut savoir attendre dans l'Education Nationale…).

J'ai donc reçu la commission qui était composée de quatre personnes : la présidente du jury inspectrice spécialisée (IEN ASH), une conseillère pédagogique, une enseignante spécialisée, mon inspecteur. Oui, dans l'Education Nationale, le supérieur hiérarchique des enseignants se nomme un « inspecteur ». Il vient d'ailleurs une fois tous les trois ou quatre ans nous « inspecter » comme on contrôle les cuisines d'un restaurant. A noter : aucun formateur du stage de préparation ni le directeur de mémoire ne font partie du jury.

Mes deux séances se sont bien déroulées. Les enfants ont été adorables. Les élèves, dans l'enseignement spécialisé, doivent réfléchir sur leurs actions, énoncer leurs stratégies, être en auto-analyse en situation problème. C'est la métacognition. Les élèves n'ont pas l'habitude d'expliciter leur démarche intellectuelle même à l'oral. Prendre conscience de ses actions est déjà difficile pour un adulte alors pour un enfant ! J'ajouterai que l'école est très cadrante, structurante voire même rigide avec les enfants. Les règles de vie sont omniprésentes. Un enfant ne doit pas bavarder en classe avec ses camarades, doit lever le doigt pour répondre à une question. Or, dans l'enseignement spécialisé, les élèves doivent avoir des « échanges sociocognitifs » entre eux (« construction du savoir par interaction »). Ils doivent expliciter leur démarche, réfléchir sur les procédures qui ont permis de trouver les réponses. L'enseignant doit juste interférer afin de poser des questions élucidantes, mener des « entretiens d'explicitation afin d'accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. » Le jury, le jour de l'examen, attend cette réflexivité chez l'élève. La déception est grande quand ils constatent que les enfants lèvent le doigt pour prendre la parole, ne discutent surtout pas entre eux. Ces enfants veulent justement montrer ce qu'ils savent faire le mieux : être obéissant, appliquer les règles de vie. Ils sont conditionnés dès leur plus jeune âge. Lors de mon examen, mes petits élèves étaient très fiers de leur conduite dans ma salle, ils étaient tous très sages, évitant de s'exprimer entre eux.

Puis est venu le temps de l'entretien. Dès le départ, le ton fut donné. Mon inspecteur m'a fait remarquer « *il fait chaud ici. De quoi vous plaigniez-vous ? L'escalier pour venir est glauque, c'est vrai mais je vous trouve plutôt bien installée. En plus, la vue est magnifique*.» Il est certain que lorsqu'on arrive après la bataille…. J'ai essayé de leur présenter tous mes documents, un peu comme un serveur présenterait la carte du restaurant. Il faut dire que j'avais mis les petits plats dans les grands... « *Bon, on verra ça tout à l'heure. »* On ne reparlera jamais de mes documents.

Ils ont jugé mon mémoire trop universitaire, trop difficile à comprendre, trop pléthorique… Certains ont une lecture peu généreuse, ils cherchent à prendre en défaut l'auteur du texte plutôt qu'à dialoguer avec lui, qu'à apprendre de lui.

J’étais pourtant assez fière de mon écrit. Je pensais qu’il constituerait la pierre angulaire de mon épreuve. J’ai vite déchanté. On m'a reproché d’avoir voulu leur en mettre plein la vue, d’avoir trop lu « *n’oubliez pas, les pédagogues ne sont pas des chercheurs et vous êtes une pédagogue* ».

Ils m'ont aussi demandé d'arrêter de m'exprimer avec, je cite "*mon langage théorique*"... Mon inspecteur s’est même fâché façon chef cuisinier dans un resto après ses commis ! Pas de chance, le stage de préparation à l’examen nous a conditionnés toute l’année à répondre de cette façon.

Il m'a reproché aussi d'être dans le roman policier (Minou Bonbon) et de faire peur aux enfants : « *vous trouvez normal de faire lire à vos élèves un roman policier avec le risque qu’ils fassent des cauchemars* ». J’ai justifié mon choix : ce roman fait partie de la liste « littérature jeunesse » de l’Education Nationale (en tant qu’inspecteur, il est sensé la connaître !). L’histoire est mignonne. Les élèves se transforment en détective et cherchent les indices… comme lorsqu’ils lisent. J'ai eu droit aussi, de sa part, en conclusion "*je vous demande d'avoir un peu plus d'ouverture d'esprit*. » Il m’a depuis reproché en réunion, de façon particulièrement agressive, de vouloir m’exclure du système, de l’institution, d’oublier que je suis avant tout fonctionnaire. Ma liberté de pensée et la réflexivité qui en découle semble lui poser problème.

Je n’ai pas vu la fiche d'évaluation institutionnelle que chaque membre du jury est sensé compléter et qu’on nous a présentée en formation. Ils ont consigné quelques mots sur une feuille, à l'arrachée. La note pédagogique attribuée à l’examen doit être bien subjective. D'ailleurs pourquoi des adultes enseignants continuent-ils d’être notés sur 20 alors qu’il est question de supprimer les notes chez les élèves ?

Bon, je passerai aussi l'étape gobelets, papiers par terre (dosettes café, thé,...) à ramasser après leur départ alors que la poubelle était apparente. Ils ne m’ont jamais adressé la parole durant la pause-café alors que la conseillère pédagogique m'a demandé de me joindre à eux. Je fus sincèrement choquée par ce manque de respect.

J’ai trouvé l’épreuve très infantilisante. La soutenance ressemble à un long monologue du jury. Pour eux, tout est négatif. Aucune remarque positive ne m’a été faite. J’avais la sensation d’être une mauvaise enseignante, d’être incomprise, de ne pas être légitime sur mon poste. Je fus donc agréablement surprise d’apprendre que la commission validait ma certification. La présidente du jury m'a annoncé ma réussite avec une tête d'enterrement à tel point que je me suis dit "*c'est cuit*"... mais non, même pas.

J'avais juste oublié que dans l'Education Nationale, on positive avec les recalés à l'examen, on leur dit à quel point c'était formidable alors qu'on pointe du doigt tout ce qui ne va pas, on fait les gros yeux, on soupire, on ironise sur les débutants. Pour moi, le Capa-Sh, cet examen, c'est l'aboutissement d'une année de formation, d'investissement et, quelque part aussi, une reconnaissance de l'institution. Mon objectif n'est pas de rester enseignante spécialisée très longtemps. Je prépare un Master 2 de recherche à distance qui débouchera, je l'espère, sur une thèse. D'ailleurs, à ce sujet, je ne comprenais pas pourquoi, durant la soutenance, les membres du jury me disaient *"la recherche, c'est un hobby... faut la mettre de côté."... "pas d'expérimentation sur les élèves... faut être humaine…"... "on dirait une théoricienne qui vient faire sa recherche en classe"....* Je me suis triturée les méninges pour comprendre. En fait, ils pensaient que ma recherche en sciences de l'éducation portait sur l'apprentissage des élèves... d'où les dossiers conséquents présentés, des projets avec beaucoup de théorie dedans... Mais non, c'est sur la formation des adultes … et justement les enseignants qui suivent le stage de préparation au Capa-sh !!!

A la relecture de cette histoire de vie, je prends conscience que les membres de mon jury attendaient juste de voir ma professionnalité, une prise de distance, un recul, une réflexion sur les besoins des élèves et pas une démarche réflexive et critique, une prise de hauteur. Sur la lecture des hiérarchiques, Mireille Cifali (Cifali, 2007, p.253) écrit « Nous avons une hiérarchie, comment va-t-elle lire les textes produits ? Valorisation ou mépris, estime ou silence, reconnaissance ou représailles ? Elle est rarement aussi « facilitante » que l'est une mission l'innovation, dont c'est la fonction principale. Un hiérarchique a parfois de la difficulté à reconnaître qu'un « subalterne » s'approprie l'écriture et donc un peu de pouvoir. Est-ce même tolérable, dès lors que cela peut être ressenti comme une mise en danger de ses propres compétences ? Reconnaître le savoir des autres est souvent dangereux. »

Et j'ai tant à raconter ! Actuellement en Seine Saint Denis, le département le plus jeune et le plus pauvre de France, les professeurs des écoles sont titularisés avec juste 4 de moyenne du fait de la pénurie de candidats au concours d'entrée, d'autres sont recrutés directement par pôle emploi pour des contrats à durée déterminée et ne connaissent rien à l'enseignement, d'autres sont parachutés dans les classes et ne recevront aucune formation où quelques jours par ci, par là. Les enfants handicapés (et notamment des autistes présentant des troubles conséquents) sont accueillis dès l'école maternelle sans aucun moyen, les enseignants non formés sont totalement démunis.

Pourquoi n'en parle-ton pas ? L'Education Nationale nous demande de nous taire au nom de notre devoir de réserve. Mon devoir est au contraire d'en parler.

Index des sigles

GS :	Grande Section (élèves de 5-6 ans)
CP :	Cours Préparatoire (élèves de 6-7 ans)
CE1 :	Cours Elémentaire première année (élèves de 7-8 ans)
CE2 :	Cours Elémentaire deuxième année (élèves de 8-9 ans)
CM1 :	Cours Moyen première année (élèves de 9-10 ans)
CM2 :	Cours Moyen deuxième année (élèves de 10-11 ans)
APC :	Activités Pédagogiques Complémentaires
ASH :	Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
BEP :	Besoins Educatifs Particuliers
CAPA-SH :	Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
CPC :	Conseiller Pédagogique de Circonscription
CLIS :	Classe pour l'Inclusion scolaire
DASEN :	Directeur Académique des Services de l'Education Nationale
ESPE :	Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education
IEN :	Inspecteur de l'Education Nationale de circonscription
IEN ASH :	Inspecteur de l'Education Nationale - Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
IGEN :	Inspecteur Général de l'Education Nationale
IME :	Institut Médico-Educatif
MDPH :	Maisons Départementales des Personnes Handicapées
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Economique
PAS :	Projet d'Aide Spécialisée
PPRE :	Projet Personnalisé de Réussite Educative
PPS :	Projet Personnalisé de Scolarisation
RASED :	Réseau d'Aides Spécialisées pour les Elèves en Difficulté
SEGPA :	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
ZEP :	Zone d'Education Prioritaire

Bibliographie

ALTET, M. (2008), « Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires », dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants – Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck, pp. 91-105

AMIGUES R. (2005), Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateur de l'activité enseignante. Dans L. Talbot (dir), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, (p. 105-116), Paris, Érès.

ANZIEU D. (1981), *Le Groupe et l'Inconscient*, Paris, Dunod

ANZIEU D. et MARTIN J.-Y. (1993), *La Dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF

ARDOINO Jacques (2000), *Les avatars de l'éducation*, Paris, PUF

BARBIER J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente, 128,* 11-26.

BERNAD E., (2013), *Conceptions et pratiques de l'accompagnement des formateurs auprès des professeurs des Écoles en formation spécialisée. Un exemple de formation CAPA-SH option D en Val-de-Marne*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris Est

BEZILLE, H. (2000). « De l'usage du témoignage dans la recherche en sciences sociales », dans J. Feldman, R.C. Kohn (dir). *L'éthique dans la pratique des sciences humaines: dilemmes*, Paris, L'Harmattan, pp. 201-222

BÉZILLE H. (2003), *L'autodidacte : entre pratiques et représentations sociales,* Paris, l'Harmattan.

BEZILLE H. et COURTOIS B. (2006). *Penser la relation expérience-formation,* Lyon, Éd. de la Chronique sociale.

BEZILLE H. et BROUGERE G. (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation » dans *Revue Française de pédagogie*, n°158, janvier-février-mars 2007, pp. 117-160.

BOUTET J. (1998). Quand le travail rationnalise le langage, dans *Le monde du travail*. Paris, La découverte.

BOURDIEU P. (1970), *La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de minuit

CARRE P., MOISAN A., POISSON D. (1997), *L'autoformation - Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF

CARRÉ P. (2005), *L'apprenance,* Paris, Dunod

CHABANNE J.-C et BUCHETON D (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, Paris, PUF.

CHABANNE J.C., (2012), *Se construire par l'écrit pour penser et apprendre, dans Inégalité scolaires et résiliences*, pp. 155 – 173, Paris, Retz

CHARLOT B. (2002). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.

CHARMET M., du Bureau national de la FNAREN, (2012), « Quel avenir pour les Rased ? » dans *L'actualité éducative,* n° 498

CHATELANAT G., PELGRIMS G. (2003), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, col. Raisons éducatives, Bruxelles, De Boeck Université.

CIFALI M., (1996), « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture » dans *Eduction Permanente* n°127/1996/2, pp. 183 - 200

CIFALI M. et ANDRE A. (2007), *Écrire l'expérience, vers une reconnaissance des pratiques professionnelles,* Paris, PUF

CLÉNET C. (2010), *L'accompagnement de l'autoformation comme création d'espace d'intimité sociale dans, à travers et au-delà des dispositifs de formation*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris 8

COLIN L., LE GRAND J-L. (dir.) (2008), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Economica

CRINON J., (2003) *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan.

CROS F. (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles,* Paris, L'Harmattan.

CROS F., LAFORTUNE L., MORISSE M. (2009). *Ecritures en situations professionnelles*, Québec, PUQ.

CROZIER M. (1971), *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Le Seuil

DEJOURS C. (1998), *Souffrance en France*, Paris, Le Seuil.

DELORY-MOMBERGER C. (2005), *Histoires de vie et recherche biographique en éducation*, Paris, Anthropos

DUBAR C. (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin

DUBAR C. (2000), *La formation professionnelle continue*, Paris, Éd. la Découverte

DUBAR C. (2012), *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, PUF, Paris

DUCROT T., (2013), *L'autogestion pédagogique en SEGPA, une voie pour l'autodidaxie*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris Est

DUMAZEDIER J. (2002), *Penser l'autoformation, Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation,* Lyon, Chronique sociale,

FARES L., VAN BEVER B., TOULGOAT Y., col., (1999), *Travailler en réseau... avec le Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté*, Questions d'école, Paris, Hatier

FELDMAN, J. et LE GRAND, J-L. (1996), « Savoirs savants, savoirs profanes » dans J. Feldman (dir.), *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme,* Paris, L'Harmattan, pp.89-105

FNAME (2004), *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, Paris, Retz

FNAME (2006), *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Paris, Retz

FNAME (2007), *Tisser des liens pour apprendre*, Paris, Retz

FNAME (2011), *Mémoire, langages et apprentissage*, Paris, Retz

FNAME (2012), *Inégalités scolaires et résilience*, Paris, Retz

FUSTER P. (2004), *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*, col. Bordas Pédagogie, Paris, Bordas

GARNIER P. (2013), *Enseigner à des élèves avec autisme dans un paradigme inclusif : quels dilemmes, quels savoir-se-transformer* ?, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris 8

GUILLARME J.L., LUCIANI D. (2000), *Prévenir et éduquer (Préparer la réussite à l'école)*, Paris, E.A.P

GUYOTOT P., dir, (2008), *L'enseignant spécialisé (Scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers)*, col. Pédagogie / Formation, Lyon, Chronique Sociale

HERVE G. (1997), *Intervenir en réseau d'aide spécialisée aux enfants en difficulté (Histoires de Paul, Hugo, Pierre)*, col. Formation des enseignants, série : Enseigner, Armand Colin, Paris,

HESS R. (1998). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris, Anthropos

HESS R. (2009), *Henri Lefebvre et la pensée du possible, Théories des moments et construction de la personne*, Paris, Anthropos.

LE GRAND, J. L. (1993). « Implexité: implication et complexité » dans *Cahier de la section de l'éducation de l'Université de Genève, Penser la formation*, pp. 251-268.

LE GRAND J. L. (2000), « Ethique, Etiquettes et Réciprocité dans les histoires de vie », dans Feldman J., Kohn R., *L'Éthique dans la pratique des Sciences humaines. Dilemmes*. L'Harmattan, Paris, pp. 223-247.

LE GRAND J.-L. (2002), « Culture de la critique et éducation en France. Un héritage à interroger» dans *Pratiques en formation Analyses, de la critique en éducation*, n° 43, p.77-92

LE GRAND J.-L. (2004), « Quelle anthropologie en formation d'adultes ? », *Pratiques de formation Analyses. Anthropologies et formation*, n° 47-48, p. 9-52.

LE GRAND J.L., PINEAU G., (2013, 1ère édit.1993), *Les histoires de vie*, Paris, Que Sais-je

LESCOUARCH L. (2006), *Spécificité des pratiques pédagogiques des enseignants chargés d'ASDP en Rased.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Rouen.

LESCOUARCH L (2014), *Le maître E en Rased : enjeux, pratiques, perspectives*, Paris, Editions INSHEA

LEVI-STRAUSS C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris, Plon.

MERINI C., THOMAZET S., PONTE P., (2011*), L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction.* Paris, Recherches en éducation.

MEZIROW J. (2001). *Penser son expérience, développer l'autoformation*. Lyon, Éd. de la Chronique sociale.

MORIN E. (1986), *La méthode - 3. La connaissance de la connaissance*, Seuil, Paris

MORIN E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil

MORISSE M. (2006). « L'écriture réflexive est-elle formative ? » dans Cros F. (dir). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan,pp.217-227

MORISSE M., (2009), « Les supports de cours : parties visibles et invisibles du métier de l'enseignant » dans B. DAUNAY (dir.). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

MORISSE M., LAFORTUNE L., CROS F., (2011), *(Se) professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* Québec, Presses Universitaires du Québec

MORISSE M. et LAFORTUNE L. (2014), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. Québec, Presses Universitaires du Québec.

MOYNE A. (2000), « Une identité progressive », *Les cahiers pédagogiques, N°380,*

PERRENOUD P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

PERRENOUD P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy les Moulineaux, ESF éditeur.

POJE-CRETIEN J. ET SEKNADJE-ASKENAZI J. (2007), Élèves en difficulté (Les aides spécialisées à dominante pédagogique), col. ASH, dans *Adapter les pratiques, intégrer les élèves*, Scérén-CRDP du Nord, Pas de Calais, en coédition avec INS HEA

PROST A. (2013), *Du changement dans l'école – Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil

RIBEAUCOUP V. (2013), *Le lycée professionnel au risque de l'inclusion*
L'élève « extra-ordinaire » générateur de formation informelle chez les enseignants, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris 8
RICOEUR P. (1984), *Temps et récit 1 – 2 – 3*, Paris, Le Seuil

SAINSAULIEU R. (1977), *L'Identité au travail, Les effets culturels de l'organisation*, Paris, Presses de la FNSP

SCHON A. (1984), *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec : Les éditions Logiques. Collection Formation des Maîtres.

SCHUGURENSKY D. (2007), « Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel », *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 13 – 27

TOULLEC-THERY M. (2012). Dans le regroupement d'adaptation, existe-t-il des régimes d'attention spécifiques aux maîtres spécialisés à dominante pédagogique ? Dans B. Gruson, D. Forest et M. Loquet (dir.) *Jeux de savoir*. (p. 259-278). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Sitographie

ARDOINO J, (1991). « L'implication » - Consulté le 17 février 2015
http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/IMPLICJA.pdf

BARBIER J.M. (2009) « Voies pour la recherche en formation » dans *Éducation et didactique* Consulté le 17 février 2015 http://educationdidactique.revues.org/588

GIUST-DESPRAIRIES F. (2011). « L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique », *Recherche et Formation, 41*, 49-63. Consulté le 15 avril 2015
http://eduscol.education.fr/cid46602/l-identite-professionnelle-du-point-de-vue-de-la-psychologie-sociale-clinique.html

RAYOU P. (2010), « Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants », *Le français aujourd'hui* (n°171), p. 41-48 - Consulté le 15 avril 2015
http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-4-page-41.htm

TOULLEC-THERY M., (2007), Les enseignants spécialisés à dominante pédagogique à l'école primaire : recherche, action et formation », *Carrefours de l'éducation*, n° 24, p. 183-199. Consulté le 23 mars 2015
http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-2-page-183.htm

Bilan social du ministère de l'éducation nationale, du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche - Année 2012-2013 – Décembre 2013 - Consulté le 18 décembre 2014
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012-2013_Enseignement_scolaire/71/8/DEPP-Bilan_social_2012_2013_enseignement_scolaire_317718.pdf

Cour des comptes(2013), *Synthèse du Rapport public thématique, Gérer les enseignants autrement* - Consulté le 18 décembre 2014
https://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Gerer-les-enseignants-autrement

Cour des comptes - *Le suivi individualisé des élèves* – février 2015 - Consulté le 24 mars 2015
https://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Le-suivi-individualise-des-eleves-une-ambition-a-concilier-avec-l-organisation-du-systeme-educatif

Cour des comptes, Référé n° 71 653 du 30 janvier 2015 - *La formation continue des enseignants* – Mis en ligne le 14 avril 2015 - Consulté le 15 mai 2014
https://www.ccomptes.fr/publications/publications/la-formation-continue-des-enseignants

Guide de l'enseignant du 1er degré – La formation professionnelle continue, Mai 2015 - Consulté le 15 mai 2015
http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/D23-formation-pro.pdf

Inspection Générale de l'Education Nationale - Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche - *Rapport n° 2013-095, La grande difficulté scolaire*- Novembre 2013 - Consulté le 18 décembre 2014
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/27/1/2013-095_grande_difficulte_293271.pdf

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République – Consulté le 18 décembre 2014
http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html

Le projet de loi de finances 2015 – Consulté le 4 février 2015
http://www.economie.gouv.fr/files/files/PDF/20141001_PLF2015_A5.pdf

Ministère de l'Education Nationale - MENESR - DGESCO A1-1, circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014, *Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent* - Consulté le 5 septembre 2014
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=81597

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – *Les grands chiffres 2013 – 2014* Consulté le 4 février 2015
http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html

Ministère de l'Education Nationale – Réponse à la Cour des comptes, Référé n° 71 653 du 30 janvier 2015 - *La formation continue des enseignants* – Mis en ligne le 14 avril 2015 - Consulté le 15 mai 2014
https://www.ccomptes.fr/publications/publications/la-formation-continue-des-enseignants

SENAT - session extraordinaire de 2012-2013 - enregistré à la présidence du sénat le 10 juillet 2013 - *rapport d´information n° 737 – fait au nom de la commission des finances sur les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)* - Consulté le 18 décembre 2014
http://www.senat.fr/rap/r12-737/r12-7371.pdf

ANNEXES

🗁 **Annexe 1 :** Grilles d'entretien

🗁 **Annexe 2 :** Modèle de rapport d'activités demandé aux enseignants spécialisés

🗁 **Annexe 3 :** Dispositifs de formation proposés aux enseignants en Seine-Saint-Denis

🗁 **Annexe 4 :** Contenus pour la formation des enseignants spécialisés du 1er degré exerçant dans le champ des enseignements adaptés ou de l'aide spécialisée aux élèves en difficulté options E, F ou G du CAPA-SH - Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004

🗁 **Annexe 5 :** Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent - MENESR - DGESCO A1-1, circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014

🗁 **Annexe 6 :** Compte-rendu de recherche bibliographique

🗁 **Annexe 1 :** Grilles d'entretien

Grille d'entretien stagiaire de l'actuelle formation

Présentation de ma recherche et de l'entretien

1) Quelle était ta fonction avant ce stage ?
   - ✓ *Si faisant fonction : Quelles différences constates-tu entre cette formation et ton expérience professionnelle d'enseignant spécialisé ?*

2) Pour quelles raisons t'es-tu inscrit à cette formation ?
   - ✓ *Relance sur : les attendus de la formation (au niveau personnel et professionnel)*

3) Quel est ton avis sur la formation ?
   - ✓ *Relance sur : les formateurs, l'accompagnement du mémoire, l'accompagnement professionnel, les contenus, la programmation des cours (emploi du temps, l'alternance…), les bilans (« retour réflexif sur l'alternance »…), les apports (sur le plan personnel et professionnel ; les préférences), les difficultés (alternance, cours, mémoire, vie familiale et sociale…), les améliorations à apporter*

4) Comment se passe tes fonctions d'enseignant spécialisé
   - ✓ *Relance sur : nombre de classes en charge, nombre d'élèves, le déroulement des prises en charge élèves, l'élaboration des séances, les visites des formateurs (directeur de mémoire et conseiller pédagogique), les relations avec les équipes (co-interventions, l'alternance), les difficultés, les réussites, les représentations (les attendus) du métier et la réalité (opposition ou conformité), poursuite dans cette voie ?*

5) Comment se passe l'élaboration du mémoire professionnel ?
   - ✓ *Relance sur : méthodologie (lecture, rédaction, recueil des données), les difficultés (écriture, recueil des données, organisation, accompagnement…)*

6) Comment te représentes-tu l'examen ?
   Relance sur : présentation en juin ? si non pourquoi ?, les épreuves (les attendus), le jury (rapport aux inspecteurs), la préparation

7) As-tu des attentes par rapport à ma recherche ?

Grille d'entretien stagiaire de la précédente formation

Présentation de ma recherche et de l'entretien

1) Quelle sont tes fonctions actuellement ?
   - ✓ *Relance sur : les difficultés, les réussites, effets de la formation sur la pratique professionnelle…*

2) Quelle était ta fonction avant ce stage ?
   - ✓ *Si faisant fonction : Quelles différences constates-tu entre cette formation et ton expérience professionnelle d'enseignant spécialisé (avant / après) ?*

3) Pour quelles raisons t'es-tu inscrit à cette formation ?
   - ✓ *Relance sur : les attendus de la formation (au niveau personnel et professionnel)*

4) Quel est ton avis sur la formation ?
   - ✓ *Relance sur : les formateurs, l'accompagnement du mémoire, l'accompagnement professionnel, les contenus, la programmation des cours (emploi du temps, l'alternance…), les bilans (« retour réflexif sur l'alternance »…), les apports (sur le plan personnel et professionnel ; les préférences), les difficultés (alternance, cours, mémoire…), les améliorations à apporter, le métier d'enseignant spécialisé (représentation et réalité), si abandon (regret ?), certifiés et ajournés (le déroulement de l'examen)*

5) As-tu des attentes par rapport à ma recherche ?

Grille d'entretien Responsable de la formation ASH

Présentation de ma recherche et de l'entretien

1) Quelles sont vos fonctions et vos missions dans le cadre du CAPA-SH option E ?
   - ✓ *Relance sur : rôle au sein de l'équipe de formateurs, le coût du stage, bilan à rendre ? (à qui ?), contenu, statistiques (inscrits, présentation à l'examen, les certifiés, les ajournés ?)*

2) Comment organisez-vous la formation ?
   - ✓ *Relance sur : les formateurs (les attentes), les contenus (les projets), la programmation des cours, les réunions (programme, nombre par an), les bilans (remédiation ?), retour réflexif sur l'alternance, les stagiaires (si difficultés, abandons… réunion, propositions, conseils, remédiation ?)*

3) Des réunions avec l'équipe ASH sont-elles organisées ?
   - ✓ *Si oui, relance sur : les relations, avec qui ? (conseillers pédagogiques, inspecteurs ASH) quand ? les points abordés ? transmission par la commission d'un bilan des certifications ?*

4) Quel est votre avis sur la difficulté de certains stagiaires ?
   - ✓ *Relance sur : les abandons, la difficulté à produire le mémoire professionnel, l'alternance, les ajournements (et notamment des stagiaires faisant-fonction)*

5) Le Directeur d'Académie ouvre un stage pour 5 enseignants en 2015/2016, qu'en pensez-vous ?
   - ✓ *Relance sur : les propos du Directeur d'Académie retransmis par les syndicats (abandon, non respect des 3 ans, difficulté pour produire le mémoire) ; organisation l'an prochain*

6) Avez-vous des attentes par rapport à ma recherche ?

🗁 Annexe 2

Modèle de rapport d’activités demandé aux enseignants spécialisés

BILAN QUANTITATIF PAR ECOLE 2014-2015

Ecole :		MOTIF DE LA DEMANDE AIDE								REPONSE						
Classe	Effectif	Difficultés du langage oral	Difficultés du langage écrit	Difficultés logico mathématiques	Instabilité Agressivité	Inhibition	Désintérêt scolaire	Relation avec la famille	Autre :	Aménagements en classe	Aide pédagogique	Aide rééducative	Aide psychologique	Suggestion de suivi extérieur	Saisine REE ou RESS	Autre : .....
PS																
MS																
GS																
CP																
CE1																
CE2																
CM1																
CM2																

	Activités auprès des équipes (Nombre de…)																					
Nom de l'école	Synthèse			REE			RESS			RPP			Conseil cycle			Conseil des maîtres			Conseil Ecole			
	E	G	psy	E	G	psy	E	G	psy	E	G	psy	E	G	psy	E	G	psy	E	G	psy	
Antenne 1																						
Antenne 2																						
Antenne 3																						
Antenne 4																						
Antenne 5																						

Membres de RASED	**Entretiens* avec les partenaires extérieurs** (Nombre de…)							
	CMP	CMPP	ASE	Services sociaux	PRE	Médecine Scolaire	PMI	Autre : ……
E								
G								
Psy								

**A distance ou en présentiel*

Membres de RASED	**Rendez vous école / équipe de circonscription** (Nombre de…)				
	Enseignants	CASEH	Médiateur Prévention Violence	Parents	Autre : …….
E					
G					
Psy					

Membres de RASED	**Aide à la rédaction**					
	Exposé de situation	Signalement incident	Information préoccupante	Signalement autorité judiciaire	PPRE	Autre : ……
E						
G						
Psy						

🗁 Annexe 3

Dispositifs de formation proposés aux enseignants en Seine-Saint-Denis

🗁 Animations pédagogiques d'une circonscription de Seine-Saint-Denis

Le plan de formation 2014-2015 de la circonscription s'organise de la manière suivante :

1. Pour l'école élémentaire :
· Mathématiques : un parcours de 6h est proposé. La résolution de problèmes (CP, CE1, CE2), les fractions et nombres décimaux en liaison avec le dispositif PACEM 2013-2014 (CM1 et CM2) sont les axes de travail retenus pour cette année.
· EPS (3h) : nouvelles APS proposées cette année avec intervenants.
· Emploi du temps, réflexion en équipe (2x1h30). Les équipes d'école et de circonscription mèneront une réflexion sur l'organisation des activités dans le temps scolaire.
· Magistère : parcours de 6h sur l'enseignement du calcul mental.

2. Pour l'école maternelle :
· Mathématiques : un parcours de 6h est proposé. La résolution de problèmes est l'axe de travail retenu pour cette année.
· Conférence d'Alain Bentolila, professeur de linguistique à l'Université Paris-Descartes, "De la langue orale à l'entrée dans l'écrit", pour tous les enseignants de maternelle (mercredi 15 octobre, de 13h30 à 16h30, au théâtre de Gagny).
· Emploi du temps, réflexion en équipe (2x1h30). Les équipes d'école et de circonscription mèneront une réflexion sur l'organisation des activités dans le temps scolaire.
· Magistère : parcours de 6h sur l'enseignement de la poésie à l'école maternelle.

3. Le cas des actions pédagogiques de circonscription spécifiques co-animées par l'équipe des formateurs de circonscription.
Certaines actions pédagogiques de circonscription sont encadrées par un temps de formation animé ou co-animé par l'équipe de circonscription. Ce temps de formation sera de 6h et se substituera au module mathématiques.
Les actions concernées sont :
· Dispositif "Des films dans le cartable" (CM1 & CM2)
· Dispositif "Ecole et Cinéma" (GS au CM2)
· La grande guerre (CM2)
· TNI, formation initiale (enseignants nouvellement nommés dans les écoles élémentaires de la circonscription)

4. Les projets pédagogiques
· Maîtrise de la langue française :
- Le dispositif académique maternelle "Boîtes à Histoires", action phare du plan de lutte contre l'illettrisme, proposé à toutes les écoles maternelles de l'académie, est reconduit pour l'année scolaire 2014-15. Il sert de support au travail de compréhension fine des albums. Cette année, des parcours progressifs de lecture sur l'expression des sentiments, des sensations et des émotions sont proposés.
- Le marathon orthographique, action académique proposée aux classes de CE2 et de 6ème
- Les énigmes du sphinx, action de circonscription proposée aux classes de CM2.

· Mathématiques :
- Le défi mathématiques, action proposée par la mission mathématiques de Seine-Saint-Denis, aux classes de GS au CM2 pour développer le goût de la recherche et du raisonnement, les capacités à argumenter, justifier, expliciter à l'oral et à l'écrit et travailler en groupe.
- La Galerie des polyèdres, action académique du plan de lutte contre la difficulté scolaire qui s'adresse aux classes de CM1, CM2, CLIS, 6ème et 5ème de SEGPA.
Elle propose de faire construire aux élèves des polyèdres décorés d'un dessin continu entre toutes les faces et d'écrire un programme permettant de reconstruire le polyèdre. L'objectif est avant tout de permettre aux élèves de développer des compétences autour d'un projet mobilisateur et fédérateur.
· Sciences et technologies :
- Partenariat avec la Maison des découvertes (MDD) qui propose une approche collective et expérimentale aux classes de GS au CM2, dans le cadre d'un projet élaboré par l'enseignant et validé par l'IEN.
· Education artistique et culturelle
- Les conseillers pédagogiques départementaux accompagnent les projets et partenariats en arts visuels et en éducation musicale.
- Arts plastiques : Le partenariat avec l'atelier Poulbot est reconduit. Les projets des enseignants seront soumis à validation de l'IEN.

🗁 Plan départemental 2014-2015 du premier degré en Seine-Saint-Denis

- Elèves à besoins particuliers

EBP0201	LES ELEVES ITINERANTS ET VOYAGEURS A L'ECOLE MATERNELLE
EBP0202	LES ELEVES ITINERANTS ET VOYAGEURS A L'ECOLE ELEMENTAIRE - CYCLE 2
EBP0203	LES ELEVES ITINERANTS ET VOYAGEURS A L'ECOLE ELEMENTAIRE - CYCLE 3
EBP0204	Contexte d'exercice du métier, école inclusive : scolarisation des élèves en situation de handicap et des élèves à besoins éducatifs particuliers.
EBP0205	De l'analyse des pratiques à la construction d'une identité professionnelle : Interventions des maîtres G et attentes scolaires

- L'école du socle

SOC0101	PRATIQUER LES DANSES COLLECTIVES A L'ECOLE
SOC0102	Découvrir des expositions, des lieux culturels et leurs ressources pédagogiques
SOC0103	Lutter contre l'exclusion à l'école : la parole dans la classe et la pédagogie coopérative / organisée par l'OCCE 93
SOC0104	Accompagner les professeurs qui ont expérimenté le dispositif des ABCD de l'égalité
SOC0105	Approche clinique de l'activité enseignante : développer l'analyse de ses pratiques professionnelles
SOC0106	Se former aux discussions à visée philosophique
SOC0107	Chanter et faire chanter ses élèves
SOC0108	Meneur de chants
SOC0109	Atelier de chant choral
SOC0110	La guitare d'accompagnement, une aide précieuse pour faire chanter les élèves
SOC0111	La guitare d'accompagnement (niveau 2)
SOC0112	Utilisation de TICE autour du domaine du SON
SOC0113	Conférences du mercredi après-midi ou du samedi matin pour approfondir ses connaissances didactiques et pédagogiques
SOC0114	Se former aux TICE en Hors temps scolaire; (TNI,Tablettes, application dédiées)

- Former et accompagner les PES (enseignants débutants)

PES0101	Modules facultatifs hors temps scolaire-Un mercredi. tous cycles (module 10)
PES0102	Modules facultatifs hors temps scolaire - Congés de Toussaint - PES en fonction en écoles maternelles (Module 1)
PES0103	Modules facultatifs hors temps scolaire - Congés de Toussaint - PES en fonction en cycle 2 (Module 2)
PES0104	Modules facultatifs hors temps scolaire - Un mercredi - Prévenir les situations de conflit à l'école (module 11)
PES0105	Modules facultatifs hors temps scolaire - Congés de Toussaint - PES en fonction en élémentaire (Module 3)
PES0106	Modules facultatifs hors temps scolaire - Un mercredi... - Arts visuels, tous cycles (Module 4)
PES0107	Modules facultatifs hors temps scolaires-6 mercredis-Gestion d'un groupe classe (module 12)
PES0108	Modules facultatifs, un mercredi - EPS tous cycles (module 6)
PES0109	Modules facultatifs hors temps scolaire- Un mercredi...Histoire géographie, tous cycles (module 7)
PES0110	Modules facultatifs hors temps scolaire- un mercredi - Sciences et technologie (tous cycles - module 8)
PES0111	Modules facultatifs hors temps scolaire, un mercredi - Langues vivantes tous cycles (module 9)
PES0112	Modules facultatifs hors temps scolaire-un mercredi - Musique, tous cycles (module 5)

- Evolution de carrière, reconversion

EVO0101	Faire connaître et accompagner les possibilités de mobilité et de reconversion professionnelle
EVO0102	Préparation à l'entretien de direction
EVO0103	Aide à l'agrément du sujet de mémoire CAFIPEMF
EVO0104	Se préparer aux épreuves du Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur professeur des écoles maître-formateur
EVO0105	Contextes d'exercice du métier : connaissance du fonctionnement du système scolaire, initiation au droit et nouvelles problématiques éducatives.

🗁 Plan départemental 2014-2015 - Exemple de dispositif de formation continue

Module de formation appartenant au dispositif : EVOLUTION DE CARRIERE, RECONVERSION
Faire connaître et accompagner les possibilités de mobilité et de reconversion professionnelle
Public : Tout public
Objectifs : Faire connaître, favoriser si nécessaire et accompagner les possibilités d'évolution, d'ouverture, de mobilité et de reconversion professionnelle.
Contenus : Information sur les carrières et les concours des fonctions publiques (modalités, contenus, ressources pour les préparations). Connaissance de la loi de mobilité. Connaissance des métiers. Informations et orientation. Prise de conscience de ses compétences personnelles et professionnelles. Apprentissage de leur mise en valeur.
Modalités :Stage 24 h hors temps scolaire dans les départements 93 et 94
candidature individuelle
Forme : Ateliers, conférences, travaux personnels et de groupe. Rencontre avec des professionnels des métiers.

Module de formation appartenant au dispositif : PRENDRE EN COMPTE LES ELEVES A BESOINS PARTICULIERS

Contexte d'exercice du métier, école inclusive : scolarisation des élèves en situation de handicap et des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Public : Tout public

Objectifs : Former les personnels à l'accueil des élèves en situation de handicap et des élèves à besoin éducatifs particuliers : trouver un positionnement éthique adapté. Construire une méthodologie fondée à toutes les formes de diversité des publics.

Contenus : L'adaptation de l'offre éducative à la diversité des élèves et l'individualisation de leur parcours. De l'intégration à l'inclusion. Le réseau d'aide. Les approches psychologiques de la diversité et du handicap. Modalités pédagogiques de prise en charge au sein de la classe.

Modalités :Stage départemental de 20 h hors temps scolaire à l'ESPE de Livry-Gargan

candidature individuelle

Forme : La formation s'appuie sur des études de cas et de situations éclairées par des apports théoriques référés à diverses disciplines.

🗁 Annexe 4

Contenus pour la formation des enseignants spécialisés du 1er degré exerçant dans le champ des enseignements adaptés ou de l'aide spécialisée aux élèves en difficulté options E, F ou G du CAPA-SH - Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004

L'exposé successif des trois unités de formation découle des contraintes d'écriture et ne traduit en aucune façon l'idée d'une mise en œuvre chronologique des différents modules. De même les contenus de formation, précisés ci-après, constituent des repères importants pour l'élaboration des plans de formations détaillés de chaque opérateur de formation, sans toutefois imposer une logique unique d'organisation de la formation.
Les contenus de formation proposés ci-dessous tiennent compte de la formation de base d'un professeur des écoles. Ils font apparaître les compétences spécifiques à acquérir pour un enseignant spécialisé tout en précisant les notions à approfondir.
Chaque plan de formation élaboré proposera une organisation des contenus des unités de formation en modules de 25 à 50 h, déclinés au sein de chaque option en fonction de la spécificité de chacune d'elles et des contextes d'exercices qui lui sont propres.

I - Unité de formation 1 : pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves

1 - Analyse des besoins éducatifs particuliers des élèves

Disposer de connaissances et de références théoriques permettant une analyse des obstacles que rencontrent les élèves dans l'accès aux apprentissages, afin de construire un projet individualisé.

1.1 Approfondissement des connaissances liées au développement de l'enfant et de l'adolescent

- données actuelles concernant les difficultés de l'élève face aux apprentissages et prise en compte du contexte d'apprentissage ;
- développement et troubles du langage oral et écrit et des fonctions logico-mathématiques ;
- développement psychomoteur et trouble des praxies ;
- éléments essentiels de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent ;
- réinvestissement de ces approches théoriques dans l'analyse des difficultés rencontrées par l'élève.

Pour les enseignements adaptés, connaissance du développement de l'adolescent.

1.2 Approfondissement des connaissances liées aux processus d'apprentissage

- apports des théories relatives aux processus d'apprentissage (cognitiviste, interactionniste...) et à leurs perturbations ;
- analyse des profils cognitifs et repérage des difficultés d'apprentissage des élèves ;
- notions essentielles relatives aux phénomènes relationnels entre adulte et enfant, entre enseignant et élève et entre élèves eux-mêmes.

2 - Adaptations pédagogiques, didactiques et éducatives

Développer des compétences pédagogiques, concevoir et réaliser des situations d'apprentissage spécifiques et adaptées.

2.1 Méthodologie de l'observation et de l'évaluation

- données méthodologiques nécessaires à l'observation d'un élève ou d'un groupe d'élèves dans des situations pédagogiques variées ;
- méthodologie de construction et d'utilisation d'outils d'observation et d'évaluation ;

- évaluation des capacités de l'élève, notamment en situation de classe (au plan cognitif, moteur, affectif), de ses stratégies d'apprentissage, de ses modes d'appropriation des savoirs et des savoir-faire, des difficultés rencontrées, dans la perspective de l'élaboration du projet individualisé ;
- construction et mise en œuvre d'un continuum d'actions d'évaluation (diagnostique, formative, formatrice, etc.) parties intégrantes de la cohérence d'un projet d'aide ou d'enseignement adaptés.

Pour les aides spécialisées, identification des signes précurseurs de difficultés scolaires ou de troubles éventuels, dans des situations variées.

Pour les enseignements adaptés, identification des signes précurseurs d'aggravation des difficultés en lien avec l'adolescence.

2.2 Élaboration de démarches adaptées

- construction de médiations à partir des données de l'observation et de l'évaluation dans une perspective de prévention ou de rémédiation ;
- prise en compte des besoins particuliers d'un élève ou d'un groupe d'élèves dans la construction du projet de groupe ;
- élaboration et mise en œuvre d'actions pédagogiques spécialisées dans le domaine de la maîtrise de la langue orale et écrite et du raisonnement logique ;
- réflexion sur les didactiques et l'interdisciplinarité, démarches pédagogiques adaptées.

2.3 Élaboration et exploitation d'outils et de supports

- utilisation de supports variés et adaptés, empruntés à toutes les disciplines ;
- utilisation de contextes divers pour la mise en œuvre d'activités ;
- méthodologie de l'aide en prévention et en remédiation au moment d'activités collectives, ou auprès de groupes - au sein d'une classe, ou en situation individuelle ;
- connaissance d'outils spécifiques de remédiation (ACIM, ARL, PEI...).

II - Unité de formation 2 : pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluricatégorielle

1 - Méthodologie de projet et travail en partenariat

1.1 Méthodologie de projet : concepts et enjeux

Acquérir une méthodologie de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un projet, dans ses différents aspects et dans le respect de la réglementation existante :

- concept de projet ;
- différents types de projets : individuels, de groupe, d'école ou d'établissement, d'intégration, éducatif, thérapeutique, professionnel... et spécificité de chacun ;
- démarche générale d'élaboration et de réalisation d'un projet d'aide spécialisée ou d'enseignement adapté.

1.2 Travail en partenariat dans l'élaboration et la mise en œuvre de projets

Communiquer et coopérer avec d'autres professionnels en vue d'assurer la cohérence des actions conduites :

- place institutionnelle respective des différents partenaires et acteurs d'un projet ;
- articulation et cohérence des projets d'aides spécialisées ou d'enseignements adaptés avec les autres projets institutionnels et les projets des partenaires ;
- communication, échanges et relations entre professionnels ;
- élaboration d'activités communes et intervention en co-animation avec d'autres professionnels ;
- place des parents et relations avec eux lors de l'élaboration d'un projet pour l'élève ;
- communication et entretiens.

2 - Construction de l'identité professionnelle

2.1 Construction et régulation du parcours de formation

- bilan des compétences, analyse ;
- construction, personnalisation et régulation du parcours de formation.

2.2 Positionnement professionnel dans le contexte d'exercice

Construction d'une identité professionnelle et travail avec les partenaires :

- connaissance et explicitation des missions et du rôle institutionnel de l'enseignant spécialisé (à décliner selon l'option) ;
- savoir se situer, percevoir la spécificité et la complémentarité de sa pratique professionnelle par rapport à celle des différents professionnels partenaires (à décliner selon l'option) ;
- construction d'une identité professionnelle spécialisée dans le respect d'une éthique professionnelle ;
- coopération, communication et travail en équipe pédagogique, pluridisciplinaire et pluricatégorielle.

III - Unité de formation 3 : pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social

1 - Connaissance de l'environnement réglementaire et institutionnel

Donner sens à un environnement institutionnel en prenant appui :

- sur une connaissance des textes réglementaires ;
- sur une connaissance des ressources départementales et académiques (institutions et acteurs, notamment associations).

1.1 Contextualisation historique des politiques actuelles de l'adaptation et de l'intégration scolaires

- mise en perspective historique des politiques de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ;
- évolution des aides mises en place au sein du système éducatif ordinaire.

1.2 Connaissance du cadre législatif et réglementaire des dispositifs conçus pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et spécifiquement des dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires

- développement et actualisation des connaissances réglementaires essentielles relatives au système éducatif ;
- étude des textes réglementaires, en particulier ceux relatifs aux contextes d'exercice de l'option préparée ;
- connaissance des structures et dispositifs.

1.3 Connaissance du contexte européen et international

- connaissance des politiques éducatives européennes et internationales dans la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves en difficulté ou en situation de handicap : textes de cadrage européens et internationaux (Charte de Luxembourg, Traité d'Amsterdam...).

2 - Repères épistémologiques, sociologiques et culturels

2.1 Étude des concepts et outils de référence

- réflexion sur les nomenclatures et classifications actuelles dans le domaine de la santé : principes, applications et enjeux ;
- réflexion critique et argumentée autour de notions et de concepts liés à l'exercice du métier d'enseignant spécialisé : normalité, pathologie, déficience, incapacité, désavantage, personne en difficulté, autonomie, projet, intégration, insertion, inclusion, besoins éducatifs particuliers, prévention, remédiation, relation, rôle et sens de l'école, attentes des familles ;
- réflexion critique autour des missions de l'enseignant spécialisé.

2.2 Approches sociologique et culturelle du handicap et de la difficulté scolaire

Données sociologiques et culturelles permettant d'appréhender :

- le contexte social, culturel, linguistique et familial dans lequel vit l'élève ;
- les relations et interactions au sein d'un groupe d'élèves ;
- les relations avec les familles ;
- la relation d'aide, pédagogique ou rééducative.
- la réflexion sur l'éducation à la citoyenneté ;
- la connaissance du rôle, du champ d'action et des aides pouvant être apportées par les différentes associations, collectivités locales et partenaires sociaux.

Analyse de pratiques

- analyse réflexive et critique de la pratique professionnelle de l'enseignant sur poste spécialisé.

Initiation à la recherche et méthodologie du mémoire professionnel

- méthodologie d'élaboration d'un mémoire professionnel ;
- méthodologie de la soutenance ;
- méthodologie de recherche bibliographique et multimédia ;
- réflexion sur la notion de recherche dans le cadre du mémoire professionnel.

Annexe 5

Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent
MENESR - DGESCO A1-1, circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014

Le Bulletin officiel > Bulletin officiel > 2014 > n° 31 du 28 août 2014

Enseignements primaire et secondaire **Adaptation et intégration scolaires**

circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014
Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs des services académiques de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés

Introduction
La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République reconnait que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre, de progresser et de réussir, affirme l'objectif d'inclusion scolaire de tous les élèves et intègre la prise en compte de la difficulté scolaire qu'elle entend réduire.
L'objectif de l'école est de développer les potentialités de tous les élèves, de les conduire à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en assurant pour chacun d'entre eux les conditions de réussite. Au sein de chaque cycle d'enseignement, des dispositions appropriées sont mises en oeuvre par l'équipe pédagogique pour prendre en compte les potentialités et les besoins de chaque élève. Dès qu'un élève rencontre une difficulté dans ses apprentissages scolaires, une aide lui est apportée à l'école.
La difficulté, inhérente au processus même d'apprentissage, est prise en compte par chaque enseignant dans son action quotidienne en classe. Toutefois, l'aide apportée par l'enseignant, avec l'appui de l'équipe pédagogique du cycle et, là où il est mis en oeuvre, le dispositif plus de maîtres que de classes, peut ne pas suffire pour certains élèves.
Dans les académies, la priorité accordée à l'école primaire pour réduire la difficulté scolaire et pour élever le niveau général des élèves s'affirme au travers de l'intervention de personnels spécifiquement formés pour accompagner les élèves rencontrant des difficultés persistantes qui perturbent leurs apprentissages scolaires. Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires occupent pour cela une place fondamentale qui n'est substituable à aucune autre. Leur travail spécifique, complémentaire de celui des enseignants des classes, permet une meilleure réponse en équipe aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux exigences scolaires qu'éprouvent certains élèves.
La présente circulaire a pour objectif de conforter les missions de ces personnels spécialisés tout en permettant de bien cibler leur action sur l'aide et le suivi des élèves rencontrant des difficultés persistantes et la prévention de ces situations. Elle précise aussi comment les aides spécialisées sont organisées pour répondre au meilleur niveau aux besoins repérés.

Un pôle ressource dans la circonscription pour l'aide aux élèves et aux enseignants
Le pôle ressource de la circonscription regroupe tous les personnels que l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école (conseillers pédagogiques, maîtres formateurs, animateurs Tice, enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés, psychologues scolaires, enseignants spécialisés, enseignants itinérant ayant une mission spécifique, etc.). Les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale peuvent être associés autant que de besoin à son action.
L'inspecteur de l'éducation nationale, pilote du pôle ressource, définit, après réflexion conjointe avec les membres du pôle, les axes stratégiques de mise en oeuvre des aides aux élèves et aux enseignants de la circonscription dont il a la charge.

L'objectif de tous les professionnels mobilisés dans ce cadre est de prévenir et de remédier aux difficultés qui se manifestent dans les écoles afin d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves.
Les professionnels du pôle ressource travaillent collectivement à partir du projet de la circonscription et en lien avec les équipes pédagogiques des écoles.
Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) est l'une des composantes de ce pôle ressource. Placé sous l'autorité et la responsabilité de l'IEN, le Rased est constitué de l'ensemble des enseignants chargés des aides spécialisées et des psychologues scolaires qui exercent dans la circonscription. Après concertation de ces membres, l'IEN arrête l'organisation générale des actions de prévention et des aides spécialisées dans la circonscription ainsi que les priorités d'action du Rased dont le fonctionnement et les résultats sont régulièrement évalués.

Le fonctionnement du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

Les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire, en appui et en accompagnement de l'action des enseignants des classes. Elles ont pour objectif de prévenir et remédier aux difficultés scolaires persistantes qui résistent aux aides apportées par les enseignants des classes.
Conformément à l'article D. 411-2 du code de l'éducation, une information est donnée à chaque conseil d'école sur l'organisation des aides spécialisées dans la circonscription et dans l'école.
Trois types d'acteurs, titulaires des certifications spécifiques adéquates, interviennent pour réaliser cet objectif :
- l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique (maître E) ;
- l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante rééducative (maître G) ;
- le psychologue scolaire.

Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires sont membres des équipes pédagogiques des écoles dans lesquelles ils interviennent. Leur périmètre d'intervention est déterminé de telle façon qu'il évite une dispersion préjudiciable à l'efficacité de leur action. Il est localisé sur un groupement d'écoles, selon une sectorisation infra-circonscription définie par l'IEN, ou englobe tout le territoire de la circonscription.
Les personnels du Rased sont affectés administrativement dans l'une des écoles de leur périmètre d'intervention pour permettre la prise en charge des frais de fonctionnement et de déplacement liés à l'exercice de leur mission.
Les modalités de fonctionnement du Rased sont arrêtées par l'IEN en concertation avec les personnels spécialisés et le ou (les) conseil(s) des maîtres des écoles concernées.
Les modalités d'intervention des enseignants spécialisés et du psychologue scolaire auprès des élèves dépendent des besoins identifiés. Les moments auxquels ceux-ci interviennent sont prévus en concertation avec l'enseignant de la classe afin d'assurer la cohérence et la continuité pédagogique des enseignements.
Le projet d'aide spécialisée envisagé pour un élève donne lieu à un document écrit qui permet de faire apparaître et partager la cohérence entre cette aide spécifique et l'aide apportée par le maître de la classe ou les maîtres du cycle dans le cadre d'autres dispositifs pédagogiques. Le document précise les objectifs visés, la démarche envisagée, une estimation de la durée de l'action et les modalités d'évaluation de sa mise en oeuvre. Les parents sont systématiquement mobilisés autour du projet d'aide de leur enfant.
Dans le cadre du cycle de consolidation, les membres du Rased sont mobilisés pour un travail de liaison et de coordination permettant le suivi du parcours des élèves de classes de 6e ayant rencontré des difficultés à l'école élémentaire.
Le travail en équipe des membres du réseau nécessite un temps de concertation et de synthèse entre ses membres pour élaborer et réguler les projets d'aide spécialisée et les actions menées.

Les missions des enseignants spécialisés et des psychologues scolaires au sein du Rased

Les enseignants spécialisés des Rased maîtrisent les compétences professionnelles caractéristiques des enseignants spécialisés du premier degré énoncées par le référentiel annexé à la circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004.

Les enseignants spécialisés apportent une aide directe aux élèves manifestant des difficultés persistantes d'apprentissage ou de comportement

En cas de difficultés persistantes perturbant les apprentissages des élèves, l'enseignant spécialisé intervient avec l'objectif de les aider à surmonter leurs difficultés. Son intervention a lieu le plus souvent au terme d'une série d'aménagements pédagogiques et d'actions de soutien menées par l'enseignant de la classe avec l'appui de l'équipe pédagogique du cycle.
L'enseignant spécialisé peut aussi intervenir d'emblée si les difficultés sont importantes et manifestes, en complément et en articulation avec des aménagements pédagogiques et des actions de soutien mises en place.
L'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique apporte une aide aux élèves qui ont des difficultés avérées à comprendre et à apprendre dans le cadre des activités scolaires.

Il s'agit, pour l'enseignant spécialisé, de prévenir et de repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés d'apprentissage de ces élèves et d'apporter une remédiation pédagogique dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée. Dans le cadre de ces projets, l'enseignant spécialisé accompagne les élèves en grande difficulté vers la prise de conscience et la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite et à la progression dans les savoirs et les compétences, en visant toujours un transfert de cette dynamique d'apprentissage vers la classe.
L'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante rééducative apporte une aide aux élèves dont l'analyse de la situation montre qu'il faut faire évoluer leurs rapports aux exigences de l'école, instaurer ou restaurer l'investissement dans les activités scolaires. Il s'agit, pour l'enseignant spécialisé, de prévenir et repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés de comportement de ces élèves et de mettre en oeuvre des actions, dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée, pour faire évoluer les situations. Dans le cadre de ces projets, il recherche et participe à la mise en oeuvre de démarches pédagogiques et éducatives adaptées aux difficultés ou aux troubles qui peuvent affecter les apprentissages ou le comportement de ces enfants.
Ces deux formes d'aide, quoique distinctes, ne sont pas des spécialisations cloisonnées : l'enseignant chargé de l'aide à dominante pédagogique prend en considération le découragement induit par des difficultés d'apprentissage persistantes, voire des moments de désaffection ou de rejet de l'école ; l'enseignant chargé de l'aide spécialisée à dominante rééducative prend en compte les demandes de réussite scolaire des enfants et de leur famille.

Le psychologue scolaire aide à comprendre les difficultés d'un enfant et contribue à faire évoluer la situation

Le psychologue scolaire aide à l'analyse de la situation particulière d'un enfant en liaison étroite avec la famille et les enseignants. Il réalise des observations, des bilans et des suivis psychologiques, analyse et interprète les données recueillies.
Il mène des entretiens avec l'enfant, les enseignants et avec les parents pour mieux comprendre la situation d'un élève, comprendre ce qui fait obstacle à l'appropriation des apprentissages et rechercher conjointement l'ajustement des conduites pédagogiques et éducatives. Lorsque cela paraît souhaitable, le psychologue scolaire peut conseiller à la famille la consultation d'un service ou d'un spécialiste extérieur à l'école et contribuer, avec l'accord de celle-ci, à la recherche d'une réponse adaptée.

Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires apportent l'appui de leurs compétences aux équipes pédagogiques pour les accompagner dans l'aide aux élèves

Les enseignants spécialisés apportent leur appui aux enseignants pour prévenir et analyser les difficultés d'apprentissage ou de comportement que manifestent leurs élèves, pour objectiver et comprendre les situations, croiser les approches, reconnaître et prendre en compte les différences entre élèves au sein de la classe, cerner leurs besoins et les obstacles qu'ils rencontrent. Ils accompagnent les équipes enseignantes pour l'élaboration de réponses adaptées aux besoins des élèves, la construction de situations d'enseignement qui tiennent compte des stratégies d'apprentissage des élèves en difficultés et pour la mise en oeuvre de pratiques pédagogiques qui favorisent la réussite de tous les élèves.

Cette aide à l'analyse des situations contribue à la prévention des difficultés d'apprentissage et des risques de décrochage scolaire des élèves, en participant au développement des compétences des équipes enseignantes. Elle permet de fonder une culture partagée sur les composantes de la réussite scolaire, de sensibiliser les maîtres aux aspects pédagogiques qui fragilisent certains élèves plus que d'autres et les mettent en difficulté pour leurs apprentissages.
Le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés des Rased contribuent aussi à l'élaboration et à la mise en oeuvre des plans d'accompagnement personnalisés (PAP). Ils contribuent au suivi des projets personnalisés de scolarisation (PPS).
Ils constituent également une ressource et un appui pour l'équipe enseignante dans les relations et les entretiens avec les familles des élèves en difficulté ou en situation de handicap.

Les obligations de service des enseignants spécialisés

Les obligations de service des enseignants spécialisés sont régies, comme pour les autres enseignants du premier degré, par le décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008. Elles sont précisées par la circulaire n° 2013-019 du 4 février 2013, point II-5.
Les cent-huit heures annuelles des maîtres E et G sont consacrées :
- aux temps de concertation ;
- aux travaux en équipes pédagogiques (y compris le travail de liaison et de coordination permettant le suivi des élèves de classes de 6e ayant rencontré des difficultés à l'école élémentaire et les temps d'échange consacrés à la situation d'un élève en difficulté) ;
- aux relations avec les parents, avec les autres professionnels du pôle ressource de la circonscription et, le cas échéant, avec les professionnels extérieurs à l'école qui connaissent l'élève ;
- à la participation aux conseils d'école et à la contribution aux travaux du conseil école-collège ;
- aux temps de concertation et de synthèse propre au travail collaboratif des membres du réseau, ainsi que la contribution au pôle ressource de la circonscription.
Les enseignants spécialisés n'assurent pas d'activités pédagogiques complémentaires. Ils peuvent participer aux animations et formations pédagogiques de la circonscription, mentionnées au 3 de l'article 2 du décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008. Il convient également de prévoir, au plan départemental, académique ou national, des formations spécifiques dans le champ de l'aide spécialisée.
Les obligations réglementaires de service des psychologues scolaires sont stipulées dans une circulaire spécifique.

La présente circulaire abroge et remplace la circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009 relative aux fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire.

🗁 Annexe 6

Compte-rendu de recherche bibliographique

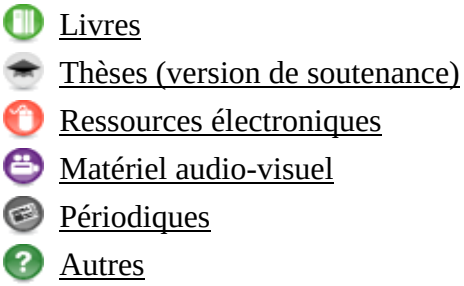
Catalogue SUDOC

Le catalogue du Système Universitaire de Documentation est le catalogue collectif français réalisé par les bibliothèques et centres de documentation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il comprend plus de 10 millions de notices bibliographiques qui décrivent tous les types de documents (livres, thèses, revues, ressources électroniques, documents audiovisuels, microformes, cartes, partitions, manuscrits et livres anciens...). Le catalogue Sudoc décrit également les collections de revues et journaux d'environ 2000 établissements documentaires hors enseignement supérieur (bibliothèques municipales, centres de documentation...). Enfin, il a pour mission de recenser l'ensemble des thèses produites en France.

Les résultats (copie d'écran) :

- ✓ Le CAPA-SH : 1 seul résultat
- ✓ La formation des enseignants spécialisés dans l'Education Nationale : 0 résultat
- ✓ Le RASED : 73 résultats
- ✓ Les enseignants spécialisés : 15 résultats

Ces résultats concernent essentiellement les situations d'apprentissage des élèves suivis en RASED , le handicap (option A / B / C / D), la rééducation (option G – le comportement des élèves), la SEGPA (le collège option F), les enseignants en institut spécialisé (SESSAD, ITEP…), les relations entre les enseignants spécialisés et les enseignants / les parents / les orthophonistes.



rechercher (et) (Tous mots) **formation enseignant spécialisé éducation nationale**
| 0 résultat(s) Aucun résultat ne correspond à votre requête.

rechercher (et) (Tous les mots) **CAPA SH** | 1 résultat(s)

Titre : Conceptions et pratiques de l'accompagnement des formateurs auprès des professeurs des Écoles en formation spécialisée [Ressource électronique] : un exemple de formation CAPA-SH option D en Val-de-Marne / Eric Bernad ; sous la direction de Christiane Montandon - Mémoire ou thèse (version d'origine)

rechercher (et) (Tous les mots) **RASED**| 73 résultat(s)

1. Le maître E en RASED [Texte imprimé] : enjeux, pratiques, perspectives
Editions de l'INS HEA / DL 2014 / Lescouarch, Laurent

2. RASED [Images animées] : le temps d'aider. RASED : le temps d'aider
Lamanche, Catherine / Cap Canal [éd., distrib.] / [DL 2004]

3. Rapport d'information sur les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, RASED [Texte imprimé] France. Sénat (1958-....). Commission des finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la Nation / Sénat / 2013

4. Spécificité des pratiques pédagogiques des enseignants chargés d'Aides Spécialisées à Dominante Pédagogique (ASDP) en Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) [Texte imprimé] Lescouarch, Laurent (1971-....) / [s.n.] / 2006

5. Travailler en réseau... avec le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté [Texte imprimé] Farès, Laurence / Hatier / DL 1999, cop. 1999

6. Les rééducateurs des RASED [Texte imprimé] : des professionnels de la difficulté ordinaire à l'école Mômeludies éditions : CFMI de Lyon / impr. 2014, DL 2014

7. Effets de l'admission en RASED sur les situations d'apprentissage en classe, une étude de cas [Texte imprimé]
Buchet, Florence / [s.n.] / 2010

8. Phénomène migratoire, inhibition et psychomotricité [Texte imprimé] : Observation d'enfants de migrants africains noirs au sein d'un R.A.S.E.D. Pecqueux, Guilène / [s.n.] /2001

9.Projet parole [Texte imprimé] : bilan d'une action de prévention en maternelle, dans la circonscription de Roubaix centre (REP) : partenariat RASED/Orthophonistes
Le Chevalier, Florence / [s.n.] / 2009

10. L'activité narrative d'enfants de 6 ans tout-venants et suivis par le R.A.S.E.D. pour troubles du comportement au travers des tests ASCT et TAT [Ressource électronique]
Chaume, Aurélie / [s.n.] / 2012

11. L' activité narrative d'enfants de 6 ans tout-venants et suivis par le R.A.S.E.D pour troubles du comportement au travers des tests ASCT et TAT [Texte imprimé]
Chaume, Aurélie / [s. n.] / 2012

12. La difficulté d'enseigner mise en scène dans les demandes d'aide [Texte imprimé] : Etude des fiches de signalement adressées au Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté Pommier, Jean-Luc (1953-....) / [s.n.] / 2005

13. Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire Brigaudiot, Mireille / Retz / impr. 2011, cop. 2004

14. Des cités de l'éducation [Texte imprimé] : une synergie politique, scientifique et sociopédagogique l'Harmattan / DL 2014, cop. 2013

15. La rééducation à l'école [Ressource électronique] : vue par un maître G
Blanc, Jean-Marie (1951-....) / Champ social / 2011

16. L'enfant en difficulté à l'école [Ressource électronique] : construire ensemble des réponses : pourquoi des entretiens ? Avec qui ? Comment ? Duval Héraudet, Jeannine / Champ social / 2009

17.Un parmi les autres [Images animées] FNAREN [prod., éd., distrib.] / [DL 2013]

18. La cité des écoliers [Texte imprimé] Blanchet, Sylvie (1958-....) / Champ social / DL 2013, cop. 2013

19. Des difficultés d'apprentissage à la difficulté scolaire [Texte imprimé] : les maîtres de l'école primaire dans leurs classes et dans les dispositifs de remédiation
Labbé, Yves (1941-.... ; sociologue) / [s.n.] / 2009

20. Un parmi les autres [Images animées] De Nicola, Pierre / FNAREN [prod.] / cop. 2011

21. Mémoire, langages et apprentissage [Texte imprimé] FNAME : Retz / impr. 2011

22. La rééducation à l'école : vue par un maître G
Blanc, Jean-Marie (1951-....) / Champ social éd. / DL 2011, cop. 2011

23. L'aide personnalisée [Texte imprimé] : un levier pour améliorer la relation école / famille ? Erbinartégaray, Nicole (1962-....) / [s. n.] / 2010

24. Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maitrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 [Ressource électronique] : suivi longitudinal
Rambaud, Angélique / [s.n.] / 2009

25. Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maitrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 [Texte imprimé] : suivi longitudinal
Rambaud, Angélique / [s.n.] / 2009

26. La difficulté scolaire [Texte imprimé] : une maladie de l'écolier ?
Labbé, Yves (1941-.... ; sociologue) / L'Harmattan / impr. 2009

27. L'enfant en difficulté à l'école [Texte imprimé] : construire ensemble des réponses : pourquoi des entretiens ? Avec qui ? Comment ?
Duval Héraudet, Jeannine / Champ social / DL 2009

28. De la prise en compte à la prise en charge de l'élève du primaire en difficulté [Texte imprimé] : élaboration d'un projet d'aide et accompagnement pédagogique original et différent Robinet, Amandine / [s.n.] / 2006

29. Abécédaire pour accompagner des parcours scolaires personnalisés [Texte imprimé] SUDEL / DL 2008

30. Se décider avec et pour d'autres [Texte imprimé] : une approche paradoxale de la prise de décision : perspectives herméneutiques Ventoso y Font, Annick (1956-....) / 2006

31. Spécificité du Maître "E" [Texte imprimé] Fédération Nationale des Associations de Maîtres "E" (FNAME) / 2007

32. Élèves en difficulté [Texte imprimé] : les aides spécialisées à dominante pédagogique Nouvelle édition / CRDP Nord-Pas-de-Calais / 2007

33. Les métiers de l'échec [Microforme] : face à l'échec scolaire, la construction de nouvelles spécialités chez les enseignants de l'école primaire en France, 1968-1990
Dorison, Catherine / Atelier national de Reproduction des Thèses / 2007

34. L'aide aux enfants en difficulté à l'école [Texte imprimé] : problématique, démarches, outils Gillig, Jean-Marie / Nouvelle présentation / Dunod / DL 2006, cop. 2006

35. Enfants en souffrance d'apprendre [Texte imprimé] : aide rééducative et difficultés d'adhésion scolaire des jeunes enfants Hervé, Guy (1958-....) / l'Harmattan / 2006

36. Une pratique d'actions de prévention à l'école maternelle [Texte imprimé] : t'écris-moi ? Brunson, Dominique (19..-....) / l'Harmattan / DL 2005

37. Guide des aides aux élèves en difficulté [Texte imprimé] : adaptation et intégration scolaires Peslouan, Dominique de / 2e édition / ESF / impr. 2005

38. Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire [Texte imprimé]
Retz / DL 2004

39. La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire [Ressource électronique] : du cadre organisationnel à la circulation de la parole
Crouzier, Marie-Françoise (19..-....) / Université Lumière Lyon 2 / 2003

40. Scolarisation de l'enfant de six ans présentant une inadaptation scolaire ou un handicap [Texte imprimé] : étude des structures éducatives mises en place par la législation et de leur fonctionnement au Havre et dans son arrondissement Laurent, François / [s.n.] / 1979

41. Aider les élèves en difficulté [Texte imprimé] : enseigner en ZEP
Kociemba, Valérie / Bordas pédagogie / Cop. 2004, impr. 2004

42. La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire [Texte imprimé] : du cadre organisationnel à la circulation de la parole
Crouzier, Marie-Françoise (19..-....) / [s.n.] / 2003

43. Guide des aides aux élèves en difficulté [Texte imprimé] : l'adaptation et l'intégration scolaires Peslouan, Dominique de / ESF éd. / impr. 2003

44. Les modes d'adaptation psychologique à l'école [Texte imprimé] : étude des modalités d'adaptation à la vie scolaire chez l'enfant de huit ans à travers une épreuve projective graphique de vie scolaire Tymoigne, Gérard (1955-....) / [s.n.] / 2002

45. De l'enfant, nous ne ferons pas cas [Texte imprimé] : approches écopsychologiques à l'école Association française des psychologues scolaires / Aubin / DL 2002

46. Prévenir et éduquer [Texte imprimé] : préparer la réussite à l'école : les nouveaux outils et méthodes de la prévention Guillarmé, Jean-Jacques / Éd. et Applications Psychologiques / DL 2000

47. L'adaptation et l'intégration scolaires [Texte imprimé] : innovations et résistances institutionnelles Lesain-Delabarre, Jean-Marc / ESF / DL 2000

48. La réussite de l'élève en difficulté [Texte imprimé] : les stratégies de l'aide en milieu scolaire : soutien et rééducation Guillarmé, Jean-Jacques / Établissements d'applications psychotechniques / 2000

49. Intervenir en réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté [Texte imprimé] : histoires de Paul, Hugo et Pierre Hervé, Guy (1958-....) / A. Colin : Bordas / DL 1997, cop. 1997 impr. 2000, cop. 2000

50. Aider les élèves en difficulté [Texte imprimé] : petit guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires Cultures et techniques / DL 1996

51. Aider les élèves en difficulté [Texte imprimé] : vers le travail en réseau Gauzente, Georges / CDDP Marne / 1995

52. Syllabozoo [Texte imprimé] : GS-CP, RASED Ouzoulias, André (1951-2014) / Retz / 2005

53. Réseau'lution [Texte imprimé] RASED F. Buisson / 1999-2001

54. Phonoludos [Multimédia multisupport] : entraînement Rased MS, GS Lambert, Éric (19..-.... ; chercheur en psychologie) / les Éd. de la Cigale / cop. 2006

55. Lecture-écriture en rased et radio scolaire [Images animées]

Institut national supérieur de formation et de recherhce pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés [prod., distrib.] / cop. 2002

56. Les jeux du Syllabozoo [Multimédia multisupport] : GS-CP Rased Ouzoulias, André (1951-2014) / Retz / DL 2008, cop. 2008

57. Lecture-écriture en rased et radio scolaire [Images animées] Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée [prod., distrib.] / cop. 2002

58. Le train des mots [Multimédia multisupport] : GS - CP : aide personnalisée - RASED Roblin, Alain / Retz / impr. 2011

59. 80 activités de coopération pour apprendre ensemble [Texte imprimé] : MS, cycle 2, RASED Vialles, Catherine / Retz / DL 2008

60. Conceptualiser l'écrit [Texte imprimé] : les bonnes idées d'Alex : cycle 2 et RASED Hervé, Guy (1958-....) / Hatier / cop. 1999

61. Les dispositifs d'aide aux enfants en difficulté [Texte imprimé] : l'exemple des RASED Dufour, Christine / [s.n.] / 1997

62. Boîte à outils pour l'apprentissage de la numération [Multimédia multisupport] : CP/CE1 - RASED Rondard, Michel / Retz / DL 2008,cop. 2008

63. Conceptualiser l'écrit [Texte imprimé] : 6 contes de tous les jours : cycle 2 et RASED Hervé, Guy (1958-....) / Hatier / DL 1999

64. Boîte à outils pour l'entraînement au calcul mental [Multimédia multisupport] : CP-CE1 - RASED, aide personnalisée Quilfen, Jean-François / Retz / impr. 2012, cop. 2012

65. Boîte à outils pour l'entraînement au calcul mental [Multimédia multisupport] : cycle 3, RASED, aide personnalisée Quilfen, Jean-François / Retz / cop. 2011

66. Evaluations cognitives et orientations d'enfants en difficulté scolaire au sein d'un RASED Joubert, Nathalie / Université de Nantes / 2000

67. Culture, immigration et psychomotricité [Texte imprimé] : observations d'enfants d'origine maghrébine au sein d'un RASED Poulin, Virginie / [s.n.] / 1996

68. Lecture et précurseurs : "de la prévention à la remédiation dans le cadre d'un RASED" Blanc-Laforet, Elisabeth / sn / 1994

69. Boîte à outils pour l'apprentissage du code en lecture - écriture [Multimédia multisupport] : RASED - cycle 2 Guihard-Lepetit, Sylviane / Retz / cop. 2007

70. Stage en RASED : bilans psychologiques d'enfants scolarisés au cyle II : l'entrée dans l'écrit Ingoglia, Monique / Université de Nantes / 2001

71. Stage en RASED : les difficultés d'entrée dans la lecture au cycle II : exploration du langage oral Ernault, Sylvie / [s.n.] / 2002

72. Un regard différent sur l'échec scolaire: l'analyse des compétences cognitives et langagières d'enfants suivis en rased : Rapport de stage. 1 Gravier, Magali / Université de Nantes / 2000

73. Un regard différent sur l'échec scolaire : l'analyse des compétences cognitives et langagières d'enfants suivis en rased : Rapport de stage. 2, Annexes Gravier, Magali / Université de Nantes / 2000

rechercher (et) (Tous les mots) **Enseignant spécialisé** | 15 résultat(s)

1. Enseignant spécialisé [Texte imprimé] Institut universitaire de formation des maîtres (Lyon). Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés / Chronique sociale / DL 2008

2. L'identité professionnelle des enseignants de S.E.G.P.A. [Microforme] Cottineau-Saïd, Luc (1954-....) / Atelier national de reproduction des thèses / 2003

3. L'identité professionnelle des enseignants de S.E.G.P.A. [Texte imprimé] Cottineau-Saïd, Luc (1954-....) / [s.n.] / 2003

4. L'école inclusive : un défi pour l'école : repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés Bataille, Pascal (1956-....) / ESF éditeur / impr. 2014, cop. 2014

5. "Va, vis et deviens ! : les chemins de la transmission Téraèdre/ 2012

6. Enseigner en ITEP [Texte imprimé] : ou comment dépasser ses représentations pour donner un sens à sa pédagogie Dufour, Anne (1971-....) / [s. n.] / 2009

7. Des enseignants dans l'institution thérapeutique [Microforme] : étude clinique des configurations de la relation pédagogique établie avec des adolescents psychotiques autour des objets mathématiques Croisy, Jean-Pierre / Atelier national de Reproduction des Thèses / 2002

8. La position enseignante dans les instituts médico-professionnels : analyse clinique de la relation d'enseignement Simon, Marie-Agnès / [s.n.] / 1997

9. Maths [Texte imprimé] : 3e, enseignement adapté : [Version corrigée destinée à l'enseignant] Berducou, Jean-Louis / Hachette Education / DL 2014, cop. 2014

10. L'agent spécialisé à l'école maternelle, ASEM [Texte imprimé] : un personnage méconnu mais fondamental dans la vie et l'éducation première de chacun
Petit, Henri (1932-.... ; enseignant) / ESF éd. / impr. 1994, cop. 1994

11. Evaluation des déterminants de l'implication des enseignants cliniciens ambulatoires dans la direction des travaux de recherche en médecine générale sur le DUMG de la Faculté de Médecine de Marseille [Texte imprimé] Gras, Olivier (1981-...) / 2011

12. Première maîtrise de l'écrit [Ressource électronique] : CP, CE1 et secteur spécialisé Brigaudiot, Mireille / Hachette Education : Numilog / [2013]

13. Première maîtrise de l'écrit [Texte imprimé] : CP, CE1 et secteur spécialisé Brigaudiot, Mireille / Hachette éducation / DL 2004, cop. 2004

14. Le partenariat entre l'orthophoniste et l'enseignant spécialisé dans le cadre d'un SESSAD [Ressource électronique] Le Bourgeois, Annaïk (1988-) / [s.n.] / 2013

15. Le partenariat entre l'orthophoniste et l'enseignant spécialisé dans le cadre d'un SESSAD [Texte imprimé] Le Bourgeois, Annaïk (1988-) / [s.n.] / 2013

Revue INS HEA

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation est une revue scientifique internationale à comité de lecture qui s'adresse à un lectorat d'enseignants-chercheurs des universités, d'étudiants et de professeurs du second degré concernés par l'accessibilité de l'éducation et de l'enseignement aux jeunes en situation de handicap, de difficulté, d'exclusion scolaire, mais aussi à des responsables institutionnels, à des professionnels du secteur médico-social, ainsi qu'aux usagers du système éducatif que sont les parents. Elle a pour vocation de promouvoir, d'accompagner et de diffuser les résultats de la recherche sur l'inclusion sociale des personnes en situation de handicap ou de difficulté, et notamment des jeunes, et de favoriser les innovations dans le domaine des adaptations scolaires. Elle constitue un outil de formation dans les cursus universitaires et un organe de médiation pour favoriser la communication et la compréhension entre les acteurs et professionnels de terrain, les responsables institutionnels et les chercheurs.

Le maître E en RASED [Texte imprimé] : enjeux, pratiques, perspectives
Editions de l'INS HEA / DL 2014 - Lescouarch, Laurent…

Seul ouvrage sur le maître E existant à ce jour. Il s'agit d'un ouvrage collectif regroupant une série d'articles repris ci-dessous (résumés – issus du site internet de l'INS HEA)

La demande d\'aide spécialisée des enseignants ordinaires du premier degré auprès des Rased
Sylviane Feuilladieu et Jeannette Tambone
Résumé
Une enquête sur les pratiques déclarées de demandes d'aides spécialisées, que les enseignants ordinaires adressent aux membres des Rased concernant leurs élèves en difficulté, met au jour le travail conjoint mené à cette occasion. Apparaît ainsi un travail invisible mais néanmoins essentiel de régulation des demandes d'interventions spécifiques, mais aussi du regard que peut porter un enseignant sur les difficultés d'apprendre de ses élèves, et sur sa propre difficulté à enseigner. Si le Rased ne modifie pas la forme scolaire du système éducatif et représente en ce sens la bonne conscience d'un système inégalitaire, le travail conjoint qu'il engendre dans les écoles ouvre toutefois un espace possible d'émancipation et de réduction des inégalités scolaires.

La mobilité professionnelle des enseignants du premier degré vers les postes de réseaux d\'aides Marie-Luce Denis
Résumé

Cet article s'intéresse aux enseignants spécialisés des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased), dans une approche sociologique. Qu'ils soient maîtres E, maîtres G ou psychologues scolaires, les dix acteurs de cette étude ont tous fait le choix, à un moment de leur carrière, de s'orienter vers l'enseignement spécialisé pour travailler auprès d'élèves en grande difficulté scolaire. L'analyse de leurs discours vise à mieux connaître et comprendre leurs parcours personnels et professionnels, pour distinguer les éléments qui ont présidé à cette orientation professionnelle. Qu'est-ce qui détermine précisément les choix d'orientation professionnelle de ces enseignants ? Existe-t-il des logiques différentes entre les maîtres spécialisés chargés des aides à dominante pédagogiques (maîtres E) et leurs autres collègues de Rased ?

Aide personnalisée - aide spécialisée : articulation, juxtaposition, concurrence ? Analyse de territoire/s Michèle Vigarié

Résumé

Dans cet article, il s'agit d'étudier ce que disent deux enseignants de classes ordinaires (PE) et deux enseignants spécialisés (ME) de leurs pratiques professionnelles lorsqu'ils sont face à des élèves éprouvant des difficultés. Cette recherche s'ancre dans la sociologie dispositionnelle (Lahire, 2002). En 2008, un nouveau dispositif d'aide, l'aide personnalisée (AP), est institué. L'AP introduit une modification du paysage français de l'aide : pour la première fois dans l'enseignement primaire, on assiste à un raccourcissement du temps collectif pour tous (de 26 heures à 24 heures hebdomadaire) et à un ajout de temps d'aide (AP) pour certains élèves, en dehors de la classe. L'enjeu de notre étude est de saisir en quoi ce dispositif d'AP a des incidences sur les pratiques des deux PE et des deux ME enquêtés et de déceler si les deux dispositifs, d'AP et d'aide spécialisée (ASp), s'articulent. Nous avons alors tenté de localiser, dans le discours de ces quatre professionnels, des indices ou indicateurs de dispositions qu'ils ont construites. Nous observons que, pour ces deux PE et ces deux ME, des dispositions se révèlent dans leur activité et déterminent certains de leurs gestes professionnels d'aide. Lors des séances d'AP ces deux PE prennent ainsi appui sur les gestes de l'aide qu'ils développent habituellement en classe, sans en créer de nouveaux. De plus, nous mettons en évidence des freins et des obstacles – sans doute occasionnés par des prescriptions peu lisibles et floues – que rencontrent ces deux PE et ces deux ME pour articuler les deux dispositifs. Nous avons enfin décelé des enjeux de place et de territoires, qui se juxtaposent voire se concurrencent.

De la difficulté de tisser des liens au cours de la rencontre entre maître E et parents

Christelle Ibert

Résumé

Cet article se situe dans le cadre de la psychologie ergonomique et s'appuie sur l'étude de deux entretiens maître E-parents et de leur traduction concernant les liens mis en place. Nous observons des gestes professionnels récurrents mais aussi divergents. Un parallèle entre « l'activité réelle » et le « réel de l'activité » (Rogalski, 2003), effectué à partir des recueils d'activités d'une maîtresse E, permet de saisir la part importante de l'implicite au cours de ces rencontres qui va de pair avec une professionnalité peinant à se dégager de représentations personnelles envahissantes.

Classe ordinaire regroupement d\'adaptation, modes articulatoires et collaborations entre professeur spécialisé et professeur ordinaire - Isabelle Nédélec-Trohel

Résumé

Dans cet article, nous donnons à voir deux dispositifs d'aide particuliers dans lesquels s'opère un lien entre le Regroupement d'adaptation (RA) ou système auxiliaire (Tambone et Mercier, 2003), dans lequel sont suivis des élèves éprouvant des difficultés, et la classe d'origine de ces derniers, système principal (ibid.). Nous analysons le mode articulatoire entre ces deux systèmes en prenant appui sur la collaboration effective entre le professeur spécialisé et le professeur ordinaire, in situ et hors la classe, pour penser l'aide aux élèves en difficulté

Les dimensions de l\'accompagnement dans le travail du maître E : postures et enjeux

Laurent Lescouarch

Résumé

Se situant dans l'hypothèse d'une spécificité des pratiques d'aides spécialisées de l'option E (à dominante pédagogique) dans leur objet de travail relatif à la réorganisation du rapport à l'apprendre et aux savoirs des élèves en difficulté, cet article interroge les postures mobilisées par les maîtres E dans les interactions avec les élèves au regard des objectifs qu'ils poursuivent. Il met en évidence la prédominance d'une posture de guidance et de médiation et la part restreinte d'une posture d'accompagnement au sens étymologique du terme.

Lecture d\'images tactiles et guidance par une enseignante spécialisée E Effets d\'une situation inédite d\'aide sur ses pratiques Marie Toullec-Théry et Florence Janin

Résumé

Il s'agit, dans cet article, de décrire et comprendre les actions (dont les techniques de guidance [1]) et les discours d'une enseignante spécialisée à dominante pédagogique, travaillant avec un élève porteur de handicap visuel [2] lors d'une séance de reconnaissance tactile de figures géométriques. Cette maître enseignante E n'a pas l'habitude de travailler avec des élèves en situation de handicap. La situation inédite de travail peut dans ces conditions mettre au jour certes des déstabilisations, mais aussi des valeurs sûres du métier. Nous ancrons cette étude de cas (Passeron et Revel, 2005) dans la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2007, 2011), tentons de déterminer ce qui pèse sur les décisions de cette enseignante dans ses pratiques effectives et essayons ainsi d'atteindre des éléments pérennes de ce que nous nommons son épistémologie pratique (Sensevy, 2007 ; Toullec-Théry et Marlot, 2013), autrement dit la théorie de la connaissance du professeur.

Le projet d\'aide pédagogique spécialisé : étayages et paradoxes José Seknadjé-Askénazi

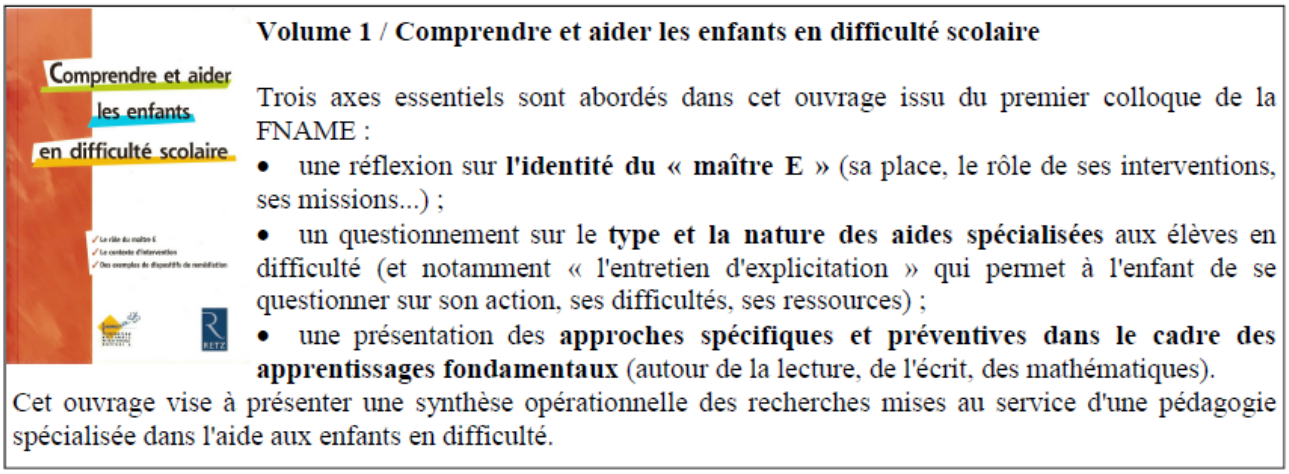
Résumé

L'institutionnalisation des projets pose le problème de la place de l'élève (du respect de son droit à faire valoir « son » projet « à lui »). Et la multiplicité des projets pose le problème de leur articulation… On observe en effet souvent que le projet éducatif ou pédagogique construit autour des élèves ne fait que peu de place à leurs souhaits éventuels, ou n'en tient compte que très vaguement… Une formule en usage dans l'enseignement spécialisé, devenue slogan à force de se voir répétée, l'indique bien : « associer l'enfant à son projet ». Mais si c'est bien son projet, quel besoin a-t-on de l'y associer ?
C'est qu'on voudrait se prémunir contre l'aléatoire, si faible soit-il. On a donc bien souvent tendance à confondre projection et prévision, visée et atteinte, action et certitude… L'inscription institutionnelle du projet peut alors parfois être ressentie comme « une obligation d'intentionnalité », et donc une manipulation programmatique. C'est le principal paradoxe de tout projet éducatif ou pédagogique : en tant que projet il renvoie à la motivation propre de la (ou des) personne(s) concernée(s) ; en tant que projet institutionnel, il est soumis à validation, et à contrôle. Inscrit comme passage obligé, le projet éducatif ou pédagogique n'est en tout cas envisageable que s'il prend sens pour l'individu qui le conduit, ou auquel on demande de le conduire, on tâchera de le montrer à partir d'un exemple.

FNAME – Publications

La FNAME a publié, avec les Editions RETZ, 5 ouvrages en lien avec les colloques. Ces colloques font l'objet d'un enregistrement vidéo. Ci-après une présentation des 5 ouvrages et des 6 DVDs. Tous sont liés à l'autoformation des enseignants. Ils proposent des dispositifs d'apprentissages. Aucun ne traite de la formation (stage de préparation au CAPA-SH, animations pédagogiques, stages annuels…) des enseignants.

Volume 1 : "Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire " , *2004, Retz.*



Volume 1 / Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire

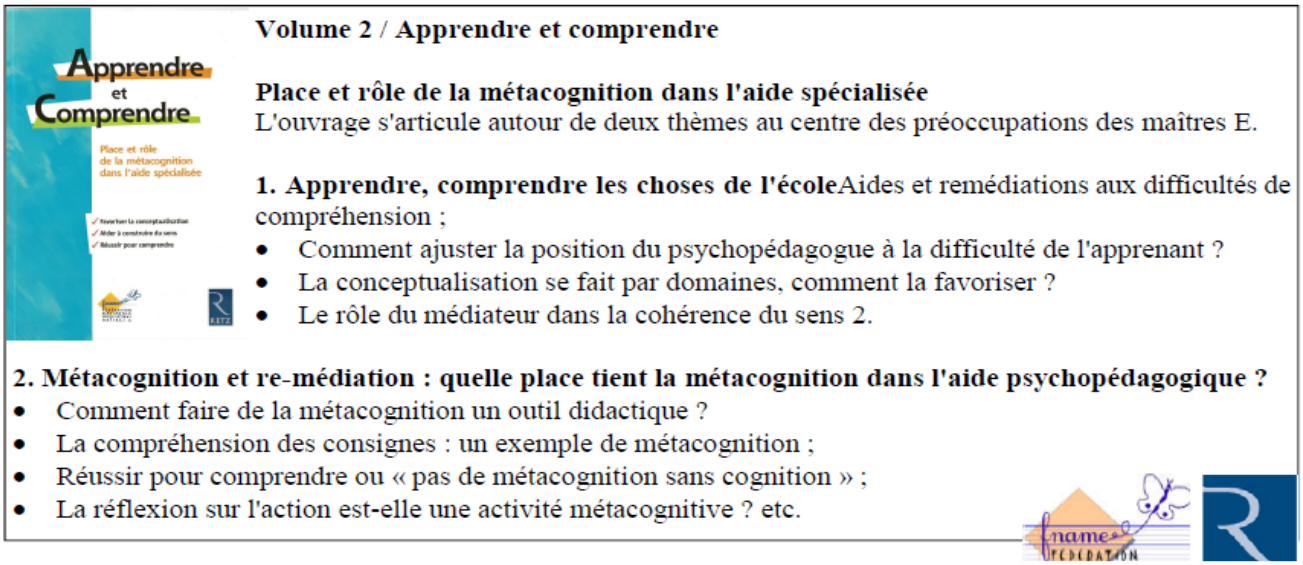
Trois axes essentiels sont abordés dans cet ouvrage issu du premier colloque de la FNAME :

- une réflexion sur **l'identité du « maître E »** (sa place, le rôle de ses interventions, ses missions...) ;
- un questionnement sur le **type et la nature des aides spécialisées** aux élèves en difficulté (et notamment « l'entretien d'explicitation » qui permet à l'enfant de se questionner sur son action, ses difficultés, ses ressources) ;
- une présentation des **approches spécifiques et préventives dans le cadre des apprentissages fondamentaux** (autour de la lecture, de l'écrit, des mathématiques).

Cet ouvrage vise à présenter une synthèse opérationnelle des recherches mises au service d'une pédagogie spécialisée dans l'aide aux enfants en difficulté.

Auteurs et chercheurs associés : Mireille Brigaudiot. Alain Brun. Philippe Cormier. Monique Croizier-Pré. Guy Hervé. Yves de La Monneraye. Jacques Lévine. André Ouzoulias.

Volume 2 : "Apprendre et comprendre ", *2007, Retz*



Volume 2 / Apprendre et comprendre

Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée
L'ouvrage s'articule autour de deux thèmes au centre des préoccupations des maîtres E.

1. Apprendre, comprendre les choses de l'école Aides et remédiations aux difficultés de compréhension ;

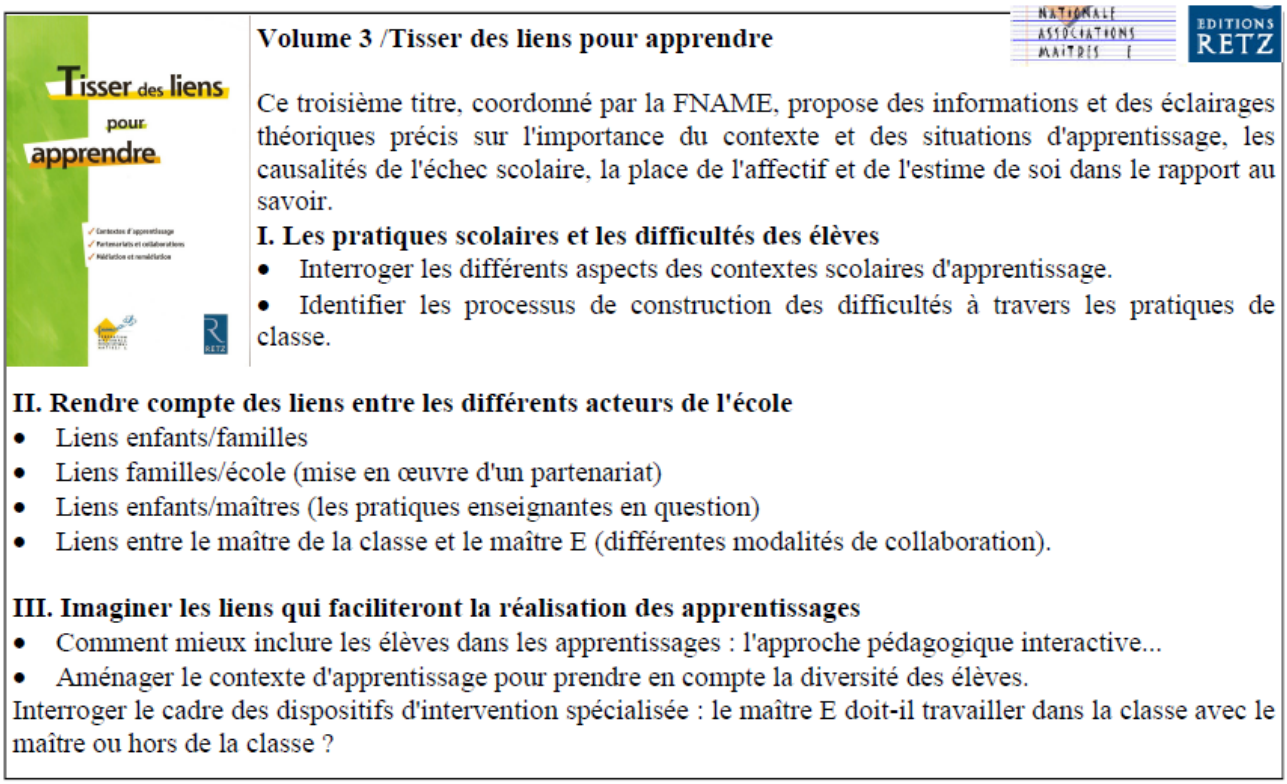
- Comment ajuster la position du psychopédagogue à la difficulté de l'apprenant ?
- La conceptualisation se fait par domaines, comment la favoriser ?
- Le rôle du médiateur dans la cohérence du sens 2.

2. Métacognition et re-médiation : quelle place tient la métacognition dans l'aide psychopédagogique ?

- Comment faire de la métacognition un outil didactique ?
- La compréhension des consignes : un exemple de métacognition ;
- Réussir pour comprendre ou « pas de métacognition sans cognition » ;
- La réflexion sur l'action est-elle une activité métacognitive ? etc.

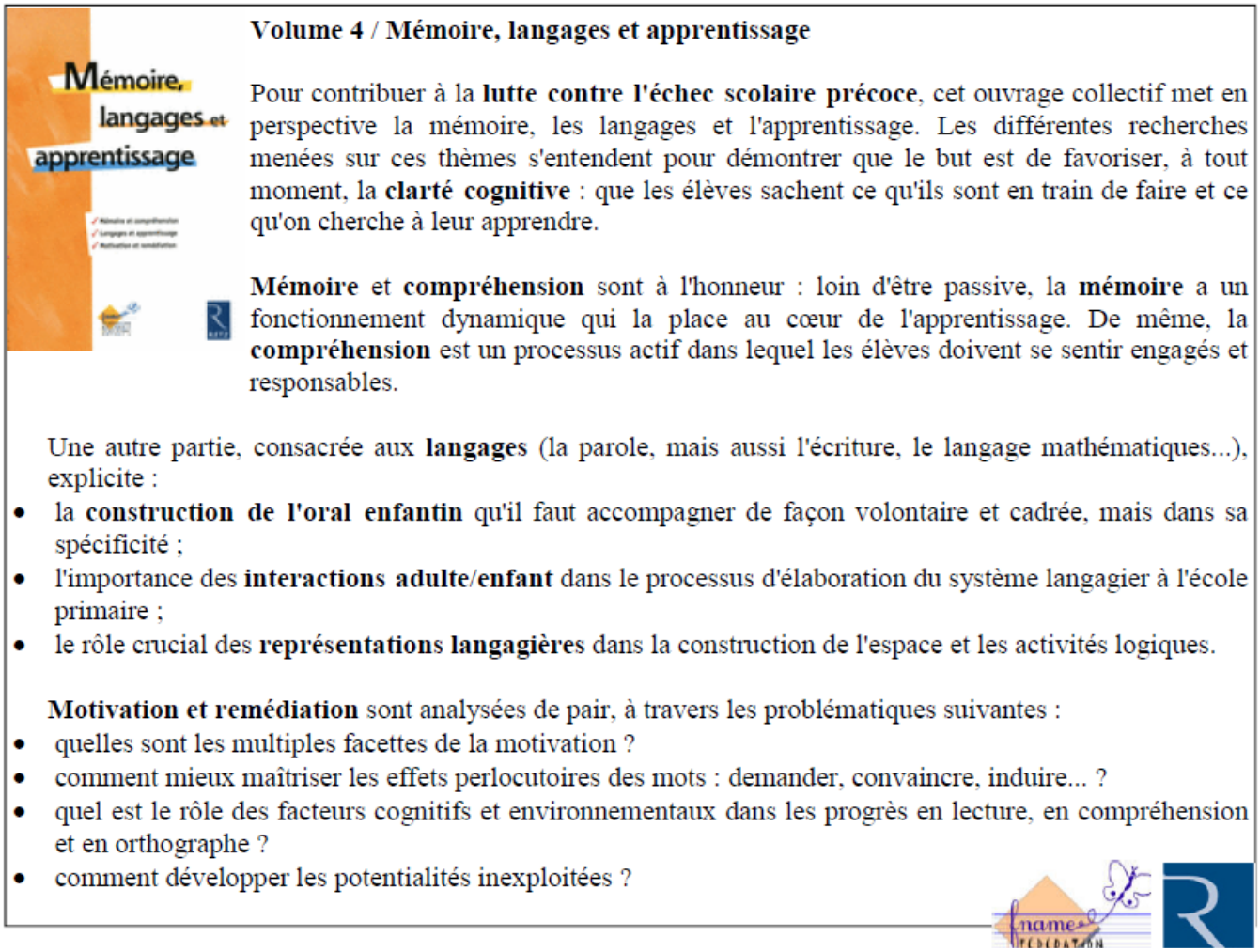
Auteurs et chercheurs associés : Elisabeth Bautier, Christine Berzin, Christine Brisset, Michel Brossard, Roland Depierre, Marianne Hardy, Corinne Mérini, Jeanne Moll, Isabelle Nédélec-Trohel, Pierre Périer, Yolande Rosales, Marie Toullec-Théry

Volume 3 : "Tisser des liens pour apprendre ", *2007, Retz*.



Auteurs et chercheurs associés : Elisabeth Bautier, Christine Berzin, Christine Brisset, Michel Brossard, Roland Depierre, Marianne Hardy, Corinne Mérini, Jeanne Moll, Isabelle Nédélec-Trohel, Pierre Périer, Yolande Rosales, Marie Toullec-Théry

Volume 4 : Titre : "**Mémoire, langages et apprentissage**", 2011, Retz



Volume 4 / Mémoire, langages et apprentissage

Pour contribuer à la **lutte contre l'échec scolaire précoce**, cet ouvrage collectif met en perspective la mémoire, les langages et l'apprentissage. Les différentes recherches menées sur ces thèmes s'entendent pour démontrer que le but est de favoriser, à tout moment, la **clarté cognitive** : que les élèves sachent ce qu'ils sont en train de faire et ce qu'on cherche à leur apprendre.

Mémoire et **compréhension** sont à l'honneur : loin d'être passive, la **mémoire** a un fonctionnement dynamique qui la place au cœur de l'apprentissage. De même, la **compréhension** est un processus actif dans lequel les élèves doivent se sentir engagés et responsables.

Une autre partie, consacrée aux **langages** (la parole, mais aussi l'écriture, le langage mathématiques...), explicite :

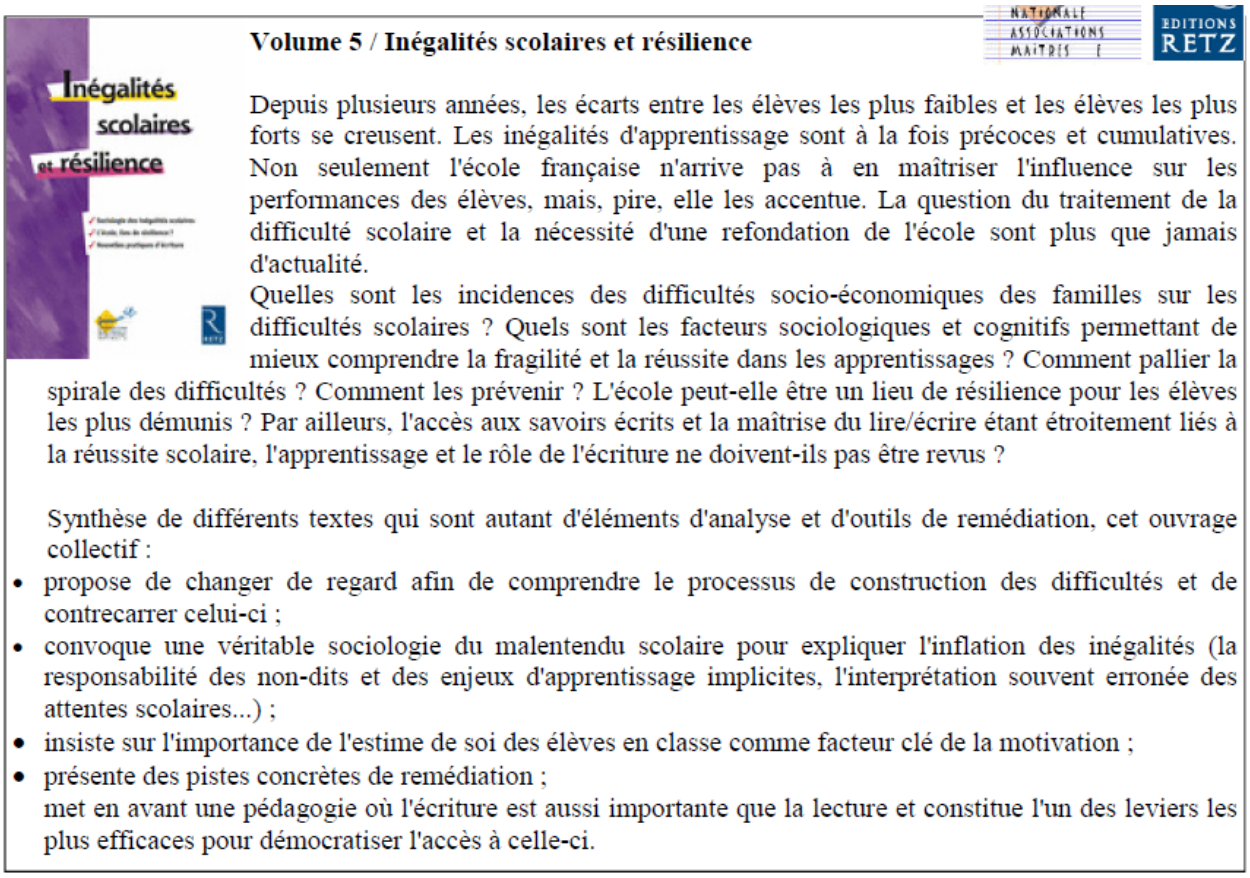
- la **construction de l'oral enfantin** qu'il faut accompagner de façon volontaire et cadrée, mais dans sa spécificité ;
- l'importance des **interactions adulte/enfant** dans le processus d'élaboration du système langagier à l'école primaire ;
- le rôle crucial des **représentations langagières** dans la construction de l'espace et les activités logiques.

Motivation et remédiation sont analysées de pair, à travers les problématiques suivantes :

- quelles sont les multiples facettes de la motivation ?
- comment mieux maîtriser les effets perlocutoires des mots : demander, convaincre, induire... ?
- quel est le rôle des facteurs cognitifs et environnementaux dans les progrès en lecture, en compréhension et en orthographe ?
- comment développer les potentialités inexploitées ?

Auteurs et chercheurs associés : Fabien Fenouillet, Roland Goigoux-Sylvie Cèbe et Alain Lieury pour Châtellerault (Mémoire et conceptualisation), Philippe Boisseau, Véronique Boiron, Catherine Billard, Emmanuelle Canut, Pierre Vermerch pour Dole (le Langage) Odette Bassis et François Boule pour Albi (Logico-mathématique).

Volume 5 : Inégalités Scolaires et résilience, 2012, Retz



Auteurs et chercheurs associés : Denis Alamargot, Pierre Billouet, Colette Catteau, Jean-Charles Chabanne, Jean-Marc Champeaux, Jeanne Dion, Georges Felouzis, Jean-Paul Fischer, Lisa Flouret, Jean-Pierre Kamieniak, Laurent Lescouarch, André Ouzoulias, Pierre Périer, Jean-Paul Robert, Marie-Christine Tokzek-Capelle, Christophe Thouny

FNAME - Coffret de 6 DVD/ Réalisation CRDP de Haute Normandie

DVD1 : "Se construire par l'écrit pour penser et apprendre"

Jean Charles CHABANNE, ***Professeur des Universités, Montpellier2, Laboratoire LIRDEF***

DVD2 : « L'entrée dans l'écrit : quel rôle pour la production écrite ? »

André OUZOULIAS, *IUFM Cergy Pontoise*

Laurence PASA, ***Maître de conférences à l'Université de Toulouse***

DVD3 : « L'écriture comme écriture de soi, maturation de la psyché et subjectivation »

Jean Pierre KAMENIAK *Psychologue clinicien, Maître de conférences à l'Université de Rouen*

DVD4 : « Tous capable de faire de la grammaire »

Jeanne DION - ***GFEN***

DVD5 :

Denis ALAMARGOT *Maître de conférences à l'Université de Poitiers Laboratoire CeRCA*

« Rôle des compétences graphomotrices et orthographiques dans l'acquisition de la production écrite »

Eric LAMBERT *Maître de conférences à l'Université de Poitiers Laboratoire CeRCA*

« Les conditions de la réussite de l'accord sujet-verbe au cours de la production écrite de phrases »

DVD6 : Table ronde - « Pratiques d'écriture »

Jean Marc CHAMPEAUX, Jean Paul ROBERT et Nathalie FOUQUET