



HAL
open science

Construction de la professionnalité de l'enseignant spécialisé dans le système éducatif français : engagements subjectifs à l'ère de la diversité

Sandrine Dicharry

► To cite this version:

Sandrine Dicharry. Construction de la professionnalité de l'enseignant spécialisé dans le système éducatif français : engagements subjectifs à l'ère de la diversité. Education. Université de Bordeaux, 2021. Français. NNT : 2021BORD0056 . tel-03362710

HAL Id: tel-03362710

<https://theses.hal.science/tel-03362710>

Submitted on 2 Oct 2021

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

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

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Par Sandrine DICHARRY-POMAREZ

Titre

Construction de la professionnalité de l'enseignant spécialisé dans le système éducatif français : engagements subjectifs à l'ère de la diversité

Sous la direction de : Magdalena Kohout-Diaz

Soutenue publiquement le 10 mars 2021

Membres du jury :

Mme. DESOMBRE, Caroline Professeure des Universités Lille Rapporteure
M. GEFFARD, Patrick Professeur des Universités Paris 8 Rapporteur
M. MORANDI, Franc Professeur des Universités Bordeaux Président
M. HETIER, Renaud Professeur des Universités UCO Angers
Mme. KOHOUT-DIAZ Magdalena Professeure des Universités Bordeaux Directrice de thèse

Titre : Construction de la professionnalité de l'enseignant spécialisé dans le système éducatif français : engagements subjectifs à l'ère de la diversité

Résumé :

Aujourd'hui, l'éducation inclusive conduit à comprendre les élèves sous l'angle d'altérités questionnant la notion de diversité des besoins. L'école inclusive est une école pour tous les élèves, une école démocratique en droit.

Les enseignants se sentent une grande responsabilité, ce que la société ne manque pas de leur rappeler, mais ils ne pensent pas toujours avoir les moyens d'exercer cette responsabilité. De plus, ils ne se sentent pas à la hauteur ce qui peut aller jusqu'à l'apparition d'un sentiment d'incompétence pouvant entraîner de la culpabilité.

Ces travaux se situent dans le paradigme inclusif, du côté d'un acteur central : l'enseignant spécialisé. Ce professionnel joue un rôle central dans l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour autant, dans une perspective inclusive déclinée à l'appui du modèle *multitrack approach*, autour duquel s'organise l'inclusion scolaire du système éducatif français, les interrogations suivantes sont avancées : l'enseignant spécialisé un enseignant spécialiste ? l'enseignant spécialisé un enseignant inclusif ? L'émergence d'une professionnalité est analysée en lien avec des évolutions politiques et sociales du système éducatif français s'inscrivant dans une perspective de compréhension internationale.

Choisir d'étudier le paradigme inclusif à partir de la position de l'enseignant qui s'y inscrit depuis et à partir d'une formation continue professionnelle et certificative, la formation CAPPEI, conduit à se demander quels sont les engagements subjectifs d'un professionnel en devenir (d'un enseignant spécialisé) faisant face aux différentes injonctions et malentendus vécus sur le terrain.

Il est alors question d'interroger le développement d'une professionnalité émergente (de l'enseignant spécialisé/inclusif) à l'ère de la diversité, en posant une hypothétique posture de praticien/chercheur.

Pour ce faire, une exploration a été menée à partir d'une posture de chercheuse accompagnatrice, et d'un enquêté défini comme acteur compétent, choix épistémologique mis en œuvre à travers une déclinaison d'outils de recueils de données visant à recueillir la mise en mots de praticiens en quête d'évolution professionnelle.

Le protocole retenu est structuré en 3 étapes dans le modèle des recherches compréhensives.

1. Une première étape propose une investigation, à partir d'une l'observation en situation, d'un questionnaire et d'un *focus group*, à destination d'enseignants stagiaires, dans l'objectif de qualifier l'engagement en formation.

2. Une seconde étape, constituée d'entretiens compréhensifs s'adressant à des enseignants stagiaires, a pour but d'interroger un positionnement « d'être en recherche », une conceptualisation et une mise en œuvre de pratiques inclusives en construction.

3. Une dernière étape investigate auprès d'enseignants certifiés, par des entretiens biographiques et compréhensifs, pour tenter de découvrir l'engagement dans une professionnalité d'enseignant spécialisé-inclusif.

A l'issue d'un travail d'analyse de contenu principalement, sont analysées les positions subjectives de ces acteurs inclusifs sur le terrain. Des sujets en quête d'évolution font face à l'expression de dilemmes. Des engagements amorcés et volontaires de chercheurs sur le terrain expriment des manières d'être et de faire à un niveau intrapersonnel et interpersonnel. L'engagement dans des pratiques inclusives peut

alors se réaliser à partir de pratiques nomades et dépendantes, constitutives de déplacements subjectifs conjoints et disjoints.

Mots clés : enseignant spécialisé-sujet-engagement-éducation inclusive-professionnalité-diversité-

Title : Construction of the professionalism of the specialist teacher in the French education system : subjective commitments in the era of diversity

Abstract :

Today, inclusive education leads to understanding students from the angle of alterities questioning the notion of diversity of needs. The inclusive school is a school for all students, a democratic school in law.

Teachers feel a great responsibility, which society reminds them of, but they do not always think they have the means to exercise this responsibility. In addition, they do not feel up to it, which can lead to a feeling of incompetence that can lead to guilt.

These works are situated in the inclusive paradigm, on the side of a central actor : the specialist teacher. This professional plays a central role in welcoming students with special educational needs. However, from an inclusive perspective developed in support of the multitrack approach model, around which the school inclusion of the French education system is organized, the following questions are put forward : the specialist teacher a specialist teacher? The specialist teacher an inclusive teacher?

The emergence of a professionalism is analyzed in connection with the political and social evolutions of the French education system within a perspective of international understanding.

Choosing to study the inclusive paradigm from the position of teacher who enrolled in it from and from continuing professional training and certification, CAPPEI training, leads to the question of what are the subjective commitments of a professional in the making (of a specialized teacher) facing the various injunctions and misunderstandings experienced in the field.

It is therefore a question of questioning the development of an emerging professionalism (of the specialist/inclusive teacher) in the era of diversity, by posing a hypothetical posture of practitioner/researcher. To do this, an exploration was carried out from the posture of an accompanying researcher, and a respondent defined as a competent actor, an epistemological choice implemented through a range of data collection tools aimed at collecting data. Putting into words practitioners in search of professional development.

The protocol adopted is structured in 3 stages in the model of comprehensive research.

1-A first stage proposes an investigation, from an observation in situation, a questionnaire and a focus group, intended for trainee teachers, with the objective of qualifying the engagement in training.

2-A second step, consisting of comprehensive interview with student teachers, aims to question a positioning of “being in search”, a conceptualization and implementation of inclusive practices under construction.

3-A final step investigates with certified teachers, through biographical and comprehensive interviews, to try to discover the commitment to a specialist-inclusive teaching profession. Following mainly content analysis work, the subjective positions of these inclusive actors in the field are analyzed. Subjects in search of evolution face

the expression of dilemmas. Commitments initiated and voluntary by researchers in the field express ways of being and doing at an intrapersonal level. Engagement in inclusive practices can then be achieved through nomadic and dependent practices, constituting joint and disjoint subjective displacements.

Keywords : teacher specializing-subject-commitment-inclusive education-professionnality-diversity-

Unité de recherche

EA 7437-Laboratoire Cultures, Éducation, Société, 3 Ter place de la Victoire 33076
Bordeaux Cédex

REMERCIEMENTS

Le moment des remerciements a une forte signification : celui d'un voyage qui est arrivé à son terme.

Tout le long de cette traversée, des rencontres vécues ont façonné l'histoire racontée dans cette thèse.

Les remerciements s'adressent alors très chaleureusement à celles et ceux qui ont accepté d'être présents lors d'une, de plusieurs ou de la totalité des étapes de ce trajet et ce quelle que soit leur fonction, quelle que soit leur implication et quelle que soit leur disponibilité.

L'histoire racontée ici est le résultat de ces nombreuses rencontres et contributions.

Les remerciements s'adressent alors à celles et ceux qui lors des différentes explorations ont accompagné les réflexions, les pensées, les doutes, les obstacles, les avancées et les projets de la chercheuse.

L'histoire racontée ici est le résultat de ces partages et échanges.

Ainsi, que soient remerciés ici toutes celles et ceux qui ont construit avec la chercheuse les chemins qui constituent ce voyage.

L'histoire racontée ici est le résultat de ces multiples et différentes co-constructions avec lesquelles la chercheuse a pu apprendre et avancer.

Merci à toutes et à tous.

SOMMAIRE

TABLE DES SIGLES EMPLOYES	10
INTRODUCTION	12
PARTIE 1 L'ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ ENGAGÉ DANS UN PROCESSUS INCLUSIF	21
CHAPITRE 1 LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE INTERPELLÉE PAR LA MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS INCLUSIF.....	22
1.1 LA FORMATION ET LA PROFESSION ENSEIGNANTE COHABITENT AVEC LE MALENTENDU	24
1.1.1 <i>Le malentendu existant est exprimé.....</i>	24
1.1.2 <i>Le malentendu situe un rapport de place</i>	26
1.1.3 <i>Le malentendu peut-il être envisagé comme ressource ?.....</i>	28
1.2 L'ENGAGEMENT ET LE RAPPORT À LA FORMATION SONT EN CONSTRUCTION	29
1.2.1 <i>L'engagement formatif de l'enseignant inclusif en devenir.....</i>	30
1.2.2 <i>La singularité exprimée dans un rapport impliqué à la formation</i>	31
1.2.3 <i>La notion d'engagement dans la construction d'un nouveau rapport à la formation.....</i>	33
SYNTHÈSE CHAPITRE 1: LE MALENTENDU RESSOURCE AU SERVICE D'UNE NOUVELLE PROFESSIONNALITÉ D'UN ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ EN DEVENIR.....	37
CHAPITRE 2 UN SUJET CAPABLE ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ FACE A LA CONSTRUCTION D'UNE NOUVELLE PROFESSIONNALITÉ	39
2.1 DÉFINITION DU SUJET ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ	41
2.1.1 <i>L'enseignant spécialisé, un sujet social, affectif et singulier.....</i>	41
2.1.2 <i>Le sujet enseignant spécialisé sous le prisme d'un sujet capable</i>	47
2.1.3 <i>Le sujet capable enseignant spécialisé développe la méta-compétence savoir-analyser....</i>	50
2.2 UNE NOUVELLE FORMATION CONTINUE SPÉCIALISÉE CAPPEI POUR UNE NOUVELLE PROFESSIONNALITÉ.....	56
2.2.1 <i>Des éléments d'étape de l'histoire de la formation et du métier d'enseignant spécialisé...57</i>	
2.2.2 <i>Un enseignant spécialisé non spécialiste, une pédagogie non spéciale ?.....</i>	62
SYNTHÈSE CHAPITRE 2 : LE SUJET CAPABLE ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ, ACTIF ET AUTEUR D'UNE PROFESSIONNALITÉ EXCLUANT UN POSITIONNEMENT DOGMATIQUE DU SAVOIR.....	76
CHAPITRE 3 LA DIVERSITÉ DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS INVESTIGUÉE PAR UNE COMMUNAUTÉ D'ENSEIGNANTS COCHERCHEURS.....	78
3.1 « DES POSTURES PROFESSIONNELLES INÉDITES » POUR RÉPONDRE À LA DIVERSITÉ DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS DES ÉLÈVES	80
3.1.1 <i>De la diversité des apprenants vers la diversité des besoins éducatifs particuliers des élèves</i>	80
3.1.2 <i>Un positionnement d'être en recherche est développé face au malentendu</i>	85
3.1.3 <i>L'expertise pédagogique et éducative singulière d'un enseignant, chercheur de l'intérieur ?</i>	96
3.2 UNE DÉMARCHÉ COLLABORATIVE D'ENSEIGNANT COCHERCHEURS DE L'INTÉRIEUR EST EN CHANTIER.....	104
3.2.1 <i>Investiguer la diversité des besoins à l'appui d'une posture de rigueur</i>	105
3.2.2 <i>Un processus d'interprétation est mené à partir d'un travail collectif ?.....</i>	107
SYNTHÈSE CHAPITRE 3 : UN ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ À L'APPUI D'UNE POSTURE D'UN COCHERCHEUR DE L'INTÉRIEUR S'ENGAGE DANS UN PROCESSUS COLLABORATIF DÉMOCRATIQUE.....	113
CHAPITRE 4 DES PRATICIENS EN CONSTRUCTION DE PROFESSIONNALITÉS EMERGENTES	115
4.1 UNE INTUITION DE RECHERCHE COMME POINT DE DÉPART	117
4.1.1 <i>L'enseignant se questionne et observe avec une posture de praticien chercheur</i>	120
4.2 RÉÉDIFICATION DU SUJET DE RECHERCHE : UNE PROFESSIONNALITÉ ÉMERGENTE D'ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ ...	123
4.2.1 <i>L'enseignant spécialisé deviendrait un expert de l'identification des besoins éducatifs particuliers.....</i>	124

4.2.2 Être en recherche pour devenir un chercheur à sa manière envisagée comme perspective d'une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé.....	129
SYNTHÈSE CHAPITRE 4 : L'ENGAGEMENT SUBJECTIF DANS LA CONSTRUCTION D'UNE PROFESSIONNALITÉ ÉMERGENTE DE L'ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ.....	133
PARTIE 2 UNE CHERCHEURE INVESTIGUE AVEC L'ACTEUR COMPÉTENT	135
CHAPITRE 5 UNE MÉTHODOLOGIE.....	136
5.1 UNE MÉTHODOLOGIE MISE EN FORME À PARTIR D'UNE POSTURE DE CHERCHEURE INSTALLÉE DANS UN QUESTIONNEMENT PERMANENT.....	138
5.1.1 Un itinéraire innovant en construction.....	140
5.1.2 Chercher à questionner des situations ordinaires à l'appui d'une démarche hypothético-déductive.....	142
5.1.3 Le modèle de l'arc herméneutique pour expliquer et comprendre la recherche.....	144
5.2 UN PROTOCOLE DE RECHERCHE CONSTRUIT EN TROIS ÉTAPES DANS UNE PERSPECTIVE COMPRÉHENSIVE.....	150
5.2.1 La perspective d'un enquêté positionné comme acteur compétent.....	154
5.2.2 L'investigation menée.....	156
CHAPITRE 6 DES OUTILS D'INVESTIGATION VISENT UNE MISE EN MOTS DE L'EXPÉRIENCE FORMATIVE.....	159
6.1 UN PROTOCOLE DE RECHERCHE CONSTRUIT EN TROIS ÉTAPES.....	161
6.2 UNE PREMIÈRE ÉTAPE DE L'ENQUÊTE.....	165
6.2.1 L'entrée en formation investiguée par une observation en situation menée lors des cours CAPPEI aux enseignants stagiaires.....	166
6.2.2 Le rapport à la formation investiguée par l'écriture individuelle : un questionnaire destiné à 97 enseignants stagiaires.....	168
6.2.3 Une posture d'un enseignant qui devient un chercheur, investiguée par un entretien collectif adressé à un groupe de 12 enseignants stagiaires.....	170
6.3 UNE DEUXIÈME ÉTAPE DE L'ENQUÊTE.....	172
6.3.1 Un positionnement d'être en recherche investigué à partir de l'entretien compréhensif individuel mené avec 6 enseignants stagiaires.....	174
6.3.2 Une conceptualisation et une mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives investiguée : 19 entretiens compréhensifs individuels d'enseignants stagiaires.....	179
6.4 UNE TROISIÈME ÉTAPE DE L'ENQUÊTE.....	182
6.4.1 L'entrée dans une professionnalité d'enseignant spécialisé investiguée à l'appui de l'entretien de recherche biographique : 13 enseignants spécialisés.....	182
6.4.2 Un rôle de catalyseur d'une communauté d'enseignants chercheurs sur le terrain investiguée à partir d'un entretien individuel avec 10 enseignants spécialisés.....	188
6.5 IMPACTS DE LA DIMENSION SUBJECTIVE DE LA CHERCHEURE ET BIAIS DE L'ENQUÊTE.....	190
6.5.1 Les biais scientifiques et éthiques.....	190
PARTIE 3 ENGAGEMENTS SUBJECTIFS DE L'ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ À L'ÈRE DE LA DIVERSITÉ.....	195
CHAPITRE 7 LE SENS DES DONNÉES RECUEILLIES PAR UNE ANALYSE DE CONTENU.....	196
7.1 UNE APPROCHE THÉMATIQUE QUI VISE DES CATÉGORIES EN CONSTRUCTION.....	198
7.1.1 La perspective d'un cadre d'analyse qui s'inscrit dans un mouvement permanent.....	198
7.2 DES D'ENSEIGNANTS STAGIAIRES FACE À DES DILEMMES PROFESSIONNELS ET PERSONNELS.....	204
7.2.1 L'expression de dilemmes avec l'entrée en formation.....	209
7.3 UN ENGAGEMENT INDIVIDUEL AMORCÉ ET VOLONTAIRE.....	213
7.3.1 « Chercheur sur le terrain ».....	215
7.4 DES MANIÈRES D'ÊTRE ET DE FAIRE DES CHERCHEURS SUR LE TERRAIN.....	218
7.4.1 Le chercheur sur le terrain s'engage à un niveau intrapersonnel et à un niveau interpersonnel.....	224
7.5 LA PROFESSIONNALITÉ D'ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ DÉFINIE PAR DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES.....	229

7.5.1 L'enseignant spécialisé face à l'expression de « personne ressource »	238
7.6 LE SAVOIR SINGULIER DE L'ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ.....	243
7.6.1 Les professionnalités d'enseignants spécialisés se comprennent dans des pratiques nomades et dépendantes singulières	249
7.6.2 Les professionnalités d'enseignants spécialisés se comprennent dans des déplacements innovants isolés et collectifs	253
7.7 L'ACTEUR COMPÉTENT REPREND LA MAIN	258
7.7.1 Des professionnalités d'enseignants spécialisés comprises à la manière d'un chercheur sur le terrain dans des recherches partenariales participatives	263
CHAPITRE 8 PROFESSIONNALITÉS DES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS : DES RÉSULTATS EN DISCUSSION	267
8.1 SYNTHÈSE : DE L'ENQUÊTE VERS LES RÉSULTATS	269
8.2 DES NOUVELLES PROFESSIONNALITÉS D'ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS : DES POSTURES IMPRÉVUES DE CHERCHEURS SUR LE TERRAIN	273
8.3 DISCUSSION.....	280
8.3.1 Un soutien social du chercheur sur le terrain	280
8.3.2 La collaboration dans la nouvelle professionnalité	281
8.3.3 Vers des styles pédagogiques d'enseignants	282
CONCLUSION	285
BIBLIOGRAPHIE	292
ANNEXES	317
ANNEXE I	318
GRILLE D'ANALYSE-RAPPORT À LA FORMATION DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES CAPPEI	318
ANNEXE II.....	327
TRANSCRIPTION FOCUS GROUP D'ENSEIGNANTS STAGIAIRES CAPPEI	327
ANNEXE III	333
TRANSCRIPTIONS D'ENTRETIENS INDIVIDUELS D'ENSEIGNANTS STAGIAIRES CAPPEI CORPUS 1	333
ANNEXE IV.....	355
RÉSUMÉS DES TRANSCRIPTIONS CORPUS 1	355
ANNEXE V.....	360
GRILLE D'ANALYSE : LE CHERCHEUR SUR LE TERRAIN EXPRIMÉ PAR DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES CAPPEI CORPUS 1	360
ANNEXE VI.....	362
TRANSCRIPTIONS D'ENTRETIENS INDIVIDUELS D'ENSEIGNANTS STAGIAIRES CAPPEI CORPUS 2	362
ANNEXE VII.....	394
GRILLE D'ANALYSE : UNE PROFESSIONNALITÉ D'ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ EXPRIMÉE PAR DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES CAPPEI CORPUS 2	394
ANNEXE VIII.....	400
GRILLE D'ANALYSE : L'ENSEIGNANT STAGIAIRE EN CONSTRUCTION D'UNE PROFESSIONNALITÉ À L'APPUI DE LA NOTION DE LIEN	400
GRILLE D'ANALYSE : L'ENSEIGNANT STAGIAIRES EN CONSTRUCTION D'UNE PROFESSIONNALITÉ À L'APPUI D'UNE MISE EN RECHERCHE.....	400
ANNEXE IX.....	405
TRANSCRIPTIONS D'ENTRETIENS INDIVIDUELS BIOGRAPHIQUES D'ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS CORPUS 3	405
ANNEXE X.....	483
GRILLES D'ANALYSE STRUCTURELLE CORPUS 3	483
ANNEXE XI.....	513
PRODUCTIONS COMPRÉHENSIVES DES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS CORPUS 3.....	513
ANNEXE XII.....	524
TRANSCRIPTIONS D'ENTRETIENS INDIVIDUELS COMPRÉHENSIFS D'ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS CORPUS 4	524

ANNEXE XIII	537
LISTES DES TABLEAUX, DES SCHÉMAS, DES GRAPHIQUES, DES FIGURES ET DES ILLUSTRATIONS PRÉSENTÉS	537

TABLE DES SIGLES EMPLOYES

ASDP : aides spécialisées à dominante pédagogique

ASDR : aides spécialisées à dominante relationnelle

CAEA : certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés

CAEI : certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés

CAFIPMF : certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur

CAPA-SH : certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

CAPPEI : certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive

CAPSAIS : certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires

CLIS : classe pour l'intégration scolaire dans le premier degré

CEF : centre éducatif fermé

CFG : certificat de formation générale

EREA : établissement régional d'enseignement adapté

GAPP : groupe d'aide psycho-pédagogique

GEVA-Sco : guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation

IME : institut médico-éducatif

ITEP : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique

LEA : lycée d'enseignement adapté

MEEF : master aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

RASED : réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adaptés

SES : sections d'éducation spécialisées

SESSAD : service d'éducation spéciale et de soins à domicile

UEMA : unité d'enseignement en Maternelle Autisme

UPI : Unité pédagogique d'intégration

ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire

INTRODUCTION

S'inscrire dans le principe de formation tout au long de la vie est une démarche volontaire propre à chaque individu. Concernant le métier d'enseignant, cela se décline en deux étapes clés, la formation initiale et la formation continue. En formation initiale, former aux métiers du professorat et de l'éducation au XXIème siècle s'appuie sur des modalités de la formation universitaire professionnalisante, et repose sur les principes de la formation en master MEEF¹ ; une formation d'adultes, une formation universitaire professionnalisante et une formation aux métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation de la pédagogie auprès d'apprenants. L'organisation proposée, articulée en quatre semestres et en quatre mentions, s'appuie également sur une formation avec un nombre identique d'heures de formation en master MEEF pour les futurs enseignants du premier et du second degré. Il est retenu que les interventions concernant les pratiques réflexives et de recherche représentent au moins 15% des 800h de formation. Il s'agit d'un *continuum* entre recherche, formation et éducation, proposé en situation de travail privilégiant l'expérimentation d'activités professionnelles au service des apprentissages, et de la réussite de tous les élèves.

Aujourd'hui, l'école inclusive conduit à comprendre les élèves sous l'angle d'altérités questionnant la notion de besoin éducatif particulier. L'école inclusive est une école pour tous les élèves, c'est-à-dire une école démocratique en droit.

Néanmoins, elle est comprise aujourd'hui encore comme un lieu trop inégalitaire, trop ségrégatif, car faisant référence à la notion même de norme dans les pratiques pédagogiques, dans les dispositifs. Les enseignants se sentent une grande responsabilité que la société ne manque pas de leur rappeler mais ils ne pensent pas toujours avoir les moyens d'exercer cette responsabilité.

Or, dans l'environnement scolaire, les enseignants tout comme les différents personnels éducatifs et les professionnels des secteurs de la santé et du secteur du médico-social deviennent des acteurs clés d'un processus de changement.

¹ Les principes sont détaillés dans l'arrêté du 28 mai 2019 qui modifie l'arrêté du 27 août 2013 et qui fixe le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

Dans l'ouvrage, « Au risque d'enseigner », Claudine Blanchard-Laville écrit « j'ai la conviction qu'ils (ouvrages et livres) ne servent pas forcément à résoudre les problèmes concrets des enseignants dans leurs classes. Car les conseils les plus judicieux et les théories les plus magistralement exposées servent peu lorsqu'on se trouve aux prises avec les événements du quotidien de la vie d'un enseignant » (Blanchard-Laville, 2013, p.7).

Concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, Magdalena Kohout-Diaz (2018) poursuit « les enseignants semblent *a priori* dépossédés de tout savoir supposé avant même qu'il ne soit question de l'élaborer dans la mesure où il est attendu d'eux plutôt l'exécution d'un programme éducatif ou bien si la liberté pédagogique leur est concédée une adaptation à des situations pour lesquelles ils n'ont pas les clés d'interprétation suffisamment précises, dans la mesure où la lecture des difficultés scolaires s'est largement médicalisée depuis les années quatre-vingt-dix » (Kohout-Diaz, 2017, p.76).

Les termes incertitude et dévalorisation entrent alors dans les interrogations et les enjeux actuels du système éducatif. Les enseignants seraient-ils des techniciens répondant à des mises en œuvre préconisées à l'issue d'une démarche diagnostique se faisant sans leur implication ?

Le paradigme inclusif introduit un nouvel enjeu pour le système éducatif français consistant à dépasser une logique quantitative de l'inclusion pour construire une logique qualitative. Pour répondre à ce nouveau défi, Kheroufi-Andriot (2019) apporte l'introduction de la notion d'activité collective entre accompagnants ; cette notion concerne l'enseignant qui deviendrait un des partenaires dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

Dès lors, les nouveaux métiers de l'enseignement comportent une fonction interprétative qui pourrait être alors investiguée.

En formation continue, se former au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'Éducation inclusive² (CAPPEI) implique l'inscription dans un

² L'organisation et la certification sont légiférées par l'arrêté du 10 février 2017 relatif à l'organisation de la formation professionnelle spécialisée à l'intention des enseignants chargés de la scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, de grande difficulté scolaire ou à une maladie, et par l'arrêté du 10 février 2017 relatif à l'organisation de l'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive.

processus complexe auquel chaque professeur des écoles et chaque professeur de collège et lycée peut prétendre une fois le diplôme de professeur obtenu.

A ce sujet, le nouveau référentiel de compétences du CAPPEI met en avant trois missions dont celle « d'expert de l'analyse des besoins et des réponses à construire de l'enseignant ». Il serait alors envisagé de donner ou redonner une place à l'enseignant dans le processus d'exploration lié à la lecture des difficultés. Mais dans le même temps, il est observé que les contenus de formation s'articulent essentiellement à partir d'une entrée par troubles, comme par exemple ceux des troubles des fonctions cognitives ou ceux des troubles du spectre autistique etc. Ce positionnement conduit à s'interroger sur la faisabilité d'une telle fonction d'interprétation à l'égard de la diversité des besoins éducatifs particuliers des élèves. Il est intéressant de s'interroger sur la manière dont l'enseignant va s'inscrire dans un processus de construction d'une nouvelle professionnalité en lien avec la diversité des besoins.

Ainsi, un des objectifs de cette thèse pour l'obtention du doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, est d'aller à la rencontre des principaux acteurs concernés : les enseignants, et plus particulièrement les enseignants spécialisés. Il s'agit d'un travail qui rend compte d'une recherche qui s'est déroulée de 2016 à 2020, depuis une étape exploratoire menée dans le cadre de l'obtention d'un master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la formation Mention Parcours Conseil et Intervention en Formation, à Bordeaux, jusqu'à l'écriture de cette introduction.

Les travaux de recherche de la présente thèse s'inscrivent alors dans un parcours personnel de formation continue afin de conforter et d'étendre des champs d'expertise.

Un travail de recherche en master 2 permettant de questionner un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles dans lequel le conseiller pédagogique observe et analyse la pratique enseignante afin de conseiller et aider les enseignants à réajuster leurs pratiques, a permis de démarrer le projet de la thèse. Pour ce faire, il a été mené des entretiens compréhensifs afin de tenter d'accéder à l'expérience singulière de chaque enseignant dans le cadre d'une analyse de pratique. À l'issue de ce travail de recherche, l'hypothèse était faite qu'une

démarche d'analyse des pratiques professionnelles pourrait conduire l'enseignant à s'interroger également concernant sa méthodologie d'observation des élèves en vue d'analyser leurs besoins, et d'identifier les adaptations à mettre en œuvre par la suite.

À l'amorce du doctorat, il a été engagé avec la directrice de thèse, une ébauche de compréhension conduisant à envisager pour l'enseignant d'entrer dans une posture s'approchant de celle du praticien chercheur.

Le projet de thèse s'inscrit donc dans un cheminement, prenant appui d'abord sur un parcours professionnel. Le parcours professionnel de la chercheuse a été ponctué d'étapes permettant de réaliser tout d'abord le passage d'enseignante à enseignante spécialisée. Par la suite, il a été poursuivi en basculant vers une mission de formatrice. Tout d'abord, l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF) a permis l'opportunité d'exercer à un poste départemental de conseillère pédagogique des enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (ASH), durant quatre années, pour ensuite depuis 2017 poursuivre en qualité de formatrice au département ASH de l'INSPÉ de Bordeaux, renommé département de l'éducation inclusive depuis septembre 2019.

En vue d'élaborer l'enseignement souhaité, il est important d'opérer pour le professionnel un retour réflexif sur celui-ci, donc tout comme il propose aux élèves de réfléchir sur eux-mêmes et sur leurs fonctionnements d'apprenants, il mène une réflexion sur lui-même et interroge ses gestes professionnels en vue de les adapter et de les améliorer. Ainsi, l'inscription au master 2 correspondait à cette logique de mise en œuvre d'un retour réflexif sur la pratique professionnelle, également questionnée grâce aux différents éléments théoriques proposés tout au long de la formation. Dans la maquette du master, le module « pratique réflexive » a retenu notre attention car immédiatement cela faisait écho avec l'intitulé d'un travail de mémoire en vue de l'obtention du CAFIPEMF et intitulé « Comment fais-tu ? ou l'explicitation des stratégies en lecture-compréhension en 6ème SEGPA ». Cet écrit tentait une réflexion et une mise en œuvre concernant la métacognition, notion à construire progressivement avec l'élève et outil pédagogique que se donne l'enseignant au sein d'une équipe pour aider l'élève à apprendre. Dans la pratique

professionnelle d'enseignante, il est observé une nécessité de proposer des actions pédagogiques permettant à l'élève de prendre en compte les éléments nécessaires à une mise en œuvre efficiente de la métacognition en vue d'une prise de conscience de stratégies efficaces.

Le parcours professionnel s'est enrichi ensuite par la reprise d'un parcours universitaire.

Par la suite, l'engagement dans ce projet de thèse a été réalisé tout en continuant à exercer une profession. Cela supposait l'installation chemin faisant dans la posture d'une apprentie-chercheuse afin de prendre appui sur la connaissance de l'inclusion scolaire sous l'angle de la praticienne pour enclencher des recherches scientifiques à ce sujet. Tout au long de cette thèse, il a été projeté de construire un savoir à partir d'ouvrages, d'articles, de conférences, de colloques. Ce parcours atypique a aussi permis des éclairages variés sur le thème général de l'inclusion scolaire.

Ainsi, il est question de comprendre l'objet de la recherche avec un regard à la fois scientifique et professionnel à partir de l'expérience d'enseignante et de formatrice. Dans ce processus, les séminaires doctoraux proposés par le laboratoire peuvent être considérés comme une force dans le sens où ils ont pour objectif de permettre de prendre de la distance, et ainsi de construire une posture de chercheuse interrogeant la fiabilité et l'objectivité des travaux de recherche, expliquant l'approche pour situer la connaissance. Par ce travail d'équipe, la connaissance peut être critiquée de diverses manières.

Enfin, s'agissant d'un processus de formation, la place et le rôle de la directrice de thèse se sont vécus comme une force car faisant aussi la part aux injonctions contradictoires auxquelles tout doctorant est confronté (nombre de colloques, rétro-planning, etc).

Néanmoins, il n'a pas toujours été évident de situer la recherche durant ces quatre années car devant allier un entrecroisement entre différentes postures formatives et de recherche.

Que souhaite interroger cette thèse à partir de la construction d'un savoir scientifique à l'appui des enseignants stagiaires et enseignants spécialisés ?

Avec quels outils de recueils de données ?

Pourquoi rencontrer des professionnels de terrains pour traiter la question de l'inclusion scolaire ?

Quels liens avec la pratique réflexive et la recherche ?

Que recouvre aujourd'hui l'expression enseignant spécialisé ?

Pour mener cette présente thèse, l'investigation à partir de différents terrains d'enquête a été choisie, le contexte professionnel de la chercheuse formatrice, le contexte de l'enseignant stagiaire en formation et le contexte professionnel de l'enseignant spécialisé. L'exploration s'oriente vers la compréhension d'une professionnalité associée à un objectif de compréhension de l'engagement des subjectivités dans un projet formatif. La chercheuse a choisi de reprendre l'idée de Gardou (2013), une formation décrite comme une pierre angulaire qui a toute sa place dans le processus de mise en œuvre d'une éducation inclusive, mais également une formation à penser comme élément déclencheur d'une réaction chez l'enseignant dans le sens d'un catalyseur. Prenant appui sur le fait que la formation continue est un facteur décisif dans le processus d'élaboration d'une éducation inclusive, une étape de l'investigation a été envisagée, dès le départ du projet, à partir du contexte de l'enseignant en formation. La compréhension de la subjectivité de l'enseignant en quête d'une construction d'un cadre adapté aux élèves à besoins éducatifs particuliers s'engageant à partir d'une formation spécialisée professionnelle est ainsi recherchée.

De plus, des temps d'investigation dans les dispositifs dans lesquels les enseignants exercent ont été considérés afin d'être au plus près du travail réel, mais également de poser le cadre d'investigation à partir des savoirs d'expériences de chacun. Face à l'exigence de répondre à la déclinaison du modèle inclusif français, présentant plusieurs modes de scolarisation qui font cohabiter le système éducatif ordinaire et le système éducatif spécial, un engagement éthique et pratique dans un processus inclusif semble alors interrogeable.

La thèse se propose de travailler selon deux axes de réflexion autour de l'enseignant spécialisé. D'une part, il est question d'interroger l'engagement subjectif de l'enseignant dans une disposition à l'inclusion. D'autre part, il est question d'interroger le travail collectif, à partir de son injonction, dans une démarche de recherche entre praticiens, d'un même contexte ou d'un même

établissement. Ces deux axes prennent en compte la réalité d'un enseignant spécialisé amené à développer une activité professionnelle liée à de nouveaux métiers inclusifs, et amené à s'engager dans la professionnalité d'un enseignant inclusif.

Choisir d'étudier le paradigme inclusif à partir de l'enseignant qui s'y inscrit depuis et à partir d'une dynamique formative, conduit à se demander la possible réalisation d'une prise en compte de la diversité des besoins éducatifs particuliers au sein d'une logique qualitative de l'inclusion. Les travaux interrogent alors le développement d'une professionnalité de l'enseignant spécialisé à l'ère de la diversité, en posant un positionnement d'être en recherche comme hypothèse.

Interroger l'efficacité subjective conduit à mieux connaître le travail des enseignants, c'est-à-dire les compétences professionnelles développées dans une formation continue spécialisée, et les compétences professionnelles développées dans une formation accompagnante. Penser une aventure formative nécessite une mise en exergue de l'histoire du praticien de l'enseignement, ainsi que de la place accordée à la responsabilisation de ce dernier.

Cette thèse se propose de comprendre l'enseignant qui deviendrait un chercheur non pas dans le sens de la recherche universitaire mais dans le sens de la recherche en lien avec une démarche personnelle d'essais, de tâtonnements et de construction de ressources diverses à partir des savoirs d'expérience.

La structuration de l'écrit est proposée en trois parties constituées chacune de chapitres.

La première partie, l'enseignant spécialisé engagé dans un processus inclusif, présente la formation tout au long de la vie sous le prisme de la spécialisation professionnelle de l'enseignant spécialisé. Cette première partie est composée de quatre chapitres. Le premier expose la notion de malentendu, posé comme structure de la communication, à partir d'un ensemble de définitions issues d'études dont celle traitant d'un système de communication inhabituel entre l'humain et l'animal. Cela envisage que la communication puisse reposer sur un code commun et invite à poser la question du rapport entre communication et monde partagé, et de fait du rapport au malentendu vécu sur le terrain. C'est dans le chapitre 2, à l'appui de la didactique professionnelle qu'est posé une définition

d'un sujet capable. Le chapitre 3 invite à présenter les éléments caractérisant la professionnalité de l'enseignant spécialisé qui est envisagée dans le nouveau paradigme de l'enseignant spécialisé non spécialiste. Une identification de la diversité des besoins est proposée à l'appui d'une démarche collaborative entre enseignants, cochercheurs de l'intérieur, en chantier. Enfin, le chapitre 4 qui clôture cette première partie, présente le problème central et les hypothèses de travail dans la perspective de compréhension d'une professionnalité en construction.

La seconde partie, une chercheuse investit avec l'acteur compétent, constituée de deux chapitres, s'attache à définir la méthodologie de recherche, caractérisée de complexe car laissant place à une part explicative et à une part compréhensive, ainsi que le protocole de l'enquête. Le chapitre 5 présente une méthodologie de recherche, un itinéraire innovant en construction, à l'appui du modèle de l'arc herméneutique permettant de construire une recherche à visée compréhensive. Le chapitre 6 invite à comprendre la mise en œuvre de l'investigation à partir de la description du protocole décliné en trois étapes, et des choix opératoires. Les outils présentés ont pour objectif de recueillir une mise en mot de l'expérience formative. La troisième partie, engagements subjectifs de l'enseignant spécialisé à l'ère de la diversité, pose les éléments d'analyse et les résultats en deux chapitres.

Le chapitre 7, à l'appui de l'analyse de contenu en présente les différentes étapes conduisant jusqu'à l'obtention de résultats pour chacune des trois étapes du protocole de recherche. Enfin, au terme de la réflexion, pour clôturer ce travail de recherche, les résultats obtenus seront discutés dans le chapitre 8.

La conclusion de ce travail permet alors, d'une part à partir des résultats de mettre en perspective les engagements subjectifs dans des déplacements isolés et collectifs d'enseignants en construction d'une professionnalité d'enseignant spécialisé à l'ère de la diversité, et d'autre part de projeter des perspectives de futures recherches.

PARTIE 1 L'ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ ENGAGÉ DANS UN PROCESSUS INCLUSIF

CHAPITRE 1 LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE INTERPELLÉE PAR LA MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS INCLUSIF

Dans les travaux de cette présente thèse, il est question de considérer le métier d'enseignant spécialisé questionné depuis l'injonction de la transformation inclusive, à partir d'une nouvelle formation professionnelle et certificative à laquelle l'enseignant s'inscrit, dans l'objectif de préparation au Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (CAPPEI).

Le chapitre 1 présente l'enseignant face au malentendu vécu sur le terrain lorsqu'il s'engage dans la formation tout au long de la vie.

La notion de malentendu est décrite à partir d'une approche anthropologique, puis est soumise à une interrogation : L'enseignant s'engageant en formation pourrait-il considérer le malentendu autrement que comme un obstacle ?

Par la suite, l'engagement de l'enseignant est décrit à partir du rapport à la formation et de la notion d'engagement, c'est-à-dire la place qu'il s'accorde à prendre.

Quel est donc le possible engagement de l'enseignant en formation faisant face à un malentendu ?

1.1 La formation et la profession enseignante cohabitent avec le malentendu

À propos de la formation des enseignants, de nombreuses recherches et rapports identifient l'existence d'un malentendu entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs issus de l'expérience professionnelle (Rayou, 2008).

Il y est fait l'hypothèse d'un espace manquant, un élément intermédiaire entre le sujet et les savoirs, entre le sujet et autrui.

1.1.1 Le malentendu existant est exprimé

Le malentendu, terme qui caractérise l'échange oral, c'est-à-dire déterminant que la communication repose sur un malentendu (Servais, 2009). L'individu utilise le langage pour se faire entendre et cela se heurte inévitablement au langage de l'autre car, « le sentiment de ne pas être compris, renvoie non seulement au discours ou au message, mais aussi à la personne car ce qui est frustré c'est le désir de reconnaissance du sujet parlant » (Garand, 2009, p. 88).

Les sujets sont susceptibles de s'ajuster dans et par les différents échanges sur la base de la reconnaissance de chacun. Par le dialogue, chaque individu devrait ainsi pouvoir élaborer son identité et sa personnalité, et par conséquent définir sa place parmi les autres.

Le dictionnaire Littré en 1558, propose du malentendu la définition suivante : « une divergence d'interprétation sur des paroles, et des actes qui empêche l'accord ».

Puis, en 1600 une transformation du terme en celui de mésentente apparaît.

Le malentendu pourrait être défini de manière générale comme étant un premier état associé à un conflit présent dans les rapports entre les individus. À cela, le français introduit une nuance entre malentendu et mésentente, s'agissant d'un phénomène interprétatif qui provoque la présence d'une complication dans les rapports entre les individus.

Par la suite, le dictionnaire Robert en 1965 en propose la définition suivante : « une divergence d'interprétation entre personnes qui croyaient se comprendre ».

À partir de ces premières définitions, le malentendu qui est présent dans toute situation de communication et de dialogue, peut conduire jusqu'au désaccord

pouvant aboutir au conflit car, « le malentendu continue d'être perçu comme un phénomène fâcheux, comme un facteur à la fois d'incompréhension et de conflit » (Garand, 2009, p. 87).

Mais, le malentendu peut également être perçu comme l'illusion d'un accord lorsque par exemple il n'est pas reconnu dans son existence, c'est-à-dire lorsqu'un sujet peut (ou croit) pouvoir inscrire son point de vue pouvant aller jusqu'à l'évocation d'une norme. Dans cette position, la définition du malentendu est adossée la question de la règle et de la norme.

La notion de malentendu existe dans une mise en sourdine, mais cette présence aurait-elle la possibilité de s'exprimer ?

Le malentendu met en jeu des sujets qui utilisent des langages se heurtant pour se faire entendre, car ils ne sont pas ajustés mais susceptibles d'y parvenir dans et par l'échange. C'est d'abord par la reconnaissance de l'existence du malentendu au sein de toute situation de communication, que peut ensuite s'envisager l'expression de la diversité tout le long d'une situation d'interaction.

En formation d'adultes, le malentendu est présent, comme l'attestent les résultats d'une recherche effectuée par Rayou (2008) auprès de stagiaires et de néo-titulaires, de l'enseignement. Les enquêtés souhaitent avant tout une formation qui les prépare « vraiment au métier et leur évite une fois en poste, de sombrer dans la routine » (Rayou, 2008, p. 77).

Tout d'abord, les stagiaires et néo-titulaires considèrent une absence de savoir dans les centres de formation, car ils positionnent en première place les savoirs de leurs collègues vivant les mêmes problèmes pratiques au sein des établissements. Ensuite, ils considèrent être évalués à partir de modèles très éloignés de leurs réalités de terrain, du quotidien.

Enfin, il est noté un malentendu de par une absence de médiation entre les savoirs et les différents statuts de formateurs.

Par conséquent, de nombreux malentendus existent donc entre formés et formateurs : alors que les premiers attendent généralement un soutien moral, des conseils et des ressources directement utilisables, les seconds espèrent des questions professionnelles, des descriptions de pratiques, des préparations, des

bilans de séances sur lesquels fonder des analyses susceptibles de faire progresser les pratiques (Ferone, 2013).

Les enseignants en formation sont en demande de savoirs qui vont leur permettre d'agir en classe et de répondre aux différentes situations qui se présenteront à eux. De plus, comme le propose Rayou (2008) c'est « sans doute en grande partie à cause de malentendus liés à leurs positions respectives dans l'institution que les enseignants, novices ou chevronnés, les chercheurs en éducation, les responsables et les formateurs des institutions parviennent mal à faire circuler et prospérer les savoirs » (Rayou, 2008, p.89).

Les enseignants retiennent l'idée que les différents savoirs issus des recherches ne peuvent pas être immédiatement utilisés dans la gestion du travail proposé en classe. Dès lors, de façon générale, nous retenons « un déphasage croissant entre l'idéal de transmission du savoir et la réalité du terrain » (Duquenes-Belfais, 2008, p. 16).

Mais alors, comment parvenir à caractériser ce malentendu une fois sa reconnaissance posée au sein d'une situation de communication vécue dans le contexte d'une formation ?

1.1.2 Le malentendu situe un rapport de place

La place du malentendu en formation peut être caractérisée à l'appui de la théorie des rapports de places (Flahault, 1978), c'est-à-dire la place de chacun (rapport enseignant / formateur ou enseignant / institution), et la place de soi par rapport à l'autre. Ces rapports correspondent à des préconstruits qui sont associés à la fois aux éléments symboliques et aux éléments imaginaires de chaque protagoniste existant dans tout type de relation. Le malentendu pourrait être caractérisé par un « écart entre représentations : l'autre ne me voit pas nécessairement tel que je m'imagine moi-même et *vice versa* » (Garand, 2009, p. 89).

Spécifiquement au domaine de la formation s'ajoute à cet écart le paramètre groupe pouvant être un facteur déclencheur supplémentaire de malentendus (Garand, 2009).

Il est question de penser le malentendu dans le rapport à l'autre et à soi, en situation de dialogue, comme étant une distance entre les représentations de chaque sujet qu'il est possible de prendre en compte par l'utilisation du langage. Cette distance peut également être amenée à être considérée sous l'angle de l'histoire qui se vit entre les sujets investis, ce qui conduirait à comprendre le malentendu selon le domaine du contenu sémantique, mais aussi selon le domaine du lien relationnel entre les sujets.

Concernant le domaine relationnel, V.Servais et C.Servais (2009) ont mené des recherches qui analysent des modèles de communication particulière entre l'humain et une autre espèce animale, le dauphin. Ces recherches replacent le malentendu au centre de la communication. Dans le même temps, V.Servais et C.Servais définissent une communication efficace, lorsqu'elle a une fonction de médiation et pas seulement une fonction de transmission. Leurs résultats démontrent la naissance d'une interaction entre les deux protagonistes, associée à l'existence de points de vues divergents entre les deux espèces. Ils préfigurent alors une « relation incontournable entre malentendu et altérité »(La Cecla, 2002, p.128).

Dans le domaine de la formation, l'existence d'un malentendu entre le formateur et l'enseignant peut déboucher sur une source de conflit. Il s'agit par exemple des savoirs issus des recherches en éducation que les enseignants associent à des ressources qu'ils ne pourront pas utiliser directement. Les enseignants en formation évoquent alors « des recettes décevantes » (Rayou, 2008, p.84) ce qui fragilise leur professionnalité.

Ainsi, l'enseignant s'engageant en formation, et circulant dans les différents espaces formatifs, se trouve en prise avec le malentendu.

Le malentendu caractérisé et pris en considération pourrait-il concéder à l'enseignant en formation, d'entrer dans un système dans lequel il aurait une place à construire, dans l'objectif de créer une liaison entre des savoirs théoriques et des savoirs pratiques ?

1.1.3 Le malentendu peut-il être envisagé comme ressource ?

Le métier enseignant se développe dans un contexte d'incertitudes. Plus précisément, « le métier d'enseignant est pétri d'incertitudes » qui concernent la relation aux élèves et la transmission des savoirs (Rufin & Payet, 2017, p. 13), ce qui a pour conséquence de modifier le rapport au travail et le rapport aux autres. Le malentendu est au cœur d'une prise en compte de l'autre, de l'écoute de l'autre, de l'acceptation de l'autre en tant que sujet autre. C'est pourquoi, il est par ailleurs possible d'interroger le malentendu sous un autre angle, c'est-à-dire de le positionner comme élément central puisque permettant l'émergence et la prise en compte des divers points de vues et de la diversité. Il est de fait question de caractériser le malentendu également comme élément renvoyant à l'exclusion de considération d'une quelconque norme. Et c'est ainsi, qu'il serait peut-être possible d'envisager que « la dignité de l'un et l'autre sera restaurée, dans le respect de la parole et de la vulnérabilité de chacun » (Kohout-Diaz, 2018, p.13) .

Pour ce faire, positionner « le malentendu en tant que source ou carburant du conflit », prend appui sur les principaux lieux du malentendu qui seraient : « le penser, le dire, le vouloir, l'imaginer, le croire, l'entendre, le comprendre » (Garand, 2009, p. 91). Il s'agit pour le sujet d'être authentique, et de fait de s'autoriser à prendre une place qui lui permettra d'aller vers une réhabilitation de ses pratiques professionnelles. Les différents protagonistes s'orienteraient vers une prise en compte et une compréhension des différents points de vue car, en d'autres termes, « il est nécessaire d'accepter le malentendu pour qu'un différend puisse se phraser pour que puisse apparaître sur la scène du politique toute forme d'altérité » (Servais, 2009, p. 45).

Ainsi, cette compréhension permettrait-elle à l'enseignant d'envisager de (re)prendre sa place dans la formation, d'y construire et développer sa propre dynamique et d'apprécier une interprétation de la situation ?

Désormais, il est question de s'éloigner de toute pensée dominante voire dogmatique, qui par ailleurs est nécessairement en opposition avec le principe de mise en œuvre d'une société inclusive, principe clé pour un enseignant qui s'engage dans une formation professionnelle et certificative (CAPPEI). Il pourrait

alors être fait l'hypothèse de placer la notion de malentendu comme ressource au service du développement d'une professionnalité enseignante qui s'envisage dans une perspective inclusive. Plus particulièrement, le questionnement sur le malentendu, proposé dans le contexte de recherche de la formation CAPPEI, définit cette notion comme permettant d'accéder à la compréhension de l'autre, et laissant aller ainsi vers la surprise de cet autre (Servais, 2009).

Par conséquent, le malentendu pensé et mobilisé à l'appui d'une approche anthropologique, est décrit comme pouvant, d'une part faire accéder à l'émergence et à l'explicitation de chacun, et d'autre part servir à la compréhension d'une situation professionnelle menée à partir du croisement d'une pluralité de points de vue. Expliquer cela conduit à définir le malentendu comme : « une zone neutre, un terrain vague où l'identité ou mieux, les identités différentes et confrontées peuvent se positionner tout en restant séparées précisément grâce au malentendu » (La Cecla, 2002, p.14).

Envisager de positionner le malentendu comme ressource conduit à repenser le rapport et l'engagement en formation. C'est pourquoi, après avoir caractérisé le lien entre la formation et la profession enseignante sous le prisme du malentendu, la partie suivante va investiguer un autre élément, le sens alloué par l'enseignant à la formation CAPPEI.

1.2 L'engagement et le rapport à la formation sont en construction

Pour définir le rapport à la formation CAPPEI, il est question de prendre appui sur la notion d'engagement. Cette notion est étudiée non pas du côté de l'institution, mais du côté du professionnel, le sujet qui prend l'initiative de s'y inscrire, puisque nous retenons que l'engagement dans la formation peut conduire l'enseignant dans une mise au travail du soi se faisant en étroite relation avec l'altérité. La place de chacun se construit à l'appui du malentendu, dans l'acceptation du « mal se comprendre » (Servais, 2009, p.1).

Pour cela, nous envisageons de définir cette notion d'engagement à partir de différentes acceptions, l'engagement comme valeur, l'engagement comme contrainte et l'engagement comme amorçage (Kaddouri, 2011).

1.2.1 L'engagement formatif de l'enseignant inclusif en devenir

L'engagement dans une formation permet à chacun de participer à la construction de son projet de formation. Il est alors question pour chaque professionnel d'être le conducteur de son chemin formatif. Prendre en compte le projet personnel de formation de chaque enseignant (lui-même lié à un projet de groupe) responsabilise chaque professionnel et peut conduire vers :

- L'initiative qui est associée ici avec l'idée d'oser, de s'autoriser à questionner les différents éléments constitutifs d'une formation.
- L'évaluation qui est présente dans toutes les étapes d'une formation et qui permet de percevoir le chemin parcouru. A ce sujet, il s'agit d'accompagner chaque enseignant dans la construction d'une évaluation formatrice.
- La négociation qui prend appui sur les vécus singuliers de chacun et sur les divers positionnements.

L'histoire du professionnel est associée à ces trois éléments avec lesquels il va construire et mener la réalisation d'un projet de formation. L'histoire des pratiques professionnelles, et l'histoire des rencontres professionnelles, qui font partie de la construction du sens de l'engagement dans la formation, sont indexées à la notion de malentendu caractérisée précédemment. L'enseignant en formation se positionne en gardant son identité propre tout au long des différentes interactions émergeant des situations de communication, soit avec un groupe de pairs soit avec un formateur. Il a alors la possibilité d'entrer dans une zone de confrontation lui permettant d'une part de soumettre et d'entendre l'explicitation, et d'autre part d'aller vers la compréhension d'une situation professionnelle menée à partir du croisement d'une pluralité d'interprétations. S'agissant de l'enseignant s'engageant dans une formation professionnelle et certificative (CAPPEI), il est amené à développer une activité professionnelle liée à de nouveaux métiers inclusifs, à s'engager dans la professionnalité d'un enseignant inclusif. Ce nouvel engagement est conduit par les missions annexées au nouveau référentiel³ de compétences

³ Le référentiel est détaillé dans la première annexe du Bulletin Officiel n°7 du 16 février 2017.

caractéristiques de l'enseignant spécialisé, mentionnant l'exercice dans un contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive en exerçant, pour une part une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire, et pour une autre part une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses. Il n'est donc plus l'enseignant de la classe spéciale, et pour s'en éloigner il entre dans la construction d'une professionnalité élargie. Cela pourrait se vivre, par exemple si le professionnel s'inscrit dans une professionnalité liée à celle d'un passeur de l'intermétier, c'est-à-dire celui qui accepte de fonctionner dans un espace laissant une place au projet de l'autre (Thomazet, 2015). Il deviendrait celui qui pourrait accompagner, négocier, innover dans la conception, dans la mise en œuvre et le suivi des projets des jeunes. Pour ce faire, il est également question d'analyser l'engagement en formation en le référant au modèle inclusif français. Ce modèle, nommé modèle *multitrack approach*, présente trois grands modes de scolarisation des enfants en situation de handicap, que cela soit dans les classes ordinaires, dans les classes spécialisées dans les établissements du milieu ordinaire, ou encore dans les établissements spécialisés. Dans ce contexte, le professionnel interroge l'environnement professionnel dans lequel il exerce.

Désormais, Il semble alors intéressant de poursuivre l'étude de l'engagement en formation de chaque professionnel de l'enseignement à partir de la question du rapport à la formation.

1.2.2 La singularité exprimée dans un rapport impliqué à la formation

Dans un objectif de poursuite d'une investigation sur l'engagement en formation de l'enseignant lui permettant de créer du lien entre la commande institutionnelle, la demande et l'offre, nous proposons de définir le rapport à la formation des enseignants s'inscrivant dans un processus formatif.

Former comme le souligne Fabre (1992) est un processus dans lequel va s'engager l'enseignant. La formation s'adresse à quelqu'un (l'enseignant) pour quelque chose (le projet de l'enseignant) dans le sens où il ne peut y avoir d'action sans un sujet qui s'engage. La formation, selon la définition de Fabre, peut être

questionnée à partir d'une triple logique : logique psychologique de l'évolution des protagonistes et de leurs relations, logique didactique de l'acquisition des contenus et des méthodes, logique socio-économique de l'adaptation aux différents contextes (Fabre, 1992).

Ces éléments sont mis en tension à partir d'une définition du rapport à la formation qui pose le rapport en l'associant au sens donné par un individu, à la manière dont il investit la formation (Fleitz, 2004). Cette définition propose une caractérisation du rapport à la formation en le rapprochant du processus de rapport au savoir, notion travaillée par l'équipe ESCOL à laquelle appartient Bernard Charlot. Cette notion est caractérisée par la prise en considération de la dimension active du sujet et de la subjectivité, car les sujets apprennent de différentes façons puisque « le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres » (Charlot, 2005, p. 91).

Il est alors question de la définition suivante du rapport à la formation : « l'ensemble des relations (et non une action que l'environnement exercerait sur l'individu) qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre, des contenus de formation et de leur utilisation (ou non utilisation) » (Fleitz, 2004, p. 87).

Concernant le rapport à la formation, il est question de considérer les sujets faisant face aux utilisations diverses de la formation à partir d'une recherche à destination des enseignants d'EPS menée par Fleitz (2004). Cela peut se penser à partir du moment où le professionnel est pris en tant que sujet lié à un projet de formation ce qui conduit à définir un rapport identitaire permettant de percevoir l'engagement dans la formation en fonction de l'histoire de l'enseignant et de ses attentes. Mais, il est aussi question de l'identification d'un rapport épistémique renvoyant au lien entre l'enseignant, les contenus de la formation et leur utilisation, car de fait les enseignants utilisent certains contenus de formation et pas d'autres. La prise en compte de ces deux rapports permet d'interroger le lien entre la demande et l'offre. Dans un engagement volontaire, comme cela est le cas dans la formation CAPPEI, entre en jeu un troisième rapport, le rapport impliqué défini par Fleitz comme permettant de prendre en compte la relation développée à la formation et aux contenus. Fleitz propose de définir le rapport impliqué comme étant le lien entre l'offre de formation et la demande de formation. C'est à partir du rapport impliqué

que le professionnel pourrait alors s'engager et faire vivre la singularité d'une rencontre professionnel-formation qu'il serait amené à questionner au fur et à mesure de l'avancée de la formation. A ce sujet, Fleitz souligne que « Ce rapport impliqué se caractérise par une participation volontaire à la formation. Cette participation volontaire est grandement désintéressée, ne donnant droit ni à des gratifications, ni à des qualifications professionnelles ou universitaires. Elle nécessite un co investissement des stagiaires en formation et l'enseignant a parfois l'impression que la formation se fait au détriment des élèves, en opposition aux collègues, et contre la pression de la hiérarchie. Ces caractéristiques sont le propre de la plupart des formations offertes par l'éducation nationale » (Fleitz, 2004, p. 89). L'engagement dans une formation tout au long de la vie à partir d'une formation spécialisée et professionnelle peut être alors interrogé à partir d'un rapport impliqué. Cette interrogation suppose d'envisager un sujet qui s'engage, de manière volontaire dans un parcours, qu'il construit sous la forme d'une formation accompagnante et qu'il développe dans le sens d'une évolution, dans le sens d'un processus non figé.

Ce positionnement suppose d'envisager que le sujet, le professionnel de l'enseignement, va entrer dans une nouvelle dynamique le conduisant à exprimer et vivre un nouveau rapport à la formation qui sera étudié dans la partie suivante.

1.2.3 La notion d'engagement dans la construction d'un nouveau rapport à la formation

Une recherche qui décrit la notion d'engagement à partir d'une approche psychosociologique, identifie que la notion d'engagement s'exprime dans l'espace de la formation sous trois formes : l'engagement soit comme valeur, soit comme contrainte ou soit enfin comme amorçage (Kaddouri, 2011). Après une première exploration de l'engagement en formation permettant de découvrir une variété de formes d'engagements situées entre « un engagement excessif et une hostilité déclarée » (Kaddouri, 2011, p.4), Kaddouri a mené de nouvelles recherches à partir de protocoles construits au sein de dispositifs de formation institués. Il est question de comprendre la notion d'engagement d'une part en l'inscrivant dans une temporalité et d'autre part en l'associant au sens qu'en donne le sujet. Les résultats

montrent l'existence d'un engagement associé à l'existence de trois étapes dans le projet du sujet en formation (Kaddouri, 2011).

Les trois étapes sont les suivantes :

- L'entrée en formation,
- L'implication,
- La construction d'un nouveau rapport à la formation.

Ces travaux montrent la présence de l'engagement en formation dans les stratégies identitaires. Comme évoqué précédemment, la notion d'engagement est définie à l'appui de trois usages.

Tout d'abord, l'engagement comme valeur qui est associé à une décision politique dans le sens où le sujet effectue un choix qu'il associe à une valeur qu'il souhaite défendre. Il est alors question de caractériser la notion d'engagement dans un rapport positif puisque le sujet met des stratégies en place pour défendre un positionnement et pour attirer l'autre vers celui-ci ; le sujet est ainsi engageant pour lui et pour autrui. Ensuite, l'engagement comme contrainte est associé à une obligation. Il est question d'une contrainte une fois l'engagement enclenché car relié à différents actes relationnels. Enfin, l'engagement comme amorçage est associé à une mise en marche et permettant d'avancer sans avoir établi un objectif précis dès le départ. Dans ce cas, l'engagement serait un chemin qui est en construction au fil des étapes rencontrées. Cependant, ces trois formes ne s'excluent pas et peuvent coexister dans la construction et le développement des différents espaces formatifs des sujets en formation. C'est alors à partir d'une compréhension orientée vers les motifs identitaires des formes d'engagement que Kaddouri donne la définition suivante de l'engagement en formation : « une implication active et volontaire manifestée par une multitude d'actes de décisions interactifs et complémentaires qui structurent et sont structurés par la conduite vis-à-vis de la formation, en vue de la réalisation d'un projet personnel. La seule prise de décision d'entrer en formation et la simple participation présente dans ses lieux sont nécessaires mais non suffisantes pour caractériser une conduite d'engagement » (Kaddouri, 2011, p. 75).

Il est alors question de poser la notion d'engagement, d'une part à partir d'une manière d'être soi, et d'une relation à autrui et au monde, et d'autre part à partir de l'identification d'une temporalité. Par la suite, des trois étapes d'engagement présentées, découlent six formes d'engagement qui peuvent être considérées comme des rapports à la formation selon les résultats de recherches de Kaddouri (2011) :

- Le rapport de non place est présent lorsque le professionnel ne voit pas l'utilité de vivre la formation mais ne va pas jusqu'à la refuser.
- Le rapport d'engagement lorsque *a contrario* la formation prend une place importante car elle va permettre la réalisation du projet du professionnel. Le projet de formation a été élaboré avant de s'y engager.
- Le rapport de désengagement pouvant aller jusqu'à l'abandon de la formation qui peut être déjà commencée de par l'importance de tensions intra ou intersubjectives. La formation est abandonnée soit par contrainte, soit volontairement. Un rapport de désengagement peut conduire le sujet vers une remise en cause personnelle.
- Le rapport de contingence que l'on rencontre plutôt chez des demandeurs d'emploi qui voient dans la formation le moyen d'acquérir une identité de salarié. L'engagement dans une formation n'est pas vécu comme la possibilité de mener de nouveaux apprentissages mais plutôt appréhendée comme l'occasion de créer un nouvel espace relationnel.
- Le rapport d'hostilité lorsque la formation proposée n'est pas le projet du sujet. Dans ce cas, le sujet cherche à tout prix les moyens de ne pas y participer. C'est le cas lorsque « le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui sont incompatibles » (Kaddouri, 2011, p.81).
- Le rapport à construire lorsque le sujet s'engage sans avoir préalablement établi un projet professionnel mais en considérant que la participation à la formation pourrait être bénéfique plus tard. Le projet de formation est dans ce cas construit une fois le temps de formation vécu.

Ces différentes formes peuvent exister de diverses manières dans l'engagement du sujet, et sont associées à la notion de processus puisque pouvant évoluer au gré de la dynamique poursuivie par le sujet. A travers ces différents éléments, nous

souhaitons mettre en avant l'importance d'associer la notion d'engagement, d'une part au sens attribué par le sujet lui-même, à la dynamique qu'il envisage de poursuivre de construire, et d'autre part à la nécessaire considération de l'autre dans l'ensemble du processus d'engagement en formation. La définition de l'engagement du sujet en formation est donc à considérer sous l'angle intersubjectif. Selon l'engagement d'autrui dans le projet formatif du sujet, il est attribué deux activités antagonistes : soit il oriente le sujet vers un désengagement définitif, soit il peut conduire le sujet vers une dynamique.

Ainsi, analyser le sens de l'engagement en formation ouvre une orientation de l'observation vers les différents enjeux sociaux et institutionnels auxquels le sujet en formation sera confronté (Kaddouri, 2011, p.83).

Concernant le contexte professionnel questionné par la thèse, nous retenons d'interroger, d'une part le rapport d'engagement adossé au projet professionnel, et d'autre part le rapport de désengagement qui peut apparaître si un enseignant stagiaire décide d'abandonner la formation. Même si l'engagement dans la formation CAPPEI est un engagement volontaire, une fois l'inscription validée, l'étape d'engagement amorçage passée, il se transforme en une obligation pouvant devenir une contrainte. En effet, il peut s'agir d'une contrainte lorsque l'engagement en formation ne correspond plus aux valeurs mobilisées par le sujet s'engageant. Nous souhaitons comprendre cet engagement à partir d'indicateurs sociaux, contextuels et temporels qui seront analysés pendant, et à la suite de la formation. Ces différents niveaux d'analyse apportent une compréhension des différentes tensions avec lesquelles le professionnel circule tout au long de son parcours formatif, car concernant les travaux de la présente thèse s'intéressant aux enseignants qui s'engagent en formation CAPPEI, cet engagement s'effectue à partir d'un ensemble de malentendus et de tensions personnelles.

Mais, il est également question de tensions identitaires, car l'engagement dans la formation CAPPEI s'accompagne aussi d'une nouvelle logique identitaire d'un professionnel de l'enseignement consistant à faire évoluer le rôle et les missions de l'enseignant spécialisé vers celle d'un enseignant inclusif.

À l'issue de l'étude développée dans le chapitre 1, nous proposons ci-dessous, une synthèse dans l'objectif d'une reconstruction de la réflexion décrite jusqu'ici.

Synthèse chapitre 1: Le malentendu ressource au service d'une nouvelle professionnalité d'un enseignant spécialisé en devenir

Le chapitre 1 avait pour objectif de poser l'inscription des travaux dans un débat scientifique concernant l'existence et l'expression d'un malentendu en formation. Tout d'abord, des éléments permettant de caractériser l'enseignant face au malentendu ont été présentés à partir des recherches en sciences de l'éducation et de la formation. Ensuite, l'engagement dans une formation spécialisée, le CAPPEI, à partir du nouveau concept de la formation tout au long de la vie, conduit à définir un professionnel, faisant face au malentendu puisqu'il est amené à développer une activité professionnelle liée à de nouveaux métiers inclusifs (référentiel des compétences caractéristiques de l'enseignant spécialisé). Enfin, l'enseignant spécialisé en devenir, s'engage dans un projet formatif s'inscrivant lui-même dans le modèle inclusif du système éducatif français.

L'ensemble de ces premiers éléments ont alors conduit à définir les notions de rapport à l'engagement et de rapport à la formation des enseignants spécialisés en construction, puisque le nouveau métier d'enseignant spécialisé est à comprendre depuis et avec l'injonction de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Les diverses définitions ont été proposées à partir de travaux s'appuyant sur des approches socio-anthropologiques et psychosociologiques.

Le tableau n°1 suivant présente, dans une première partie les différents travaux étudiés et les éléments de définition retenus pour la construction de la thèse, et dans une seconde partie le problème posé à l'issue de la réflexion du chapitre 1.

Objet de réflexion	
Le projet formatif d'un enseignant spécialisé en devenir dans un modèle inclusif : un enseignant s'engage dans une formation spécialisée (CAPPEI) à partir de la notion de malentendu, à partir de la notion de rapport à la formation, et à partir de la notion de rapport à l'engagement.	
Définitions des principaux concepts	
<p>La notion de malentendu</p> <p>1) Une recherche en sciences de l'éducation et de la formation (Rayou, 2008, p.77) : l'existence d'un malentendu : une formation qui prépare « vraiment au métier et évite une fois en poste, de sombrer dans la routine ».</p> <p>2) La définition du malentendu (une approche socio-anthropologique) : la communication repose sur un malentendu et des sujets sont susceptibles de s'ajuster dans et par les différents échanges sur la base de la connaissance de chacun.</p> <p>3) La place de chacun au sein du processus avec le malentendu correspondant à un « écart entre représentations » (Garand, 2009)</p> <p>4) Le paramètre groupe en formation est un facteur déclencheur supplémentaire de malentendus.</p> <p>5) Une recherche sur l'analyse des modèles de communication (Servais, 2009) : le malentendu est au centre de la communication et inscrit la nécessaire présence et acceptation du « mal se comprendre ».</p>	<p>La notion de rapport à la formation, et la notion de rapport à l'engagement</p> <p>1) La définition du rapport à la formation selon une approche socio-anthropologique (Fleitz, 2004) : le sens donné par l'individu et dimension active du sujet. Déclinaison d'un rapport identitaire (histoire et attentes du sujet) -un rapport épistémique (utilisation/non utilisation des contenus de formation) - un rapport impliqué (relation à la formation et aux contenus).</p> <p>2) La définition de la notion d'engagement en formation (approche psychosociologique) : une implication active et volontaire avec des actes et des décisions réalisées en interaction pour conduire un projet personnel (Kaddouri, 2011).</p>
Les acquis conceptuels	
Le professionnel est face au malentendu vécu sur le terrain. Une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé est envisagée à l'appui d'un engagement amorcé et volontaire, et à l'appui de la construction d'un nouveau rapport à la formation. Un sujet en formation est conducteur de la réalisation de son projet formatif et de la construction d'un nouveau rapport à la formation. Cet engagement est réalisé par un professionnel qui est face au malentendu vécu et exprimé sur le terrain.	

Tableau n°1 : Éléments de synthèse du chapitre 1

CHAPITRE 2 UN SUJET CAPABLE ENSEIGNANT SPECIALISÉ FACE A LA CONSTRUCTION D'UNE NOUVELLE PROFESSIONNALITÉ

Le chapitre 2 s'intéresse au problème posé à l'issue de la présentation du chapitre 1, s'agissant d'un enseignant qui va s'engager dans une formation professionnelle et spécialisée en étant face au malentendu vécu sur le terrain.

Cet engagement est celui d'un enseignant positionné comme sujet de son projet formatif le conduisant à développer une nouvelle professionnalité associée à de nouveaux métiers inclusifs. Pour définir cette nouvelle professionnalité, nous retenons le concept de « professionnalité émergente » (Jorro, 2013) , car s'agissant de « la caractéristique de tout professionnel cherchant à se développer professionnellement, voire à se perfectionner tout au long de son activité professionnelle en faisant l'expérience de tâtonnements qui conduisent à des restructurations du soi professionnel » (Jorro, 2013, p. 241).

Nous souhaitons retenir cette notion car elle permet de comprendre une professionnalité visée, en mouvement.

Dans l'objectif de définir le sujet dont il est question dans la présente thèse, le chapitre 2 développe le sujet, l'enseignant spécialisé sujet principal de son projet formatif. Il est question de le définir, d'une part à l'appui d'une approche socio-anthropologique issue des travaux de l'équipe ESCOL à laquelle appartient Bernard Charlot, et d'autre part à l'appui d'éléments issus du domaine de la didactique professionnelle permettant de positionner le sujet en sujet capable.

2.1 Définition du sujet enseignant spécialisé

Discuter de la notion de sujet est un élément fondamental dans toute recherche en sciences humaines et sociales. Mais discuter cette notion, c'est également accepter d'entrer dans un débat au sein duquel la conception du sujet peut se décliner tantôt en acteur, tantôt en actant, tantôt en agent, tantôt en auteur. Il est alors question de proposer une première description des différentes dimensions du sujet reliées à différents champs théoriques (De Gaulejac, 2009) :

- Le sujet social
- Le sujet existentiel
- Le sujet réflexif
- Le sujet acteur

L'entrée dans un dialogue avec cette notion permet de poser, d'une part les ancrages théoriques, épistémologiques et méthodologiques, et d'autre part les considérations éthiques conduisant vers une compréhension du sujet auquel se réfère la recherche. Comme le souligne De Gaulejac (2009) « on ne peut que se réjouir de constater que la subjectivité n'est plus considérée comme une dimension qu'il convient de neutraliser pour accéder à la connaissance » (De Gaulejac, 2009, p.5). Désormais, cela conduit à identifier que le sujet est au cœur de la présente recherche, mais également de la trajectoire professionnelle de la chercheuse, car considérant cette notion comme élément permettant de placer la discussion envisagée sous l'angle de la critique, et de la construction du savoir au centre de la recherche.

Dans le paragraphe qui suit, nous allons présenter la définition de la notion du sujet avec laquelle nous allons ensuite construire les différentes étapes des travaux de la thèse.

2.1.1 L'enseignant spécialisé, un sujet social, affectif et singulier

Dans son usage le plus courant, le sujet indique le thème d'une réflexion, c'est-à-dire l'objet d'un échange. Il apparaît sous diverses figures avec des

évolutions dans son traitement prenant appui sur l'autoréflexion décrite comme l'aptitude à la conscience de soi, et sur l'auto-fondation décrite comme l'aptitude à créer son propre destin (Renaut, 2006). C'est à partir de ces deux axes que la notion de sujet a été associée à la possibilité même pour l'homme d'être conscient et responsable de ses pensées et de ses actes. De Gaulejac (2009) relève différents champs théoriques : les univers de la société, de l'inconscient, de la réflexivité et de l'action permettant de définir diverses figures du sujet, qu'il soit social, existentiel, réflexif ou acteur. Les théories du sujet ont un point de départ, le sujet transparent de Descartes, un sujet qui se construit de manière indépendante à l'objet puisque considérant la capacité du sujet d'être conscient et responsable de ses pensées et de ses actes. Cette théorie considère que le sujet a un accès direct à la réalité qui pourrait être considéré comme un élément lui appartenant, en mobilisant le doute puisque « le doute permet non seulement de porter à la pureté absolue ce moi qui pense en doutant, et qui pense que puisque je doute il faut bien que je sois quelque chose » (Nancy, 1992, p.70). Ce positionnement est également associé à une certaine conception de construction du savoir en conférant une place au doute. Par la suite, une autre théorie du sujet, le sujet transcendant développée par Kant, prend place et fait référence à celui qui accède à la connaissance par l'expérience, ce qui lui confère un certain pouvoir puisque « c'est de l'expérience possible, celle du monde, celle que fait du monde la raison finie qui est la nôtre, qu'on remonte aux conditions de possibilités *a priori* de cette expérience possible » (Nancy, 1992, p.77). Ces deux théories peuvent être par la suite définies en les mettant conjointement en contradiction avec d'autres modèles théoriques qui s'appuient sur la notion d'intersubjectivité ajoutant une part de social dans la définition d'une nouvelle figure du sujet. Cette nouvelle figure apporte une autre dimension, puisque permettant d'associer l'expérience sociale de tout sujet avec la subjectivité (Bertucci, 2007).

Un détour par l'étymologie du sujet permet de travailler cette notion avec d'autres usages, et notamment de s'appuyer sur une définition philosophique.

A ce sujet, *subjectum* en latin signifie le sujet ou bien le supposé. Cette première entrée permet de définir que le sujet ou le supposé c'est la même chose (Nancy, 1992, p.48).

De plus, un autre élément de définition de la notion de sujet, « ce qui se tient sous », permet alors de caractériser le sujet à partir de deux entités : soit au sens de « tenir la place de », soit au sens de « être dans la dépendance de » ce qui invite à comprendre le sujet à partir d'une autonomie et d'une soumission.

L'histoire associée à la compréhension de cette notion a montré diverses déclinaisons depuis le sujet acteur en passant par le sujet indifférent jusqu'au sujet assujéti, ce qui permet de décrire tout être humain comme un sujet (y compris lorsqu'il est dominé) se construisant de différentes manières selon la distance à soi que chaque sujet est capable de faire. Le sujet peut alors se comprendre à partir d'une dialectique entre un sujet réflexif et pensant exprimant une conscience, un sujet du désir se trouvant pris dans un processus exprimant le pôle de l'inconscient et un sujet sociohistorique (De Gaulejac, 2009). De ces éléments, nous souhaitons retenir l'intérêt de comprendre un sujet s'inscrivant dans un processus de subjectivité et d'intersubjectivité à partir d'un ensemble d'éléments qui font partie de son histoire.

À partir de cela, il est question de poursuivre la détermination de cette notion à partir de l'observation et de l'analyse de la seconde partie du terme, c'est-à-dire « jet » qui introduit « l'activité de jeter ». Cette action est caractéristique de l'action humaine car elle permet d'associer deux activités, l'une psychologique c'est-à-dire intentionnelle en lien avec un acte à accomplir (lancer), et l'autre kinesthésique qui en permet la réalisation. De part cette définition, il s'agit de pointer un élément spécifique de l'activité humaine qui est la réflexivité, et ainsi cela invite à définir le sujet comme étant apparenté à une compétence de réflexivité. Le sujet s'appuie sur des connaissances construites et acquises, des représentations et des idées pour développer la réflexivité. C'est cette conception du sujet qui se retrouve dans une utilisation clinique du sujet prenant appui sur la capacité du sujet à comprendre le sens de son aventure, en réalisant un retour critique sur soi permettant d'aller vers la notion d'autonomie. Le sujet développe sa singularité au regard de son histoire personnelle et de ses choix qui sont en interrelation avec ses rapports sociaux, ce qui est déterminant dans la définition du rapport à la formation, et donc du rapport épistémique du sujet enseignant spécialisé décrits dans le chapitre 1.

A contrario, il est possible d'observer et d'analyser le sujet comme étant dans un état de soumission, et dans ce cas il n'existe que « par la consigne de la tâche expérimentale à réaliser et est caractérisé par son interchangeabilité avec n'importe quel autre sujet » (Boutinet, 2004, p.3).

Cette détermination de la notion de sujet permet de mettre en avant une forte opposition entre deux formes de sujet, le conscient et l'inconscient : d'un côté pointer la capacité d'action et de réflexivité, et de l'autre pointer l'emprise de l'autre pouvant aller jusque vers l'état de soumission. Ce détour étymologique permet donc d'encadrer cette notion de sujet par deux éléments contradictoires.

In fine, cela conduit à définir un sujet comme étant « soumis à ses propres limites mais des limites que pour une large part il ignore, qu'il découvre pour certaines à la faveur de telle ou telle analyse » (Boutinet, 2004, p. 4).

C'est à partir de ces éléments de définition qu'est associé le sujet à la notion de projet en caractérisant un sujet qui serait face à son projet, tel l'enseignant qui pourrait être caractérisé de sujet principal de son projet. Pour ce faire, est laissée une place afin qu'il puisse avoir l'opportunité de réinvestir, par exemple des savoirs en lien avec sa réalité professionnelle, et c'est ainsi qu'il est positionné comme sujet actif de sa formation (Qribi, 2008). Nous souhaitons alors retenir la définition suivante : « Un sens à chaque fois nouveau. Ce qui ne voudrait pas dire que l'être singulier accumule des nouveautés, mais plutôt que son sens, le sens singulier du singulier, c'est d'être à chaque fois dans une infinie nouveauté ou novation de sens » (Nancy, 1992, p.114). Il s'agit ainsi d'aller vers un sujet qui tend à devenir un sujet associé à son expérience et à sa pratique, qui dit ses intentions et ses choix, car « tout projet est toujours celui d'un sujet visant à s'approprier un objet existant ou à façonner » mais, dans le même temps, il fait avec des éléments qui vont l'empêcher d'être pleinement sujet, c'est-à-dire acteur (Boutinet, 2004).

Il est un sujet faisant face au malentendu vécu sur le terrain. Avec cette définition de la notion du sujet, nous souhaitons nous rapprocher d'une conception phénoménologique puisque la notion de sujet y est décrite comme « un sujet est en relation avec les choses qui l'environnent et/ou qui composent son vécu, voire celle de la non-intentionnalité qui fonde toute expérience intentionnelle. Il ne s'agit donc pas de rendre compte de l'individualité d'une personne, mais des diverses

structures permettant à toute subjectivité d'être en lien avec ce avec quoi elle est en lien » (Meyor, 2005, p.110).

Il s'agit ainsi de rendre compte d'une expérience vécue, un professionnel de l'enseignement qui s'engage dans une dynamique formative en étant face à un malentendu vécu sur le terrain.

Dès lors, être sujet c'est être capable de dire « je », et cela désigne le sujet comme l'acteur dans le sens où il est à l'origine d'une action. Cette notion est liée à celle de réflexion et de décision. C'est le fait d'être conscient qui permet d'être sujet et ainsi de définir le sujet comme étant celui qui est capable de dire « je ». Le sujet qui est celui qui connaît et qui se connaît fait référence à la connaissance (associée à l'appréhension du monde dans sa description).

Mais dans le même temps, le sujet est face à l'idée d'assujettissement ce qui le contraint aussi parfois à faire face à des éléments qui vont l'empêcher d'être acteur, ce qui a pour conséquence de le rapprocher d'une certaine forme de passivité voire d'ignorance sur lui-même. Il est à noter la possibilité de définir la notion d'assujettissement d'une part en l'associant à une forme de subordination par rapport à un pouvoir, et d'autre part en l'associant à l'idée d'autonomie, de singularité. Cette double acception fait référence à la notion de pouvoir, celui de l'autre et des normes, et celui d'un sujet capable d'une affirmation de soi (De Gaulejac, 2009).

Il est donc un sujet défini comme étant :

- « Un être humain, ouvert sur un monde qui ne se réduit pas à ici et maintenant, porteur de désirs et porté par ses désirs, en relation avec d'autres êtres humains qui sont eux aussi des sujets ;
- Un être social, qui naît et grandit dans une famille, qui occupe une position dans un espace social, qui est inscrit dans des rapports sociaux ;
- Un être singulier, exemplaire unique de l'espèce humaine, qui a une histoire, interprète le monde, fait sens de ce monde, de la position qu'il occupe, de ses relations aux autres, de sa propre histoire, de sa singularité ».

Puis il est un sujet :

- « qui agit dans et sur le monde ;

-qui rencontre la question du savoir comme nécessité d'apprendre et comme présence dans le monde d'objets, de personnes et de lieux porteurs de savoirs ;
-se produit lui-même et est produit, à travers l'éducation ».

(Charlot, 2005, p.35)

Il est alors question de l'enseignant, un sujet qui interprète à sa manière en lisant des réalités qu'il découvre à partir de l'existence de l'ensemble des relations sociales, à partir du malentendu issu des situations de communication, à partir de la place qu'il s'attribue, et à partir de la distance qu'il est capable d'opérer par rapport à lui-même. Il est défini ainsi comme celui qui « s'approprie le social sous une forme spécifique y compris sa position, ses intérêts, les normes et les rôles qu'on lui propose ou impose » (Charlot, 2005, p.47), puisqu'il est un sujet spécifique, social et singulier. Nous souhaitons alors retenir une définition du sujet comme le propose Charlot (2005) : « il n'est pas une distance vis-à-vis du social, il est un être singulier qui s'approprie le social sous une forme spécifique transmuée en représentations, en comportements en aspirations en pratiques » (Charlot, 2005, p.47).

Il est un sujet qui est caractérisé à partir de l'identification de ses espaces d'autonomie et de soumission. Défini ainsi, le sujet est un être à la fois singulier et social. Mais, comme le sujet ne pourrait jamais être certain de se trouver dans la bonne représentation, cette définition pourrait ouvrir une nouvelle piste pour le sujet enseignant spécialisé concernant le développement de postures professionnelles. C'est à partir de cette définition du sujet enseignant que se déploie la méthodologie des travaux de recherche de cette thèse. Il est donc question de rendre compte des actes et des mots, des diverses formes de vécu, des discours et des échanges dialogiques des différents sujets en cours de spécialisation et spécialisés, en retenant les éléments qui lui permettent de s'adapter à l'environnement professionnel et les éléments qui lui permettent de s'investir dans un projet formatif. Nous effectuerons l'analyse des différents échanges langagiers vécus à partir d'entretiens compréhensifs et biographiques se vivant entre une chercheuse et un sujet social, affectif et singulier dont il est souhaité comprendre la dynamique subjective à travers des manières d'être et de faire.

De plus, nous souhaitons retenir la dimension sociale du sujet. Le choix de privilégier la parole du sujet enseignant permet de rendre compte des actes et des mots d'un acteur identifié comme nécessaire à la mise en œuvre d'un processus inclusif au sein d'un espace relationnel caractérisé d'inter métier (Thomazet & Mérini, 2015). C'est à l'intérieur de cet espace que le sujet enseignant spécialisé pourrait s'envisager. Le sujet enseignant est alors compris à partir de ses expériences professionnelles qui sont associées à un malentendu vécu sur le terrain, c'est-à-dire à des contraintes externes liées à son milieu professionnel (auxquelles il est assujéti) et à des contraintes internes liées à son histoire personnelle et professionnelle. Par conséquent, le sujet enseignant caractérisé comme sujet social affectif et singulier est aussi un sujet caractérisé à partir de ses expériences professionnelles associées à un pouvoir d'agir.

La partie qui suit va nous permettre d'étudier le pouvoir d'agir à partir de la notion de sujet capable.

2.1.2 Le sujet enseignant spécialisé sous le prisme d'un sujet capable

La didactique professionnelle décrit une nouvelle manière de concevoir la place et le rôle du sujet. Elle repose sur les notions de tâche et d'activité issues du domaine de l'ergonomie et elle est fondée sur la psychologie cognitive. C'est une didactique qui permet de mener une analyse de l'activité dans l'objectif de découvrir des apprentissages. L'analyse de l'activité d'un sujet permet de rendre compte d'une vécu singulier et des différentes ressources mobilisées par le sujet pour agir dans les différentes situations prises dans l'ordinaire du travail (Nagels, 2014). Pastré (2011) propose de définir la notion de sujet capable, nouvelle façon de concevoir la place et le rôle du sujet, à partir des travaux en psychologie de Rabardel (2005) définissant un sujet disant « je peux » avant de dire « je sais ». Avec cette conception, « le sujet capable n'est pas un sujet ignorant, mais c'est un sujet qui se positionne dans l'agir avant de se positionner dans le savoir, et qui utilise à sa convenance, le savoir comme ressource pour orienter son agir » (Pastré, 2011, p.124). Le sujet est lors envisagé sous l'angle d'un sujet qui agit en fonction des conditions perçues. Pastré poursuit la définition du sujet capable à

partir des travaux en philosophie de Merleau-Ponty (1945), qui à l'appui d'une approche phénoménologique définissent un sujet disant « je peux » avant « je pense ». L'approche phénoménologique associe le sujet à une expérience vécue et à une intentionnalité, un sujet qui est en relation avec le monde qui l'entoure (Mayor, 2005). Enfin, Pastré s'appuie sur les différents travaux du philosophe Ricœur (1985, 1986, 1990) car ils permettent d'interroger le passage d'un sujet épistémique à un sujet capable (Pastré, 2011, p. 124).

Ces éléments permettent de re positionner la relation entre un sujet et un objet, et ainsi d'envisager une nouvelle ère de la notion du sujet, c'est-à-dire « un sujet qui s'engage dans le monde, pour le transformer et se transformer lui-même » (Pastré, 2011, p.126). Grâce à ces différentes approches, il est donc question de passer d'une opposition sujet-objet à un couplage de ces deux sphères (Pastré, 2011).

Le sujet est ainsi celui qui peut agir en prenant en considération la réalité, en s'appuyant sur ses connaissances et ses expériences lui permettant d'avancer et de se retrouver dans une construction permanente. Selon Rabardel (2005), « les correspondances positives ou négatives entre les besoins du sujet et les résultats de ses interventions dans le monde lui sont sources de sens, de significations et d'émotions qui l'affectent, colorent et modèlent ses activités » (Rabardel, 2005, p.12). Cet appui permet de comprendre et de définir l'enseignant en tant que sujet au sein de son contexte professionnel ; sujet qui va agir, utiliser des ressources et des outils qui l'amèneront à transformer des situations professionnelles appartenant au monde réel. Il s'agit de comprendre un sujet capable enseignant, un professionnel capable de dire « je », comme décrit dans le paragraphe précédent, mais aussi capable de dire « je peux ». Il est alors un enseignant qui va développer des compétences professionnelles définies dans un processus d'une formation tout au long de la vie comme étant en perpétuelles évolutions, cela en agissant avec et sur ses savoirs d'expériences qu'il questionne, remet en cause et réajuste dans l'objectif de s'inscrire dans un processus de professionnalisation visant la prise en compte de la diversité des besoins. Il est alors un sujet qui mobilise des ressources pour agir et qui développe des stratégies l'amenant à faire face à des situations imprévues. Dans cette définition, le sujet capable est un sujet

étroitement lié avec un pouvoir d'agir que Pastré associe à des « épisodes de développement et d'empêchement » (Pastré, 2011, p.130).

A ce sujet, la thèse développée par Pastré (2011) définit le sujet capable en trois éléments clés :

- Tout humain est un sujet capable.
- Chaque sujet capable s'exprime avec son pouvoir d'agir.
- Chaque sujet capable conduit à une transformation de soi et à une transformation du réel.

Le sujet capable agit à côté du pouvoir dogmatique du savoir car il se sert du savoir en tant que ressource pour avancer et ajuster. Il avance avec le malentendu, positionné comme ressource lui permettant de construire des connaissances, et ainsi le conduisant à s'éloigner d'un fonctionnement pensé au départ à partir d'un malentendu vécu en formation concernant le souhait de recettes clé en main qui se transforment en « recettes décevantes » (Rayou, 2008, p.9).

Il est retenu le nécessaire pouvoir d'interrogation sur eux-mêmes des sujets capables. L'épistémologie du sujet capable interroge le sujet qui est en lien avec le réel, celui qui est capable de lire le réel, de faire avec les différentes réalités qui se présentent à lui de part les multiples situations communicationnelles rencontrées au gré des diverses expériences professionnelles. Cette définition prenant appui sur le pouvoir d'agir permet de mettre entre parenthèse la notion de puissance, car la prise en compte du réel amène à considérer la possible existence d'empêchements ou de contraintes. Cela semble opportun dans le sens où le sujet enseignant questionné s'engage dans un processus de formation continuée dans lequel il va tenter de modifier sa pratique professionnelle, et va tenter de construire une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé. Le sujet qui s'engage en formation serait alors celui qui cherche à comprendre à partir des différentes situations qu'il rencontre, et celui qui élabore son identité et trouve sa place. Le sujet capable enseignant se construit parce qu'il est l'acteur de son mouvement, le sujet artisan de son projet. Il va faire des expériences qui vont le conduire à utiliser le savoir comme une ressource permettant ensuite d'ajuster son action de manière singulière. Mais, il est aussi le sujet capable pris dans la relation projet-sujet ce qui

conduit vers la définition d'un sujet qui développe des capacités de réflexivité et de retour critique (Boutinet, 2004). Il est un sujet actif et auteur dans ce qu'il recherche et dans son engagement ce qui le confronte à prendre un risque. Ce sujet capable prend le risque d'agir en liant des expériences de développement professionnel avec des expériences d'empêchement professionnel.

Par conséquent, le sujet capable « n'est ni dans une place, ni dans une autre : il est dans le mouvement qui permet de passer d'une place à l'autre » (Pastré, 2011, p.132). Dans son rapport à la formation continuée, le sujet capable est celui qui sera en capacité de transformer « les contraintes en ressources, ce qui est d'abord subi en quelque chose qui est assumé » (Pastré, 2011, p.134).

Le sujet est défini comme étant celui qui va pouvoir témoigner de l'ensemble de ses contraintes, celui qui se situe entre ce qu'il voudrait faire et ce qu'il peut faire. Désormais, l'hypothèse est faite que le sujet de la présente recherche, l'enseignant qui se retrouve face au malentendu vécu sur le terrain, sujet capable singulier et social, va prendre sa place de sujet artisan de son projet continué formatif. Dans la suite de cet écrit, la forme sujet capable enseignant sera utilisée car elle permet d'associer à la fois la fonction institutionnelle dans laquelle le sujet de recherche se trouve pris et le choix épistémologique réalisé par la chercheuse. Le sujet capable enseignant engage son projet formatif à partir de son entrée dans la nouvelle formation CAPPEI.

2.1.3 Le sujet capable enseignant spécialisé développe la méta-compétence savoir-analyser

Du côté enseignant, ce qui est placé comme premier est la mise en œuvre de son pouvoir d'agir, nécessairement en relation avec son pouvoir de réflexivité et d'analyse de la situation, c'est-à-dire de sa réalité. Dès lors, il est possible de comprendre la construction professionnelle à partir d'une prise de conscience de sa propre action (Morandi, 2005).

Dans ce processus, le sujet fait interagir ses façons de penser et ses façons d'agir en prenant appui sur les situations rencontrées, les réalités exprimées. Cet ensemble apporte également la possibilité pour le sujet de mener un travail critique sur son propre processus le conduisant vers une transformation des actions

engagées. La réflexivité dans la pratique professionnelle agit, et peut transformer la pratique ainsi que le rapport du sujet à sa pratique selon différentes modalités : une réflexivité collective, une réflexivité par autrui (Dierckx, 2016).

La pratique réflexive, définie comme un « processus mental qui vise à apprendre à partir des expériences vécues, par un retour de la conscience sur elle-même, de manière régulière et volontaire, avec le but de prendre conscience de sa manière d'agir et de réagir, dans les situations professionnelles ou formatives » (Balas-Chanel, 2014, p. 31).

De cette définition, nous retenons la pratique réflexive comme étant une manière d'analyser les expériences à partir d'un processus pris en charge par le sujet lui-même, engageant le professionnel à mener un retour sur sa manière d'agir en décrivant sa pratique telle qu'elle a été réalisée. Le sujet questionne son enseignement en prenant appui sur la nouveauté, que cela soit en lien avec l'analyse de ses instruments de recueils de données concernant l'élève, en lien avec l'accès à de nouvelles informations, en lien avec de nouveaux éléments théoriques. Pour analyser la pratique professionnelle, il s'inscrit dans une perspective de moyen plutôt que de résultat ce qui l'amène à côtoyer le malentendu, l'incertitude, le doute et la non-maîtrise. De manière générale, l'analyse de pratiques trouve son origine dans le travail social et elle est identifiée comme un moyen de professionnalisation. Elle permet « une autre entrée dans l'élaboration de connaissances et de compétences en impliquant un rapport au savoir non dogmatique. Chacun a en effet la capacité de trouver ses propres solutions, personne ne détient la vérité, il n'y a pas de solution unique ni d'explication uniforme, la coconstruction du sens de ses pratiques montre la pertinence de travailler à plusieurs » (Duquesne-Belfais, 2008, p.23).

Les enseignants questionnent l'analyse de pratiques professionnelles, une analyse qu'ils peuvent pratiquer soit de manière isolée dans leur contexte, soit en équipe dans leur contexte, soit en lien avec un accompagnement proposé par un formateur de part leur participation à un groupe d'analyse de pratiques professionnelles ou à un entretien individuel. Dans l'analyse de pratiques, la pratique est envisagée dans toute la subjectivité qui l'accompagne (Lagadec, 2009).

Elle revêt diverses finalités, renvoie à différentes sources théoriques, utilise différentes méthodologies, exige des conditions de réalisation, et enfin permet des effets attendus. Le principe de la nécessité d'une analyse de pratiques semble aujourd'hui à la fois reconnu et accepté par la plupart des acteurs de la formation adulte puisqu'elle permet de mobiliser plus de connaissances que la formation ne peut en transmettre, et permet l'existence d'une intelligence en acte. Il est également reconnu aujourd'hui que l'analyse de pratiques contribue à la mise en œuvre d'une articulation entre les différents savoirs professionnels, et de manière plus générale entre la théorie et la pratique, car permettant une rencontre entre « ce qui est pensé », et « ce qui est agi » (Minary & Levain, 2010).

Robo (2013) évoque que tout professionnel doit être en mesure d'analyser seul sa pratique. Cela est en lien avec l'idée d'émancipation selon laquelle l'enseignant doit apprendre à savoir « se passer du maître ou de l'expert » afin de prendre une décision, de gérer une situation du quotidien. Robo poursuit en précisant que savoir analyser sa pratique est une compétence que l'on peut difficilement acquérir seul, mais que le savoir analyser est une métacompétence qui peut se développer par un travail de réflexion en présence d'experts, de pairs, pour ensuite être réinvesti individuellement dans la pratique professionnelle. C'est ainsi que depuis 2002, des temps d'analyse de pratiques vivent au sein de la formation des enseignants sous des formes diverses. Il s'agit alors pour le professionnel d'avoir la possibilité de participer à des dispositifs d'analyse de pratiques permettant comme l'évoque Perez-Roux & Hétier (2011) « de gérer les tensions à l'œuvre dans les pratiques ; dépasser ces tensions suppose de revenir sur les valeurs, les représentations et les savoirs mobilisés dans l'expérience vécue » (Perez-Roux & Hétier, 2011, p.1). L'analyse travaillée dans un savoir-analyser trouve toute sa place dans un enseignement. Il est question de caractériser le savoir-analyser à l'appui d'un processus professionnel « dans lequel le sujet analyse un vécu professionnel personnel, au sens premier de décortiquer (chercher ce qui est sous l'écorce), pour tenter de comprendre ce qui a été fait, ce qui s'est passé, ce qui a été produit, ce qui est advenu » (Robo, 2013, p.5).

En prenant appui sur les éléments de cette définition proposée par Robo, nous décrivons la démarche dans laquelle le sujet capable pourrait s'engager dans l'objectif de développer un savoir-analyser, de la manière suivante :

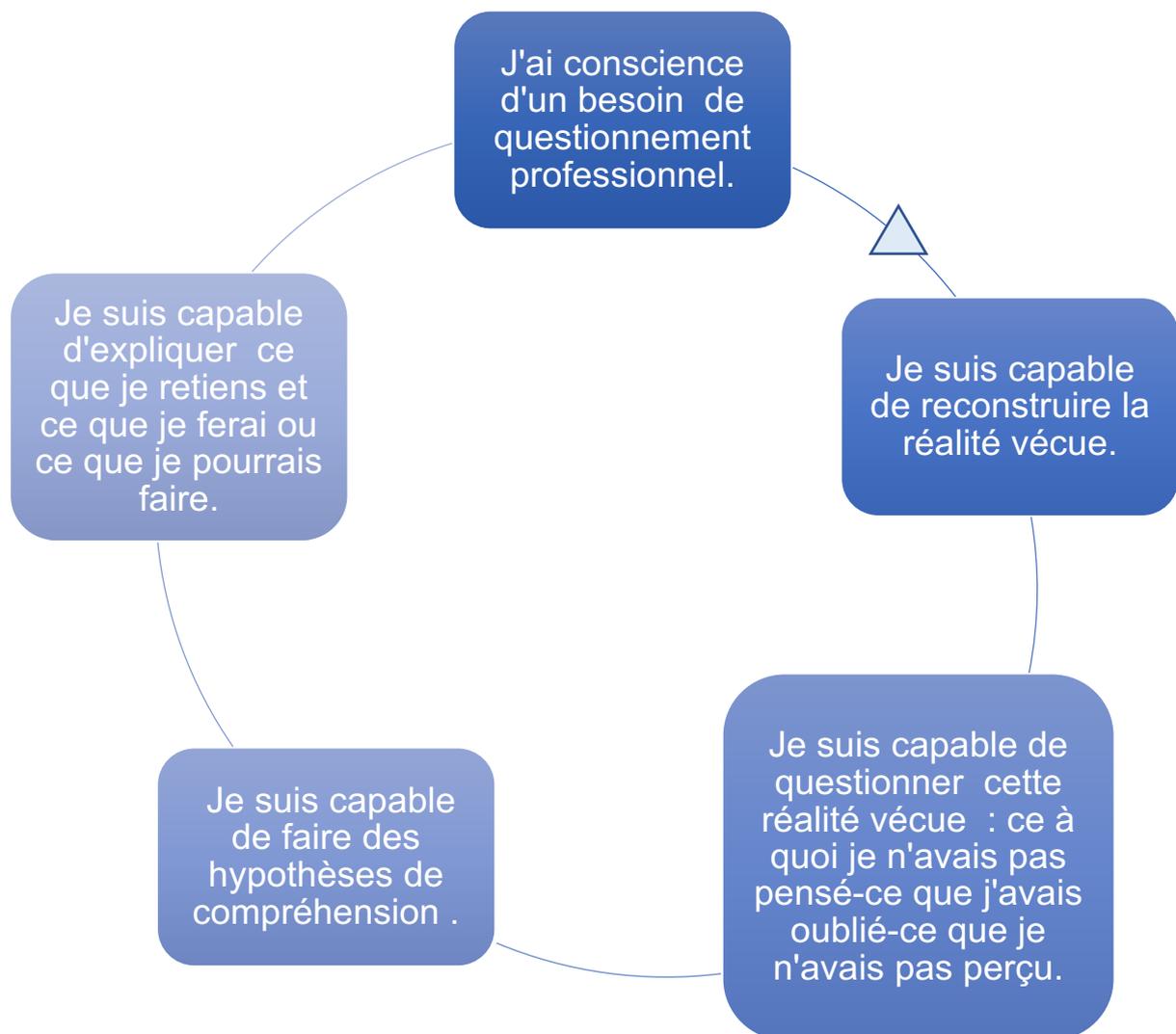


Schéma n°1 : Cheminement d'analyse de pratiques du sujet capable

Nous retenons la notion de posture réflexive afin de parler en utilisant la première personne du singulier. Par un cheminement centré sur son activité, le sujet va être capable d'alterner des temps de description, de réflexion et d'anticipation dans l'objectif d'une conceptualisation de la pratique. Il est question d'identifier et de discuter à propos de différents éléments qui fournissent des axes d'observation, et donc de lecture de la pratique pour ensuite en formuler une interprétation.

Savoir analyser la pratique mettrait donc en jeu des compétences liées pour certaines à une démarche réflexive (Robo, 2013, p.7) :

- Savoir mettre à distance puis prendre du recul.
- Savoir construire et faire un récit.
- Savoir questionner.
- Savoir émettre des hypothèses de compréhension.
- Savoir travailler dans et avec la pluriréférentialité.
- Savoir travailler, réfléchir avec ses émotions, ses affects.
- Savoir maîtriser sa « démaîtrise ».

Ces temps d'analyse de pratiques s'appuient sur le fait que tout individu apprend en permanence, par ses expériences dans et hors le travail, par ses interactions avec les autres. Ils peuvent être une des réponses à la question du malentendu auquel fait face l'enseignant s'engageant dans un projet formatif. Mais, dans ce cheminement, le sujet peut également se sentir déstabilisé puisque s'engager dans cette démarche revient à changer les conditions de travail, à bousculer les habitudes pour ainsi prendre conscience de ses routines. Une remise en question qui nécessite l'acceptation d'une prise de risque, renvoyant au fait d'être capable d'admettre l'incertitude, d'être capable de prendre du recul.

Comme le souligne Morandi (2005), « le travail réflexif est à la fois lié au caractère d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit au sein de l'action et à la posture de transformation par la représentation qui lui répond » (Morandi, 2005, p. 44). En lien avec une prise de conscience de sa pratique, la pratique d'analyse s'effectue à partir d'une parole exprimée et écoutée, permettant au sujet de commencer à s'interroger sur les situations habituellement mises en place dans son dispositif en développant une posture réflexive.

Selon Giust-Desprairies (2011), « la démarche d'analyse de pratique se présente comme une démarche d'élucidation de la manière dont chacun, à partir des questions qu'il se pose, se dispose dans son rapport à son travail et avec les autres » (Giust-Desprairies, 2011, p.77).

La verbalisation de l'action qui consiste à décrire, justifier, résumer sa démarche et ainsi à la rendre cohérente, permet au sujet de construire un nouveau cadre interprétatif de sa propre action. L'exploration subjective est réalisée grâce à l'implication du sujet dans cette démarche, et interroge un rapport cognitif et subjectif que le sujet entretient vis-à-vis de sa pratique. L'écoute est focalisée sur ce que le sujet sait de ce qui peut le mettre en difficulté, mais également sur ce qu'il ignore. Le sujet se lance dans une démarche d'élucidation à partir de questions. Il s'engage dans une posture de distanciation pour devenir plus lucide sur la réalité de son action.

Une recherche menée par P.Geffard & A.Dubois (2016), à l'appui d'une approche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, dans le cadre d'un dispositif de formation de futurs professionnels de l'enseignement et de l'éducation, permet de comprendre l'exploration subjective réalisée par le sujet à partir de la découverte de possibles remaniements subjectifs. Les différents temps du dispositif ont permis de dévoiler ce qui pouvaient être compris comme un élément de modification, de déplacement dans diverses angles d'observation en lien avec l'objet d'observation du futur professionnel en formation. Ce dispositif a alors permis « à de nombreuses reprises, la manière de percevoir la relation avec l'élève est réexaminée, conduisant l'enseignant en formation à un déplacement subjectif » (Geffard & Dubois, 2016, p.51).

Le sujet devient alors capable d'identifier la possibilité de dire « je » pour exposer le « je » professionnel et personnel, et construit progressivement un espace de parole. Il est capable de laisser découvrir sa pratique, tout en s'engageant dans une prise de conscience d'une réalité complexe habituellement vécue, mais non totalement perçue (Charrat, 2006). Dès lors, c'est à partir de ce qui a été perçu et formulé que le positionnement personnel et professionnel est revisité et envisagé. Destinée à mieux maîtriser l'agir professionnel par un travail de repérage de l'autonomie et de la responsabilité, l'analyse de pratiques peut être alors une piste

permettant à chacun de s'approcher de l'image du praticien qu'il souhaite devenir, en fournissant des occasions de repérer celui qu'il est, et l'écart avec celui qu'il croit être. Comme le souligne Charrat (2006), en acceptant de s'engager dans une posture de distanciation, il devient plus lucide sur la réalité de son action, et la verbalisation de l'action le conduit vers la construction d'un nouveau cadre interprétatif de sa propre action. Une certaine liberté d'expression et une certaine confiance pourraient être explorées à partir des interactions discursives, dans les nouveaux rapports professionnels qu'entretiennent les sujets capables enseignants spécialisés dans les structures et les établissements de l'inclusion scolaire. Le professionnel va alors questionner en prenant appui sur la nouveauté.

Par conséquent, il va pouvoir réaliser ce questionnement à partir de son engagement dans une dynamique formative depuis sa participation à une nouvelle formation spécialisée, comme le présente la partie suivante.

2.2 Une nouvelle formation continue spécialisée CAPPEI pour une nouvelle professionnalité

Le développement qui suit s'attache à présenter les différentes périodes de l'histoire d'une formation destinée à accompagner des enseignants dans le métier d'enseignant spécialisé à laquelle appartient la formation CAPPEI. Il est question d'une histoire constituée de plusieurs périodes et de différents titres professionnels. Une histoire qui s'est construite avec celle de l'enseignement spécialisé adossée aux établissements spécialisés. Récemment, cette histoire se poursuit avec la nouvelle réforme de la formation CAPPEI, contexte de recherche de la présente thèse.

Comment l'enseignant qui s'engage en formation CAPPEI appréhende-t-il les éléments de cette histoire ?

Comment va-t-il s'engager dans un mouvement identitaire, c'est-à-dire s'engager dans une innovation le conduisant vers, comme vu dans le chapitre 1, une nouvelle professionnalité développant un savoir-négocié nécessaire dans un travail d'interprétation des besoins éducatifs particuliers ?

Les paragraphes suivants vont tenter de présenter des éléments de compréhension à ces différentes questions.

2.2.1 Des éléments d'étape de l'histoire de la formation et du métier d'enseignant spécialisé

Pour comprendre le cadre dans lequel le sujet capable enseignant s'engage en formation, il s'agit d'abord de présenter l'histoire de la formation des enseignants spécialisés permettant de comprendre le contexte spécifique de la formation CAPPEI. L'enseignement spécialisé en France s'organise à partir des lois Ferry de 1882 qui introduisent l'élément d'obligation scolaire jusqu'à 13 ans. De fait, est questionnée l'incapacité de certains enfants de satisfaire aux exigences scolaires. C'est également à cette période qu'apparaît l'interrogation sur l'origine des difficultés autres que motrices ou sensorielles, et pour y trouver une réponse les médecins vont aider à l'identification des enfants qui ne pourraient pas tirer profit de l'école. L'échelle métrique de l'intelligence par exemple va être destinée à donner une base scientifique à l'orientation des enfants à difficulté grave vers l'enseignement spécialisé. Par la suite, c'est la loi de 1909 qui introduit la création des classes dites de « perfectionnement » pour « enfants arriérés » et ainsi quelques années plus tard la première certification pour les enseignants est créée : le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Arriérés (CAEA). En 1959, il est à noter que l'ONU déclare le principe suivant : « l'enfant physiquement, mentalement ou socialement désavantagé doit recevoir le traitement, l'éducation et les soins spéciaux que nécessitent son état ou sa situation ». En 1967, les Sections d'Enseignement Spécialisées (SES) sont introduites dans les collèges afin d'y accueillir les élèves considérés comme déficients intellectuels légers. Viendra ensuite la création des Groupes d'Aide Psychopédagogique (GAPP) en 1970. Il faudra attendre la loi d'orientation du 30 juin 1975 pour poser le principe du « maintien des mineurs ou adultes handicapés dans un cadre de vie et de travail ordinaire chaque fois que leurs aptitudes le permettent ».

Concernant la formation des professionnels trois étapes successives sont à noter :

- En 1987 la création du Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire (CAPSAIS),
- En 2004 la création du Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves

Handicapés (CAPA-SH),

- Et enfin en 2017 la création du Certificat d’Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l’Éducation Inclusive (CAPPEI).

Il s’agit d’une série de différents titres professionnels concernant l’enseignant spécialisé que l’on peut qualifier de « trilogie : classe spéciale-catégorie spéciale d’élèves-maître spécialisé » (Puig, 2015, p. 44). Le schéma n°2 ci-dessous en propose une représentation :

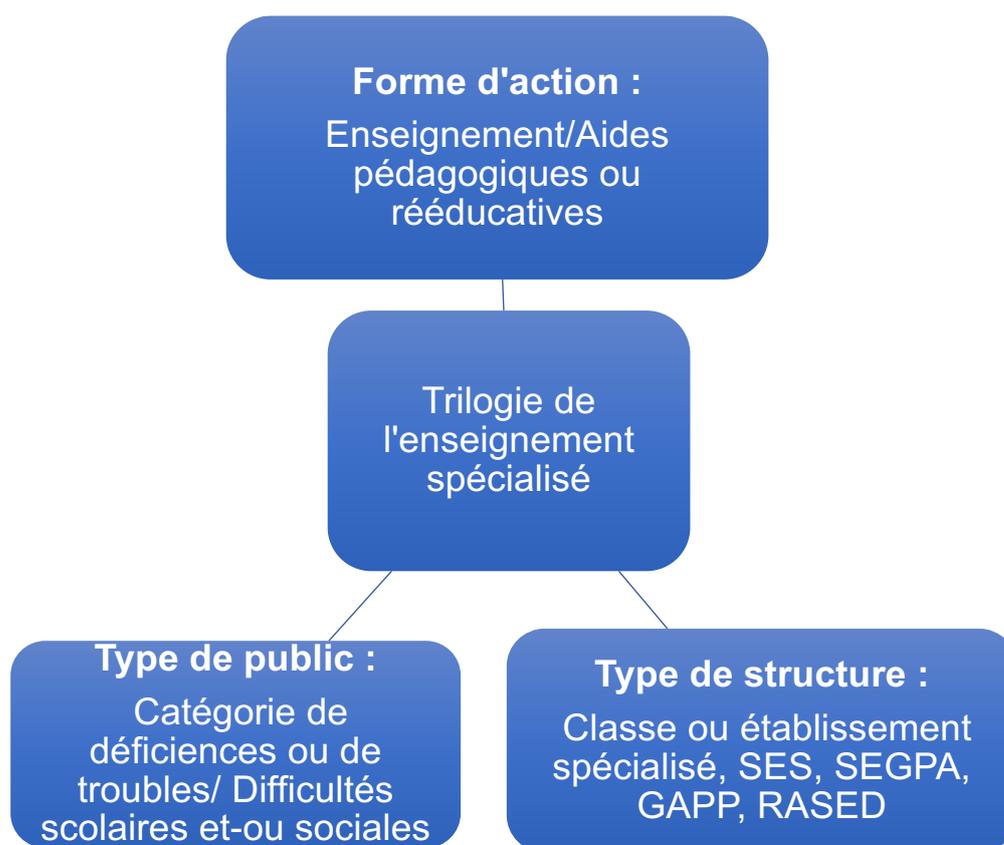


Schéma n°2 : Trilogie de l’enseignement spécialisé (Puig, 2015)

Il est alors question de caractériser l’histoire de l’enseignement spécialisé à partir des diverses formes d’action, des catégories de public et des types de structures. Dès lors, ce n’est qu’à partir du début du XXIème siècle que le concept d’intégration se voit remplacé par celui d’éducation inclusive, concept clé de la nouvelle professionnalité de l’enseignant spécialisé. La prise en charge de l’enfance handicapée en dehors de l’école est à l’origine des représentations et des pratiques professionnelles des enseignants spécialisés qui ont été assimilés à des

spécialistes d'une pathologie ou d'une déficience par exemple. L'histoire des enseignants spécialisés est liée à une vision médicopédagogique qui s'appuie sur des catégories d'inadaptations auxquelles sont associés des contenus de formation reposant sur des connaissances médicales et nosographiques. De plus, la chronologie des réformes des formations spécialisées des enseignants montre une désynchronisation de ces dernières d'avec le fonctionnement général du système éducatif. En effet, de manière générale, les formations spécialisées ont été pensées en dehors du fonctionnement de l'école puisque par exemple la réforme concernant le CAPSAIS est effective dix années après la loi de 1975 sur l'intégration (Mazereau, 2010). En fonction des différents référentiels des certifications, des enseignants ont reçu une formation qui pouvait être en lien avec leur contexte d'exercice (SES, SEGPA, CLIS, ULIS...), et également des formations en lien avec des pratiques pédagogiques comme pour les enseignants de RASED (option E puis option à dominante pédagogique, option G puis option à dominante relationnelle). Désormais, l'enseignant qui s'engage aujourd'hui dans une formation CAPPEI a la possibilité de travailler dans des établissements avec des enseignants ayant suivi les formations antérieures, ce qui peut introduire un malentendu par rapport au vécu sur le terrain, dès l'entrée en formation. En France, l'histoire de la formation spécialisée s'est donc construite à partir d'une « triple structuration de la spécialisation professionnelle des enseignants, par les catégories de public, par les structures d'exercices et par les formes d'action » (Puig, 2015, p. 48). C'est à partir de cette logique que les différentes structures et dispositifs ont vu le jour dans le système éducatif français. Par ailleurs, il est à souligner que ce qui s'appelait « éducation spéciale » en France n'a plus lieu d'être même si le domaine du « spécialisé » existe toujours, en lien notamment avec la scolarisation des enfants en situation de handicap, comme par exemple dans les unités d'enseignement des établissements du secteur médico-social, pouvant être un contexte professionnel d'un enseignant s'engageant en formation CAPPEI. Une histoire qui repose sur des pratiques professionnelles doublement séparatrices puisque reposant sur la conviction que certains relevaient d'un enseignement « spécial » effectué dans des lieux spécifiques par des professionnels spécifiques (Jeanne & Seknadje-Askénazi, 2010).

La création des corps de spécialistes est la conséquence de cette conception. Ces différents éléments montrent un intérêt de repenser les contenus et les modalités d'une formation spécialisée en accord avec le développement d'une école inclusive. Cependant, malgré les dernières lois et circulaires qui inscrivent la notion d'inclusion, la question des formations laisse de son côté apparaître « d'une part une optique de spécialisation importante, référée à certains handicaps sensoriels et s'apparentant aux *disability studies* et, d'autre part, une optique, encore largement rhétorique, centrée sur la prise en compte des besoins éducatifs particuliers » (Mazereau, 2010).

Des formations sont indispensables pour transformer les pratiques, car la réussite du processus d'apprentissage des élèves en situation de handicap ne relève pas de la responsabilité des médecins mais des pédagogues, qui seront capables de produire des adaptations pédagogiques et didactiques, dans la continuité de la formation initiale des enseignants. De plus, l'exigence aujourd'hui est faite au métier d'enseignant spécialisé de se réaliser dans des ajustements nécessaires concernant la réalisation de l'activité d'enseignement. Il est souhaité aujourd'hui que « la capacité à exercer des fonctions de conseil et de ressource pour les pairs, les compétences nécessaires à la mise en œuvre des modalités pédagogiques nouvelles ou à la construction de collaborations efficaces avec les professionnels de l'éducation adaptée, tout cela est à mener de front et suppose l'élaboration de formations nouvelles » (Jeanne & Seknadje-Askénazi, 2010, p.8).

Ainsi, l'organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO⁴) inscrit la volonté d'une formation des enseignants spécialisés qui ne doit en aucun cas conduire un professionnel vers une spécialisation réductrice, mais au contraire vers une spécialisation lui permettant d'enseigner malgré la variété des obstacles d'apprentissage des élèves qui peuvent être rencontrés tout au long d'une carrière professionnelle. Le principe de scolarisation de droit commun invite aujourd'hui à repenser les modalités de formation tant au niveau des formations des enseignants ordinaires qu'au niveau des formations des enseignants spécialisés. De plus, il est de plus en plus question d'imaginer des

⁴ Cette volonté figure dans « Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation » faisant lui-même parti d'un mouvement mondial acté dans l'Agenda Éducation 2030 dans l'objectif d'accompagner les politiques et les actions en faveur d'une éducation inclusive.

formations communes entre personnels spécialisés.

Ainsi à ce sujet, dans le rapport 2008 de l'Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap (ONFRIH⁵), concernant le volet consacré à la formation des enseignants, les rapporteurs préconisaient d'agir d'abord sur les représentations du handicap, d'élaborer un socle commun de culture partagée entre tous les acteurs, d'établir le principe d'une obligation de formation initiale, et de tenir compte dans les formations des avancées de la recherche (Musset & Thibert, 2010). Il s'agit de former les enseignants à la question du handicap, car à la peur de l'inconnu peut s'ajouter un sentiment de culpabilité lorsque l'enseignant est tiraillé entre le désir de se concentrer sur un enfant en situation de handicap dans une classe nombreuse, et le sentiment qu'il ne s'occupe pas assez des autres élèves. Il y a donc des stratégies pédagogiques et didactiques à mettre en œuvre et cela peut être vécu comme un « véritable enjeu de culture professionnelle enseignante » (Musset & Thibert, 2010).

Dans ce contexte de formation, la mise en œuvre d'une politique inclusive requiert des engagements de types éthique, politique et social au sein desquels les enseignants seraient des acteurs de premier plan au sein d'une transformation du système éducatif. L'engagement et le rapport à la formation de l'enseignant sont en lien avec une formation définie comme « le prérequis, la pierre angulaire, l'outil de cohérence » d'une éducation inclusive (Gardou, 2013, p. 54).

Pour cela, ce chercheur sociologue et anthropologue définit la formation comme : « sans être à elle seule le sésame, comme un catalyseur dans le changement des pratiques professionnelles » (Gardou, 2013, p. 54).

La formation, qui donne une place centrale à l'apprenant, est un parcours constitué d'un ensemble pensé et organisé prenant en compte le temps de la formation initiale qui accompagne l'enseignant dans son entrée dans le métier, et le temps de la formation continue qui le suit tout au long de sa carrière professionnelle.

Dans ce parcours, la formation initiale des enseignants « gagnerait à se concevoir comme le premier échelon de leur formation continue, ou plus exactement comme la première étape d'un aller-retour permanent entre la logique de l'activité

⁵ L'Observatoire a été mis en place à partir de la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Le premier rapport a été remis en avril 2009 suivi d'un rapport triennal en 2011.

productive (travail) et celle de l'activité constructive (formation) » (Carraud, 2015, p. 176). Un intérêt est accordé à un aller-retour permanent entre ces deux espaces car permettant au sujet en formation de construire de l'expérience, à chaque fois requestionnée, d'une part de façon individuelle et d'autre part de façon collective. Par conséquent, l'enseignant stagiaire s'engage dans une nouvelle formation qui elle-même s'inscrit dans une période de mise en œuvre de l'inclusion scolaire ce qui a des conséquences sur la construction de la professionnalité de l'enseignant spécialisé. Cette nouvelle ère est décrite dans la partie qui suit.

2.2.2 Un enseignant spécialisé non spécialiste, une pédagogie non spéciale ?

Dans ce processus, la formation continue CAPPEI s'appuyant sur une formation initiale permet à l'enseignant de développer des compétences qu'il utilisera durant toute sa vie professionnelle, puisque le nouveau paradigme de la formation, la formation tout au long de la vie, concept clé de la Commission européenne du 21 novembre 2001, définit la formation comme : « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle civique, sociale et /ou liée à l'emploi » (Le Douaron, 2002, p. 573).

Adapté au contexte français, Le Douaron propose alors un essai de définition de la formation tout au long de la vie : « désigne la possibilité reconnue à tout individu, tout au long de son existence, d'acquérir des connaissances, des qualifications et des compétences et de faire reconnaître la valeur de son expérience, dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale, professionnelle ou liée à l'emploi. Elle doit s'incarner dans un droit universel à la formation tout au long de la vie, en prenant appui sur un ensemble de dispositifs de formation destinés à différents publics » (Le Douaron, 2002, p.576).

Concernant la formation des enseignants, il existe une formation initiale et une formation continue qui prennent en compte les paramètres d'inclusion et de mutation professionnelle, car aujourd'hui l'exigence est faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles. En conséquence, le sujet qui s'engage en formation

est face à des malentendus, éléments présents dans toute situation de communication, mais pouvant être positionnés comme éléments ressources afin d'aller vers l'interrogation de ce qui le pousse à s'engager dans une formation. L'engagement dans une formation prend appui sur plusieurs étapes, et est questionné à partir de l'histoire de la formation ; histoire ici construite à partir d'une « triple structuration de la spécialisation professionnelle des enseignants, par les catégories de public, par les structures d'exercices et par les formes d'action », et à partir de l'émergence des différentes lois concernant d'abord les élèves en situation de handicap, puis ensuite des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'engagement dans une formation conduit donc à engager un mouvement identitaire, à l'appui des malentendus vécus sur le terrain et à l'appui des directives des politiques inclusives du modèle *multitrack approach* du système éducatif français (Caraglio, 2019). Ce modèle correspond à un des trois modèles proposés en 2003 par l'agence européenne *for Special Needs and inclusive Education* afin de rendre compte de la place accordée aux établissements spécialisés dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Ce modèle offre la possibilité d'une scolarisation selon plusieurs modes, en milieu ordinaire ou spécialisé ce qui introduit également un questionnement concernant un travail de concertation entre différents mondes professionnels. De plus, le choix de ce modèle indique une orientation autre que celle d'une inclusion complète. Parallèlement, la nouvelle spécialisation est pensée comme une ouverture, un enrichissement de connaissances et de pratiques plutôt que comme « sur » spécialisation ; une nouvelle logique qui consiste à faire évoluer le rôle et les missions de l'enseignant spécialisé.

Les principaux contours et enjeux de la formation CAPPEI sont décrits depuis la circulaire de février 2017. Le professionnel de l'enseignement qui souhaite s'engager à répondre aux besoins éducatifs particuliers peut donc s'il le souhaite candidater, et suivre à présent la formation CAPPEI, une formation professionnelle et certificative. L'inscription est coordonnée par les recteurs d'académie et les directeurs académiques des services de l'éducation nationale chargés de retenir les candidatures, après consultation des différentes commissions paritaires. Les enseignants qui souhaitent s'engager dans une professionnalité d'enseignant

spécialisé dans le système éducatif français, doivent porter à connaissance leur candidature *via* une procédure départementale. La situation administrative du professionnel est définie de la manière suivante : « La formation préparant au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) est organisée à l'intention des enseignants du premier degré et du second degré de l'enseignement public, titulaires et contractuels employés par un contrat à durée indéterminée, exerçant sur un poste support de formation dans une école, un établissement scolaire ou un établissement ou service accueillant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, de grande difficulté scolaire ou à une maladie, ou dans un établissement relevant du ministère de la justice ».

Ces éléments de cadrage définissent *a priori* le caractère obligatoire d'obtention d'un poste support de formation dans un contexte particulier, ce qui nécessite pour l'enseignant de participer au mouvement des personnels en ciblant les postes susceptibles de répondre aux conditions requises au préalable. Ainsi, l'inscription à la formation met nécessairement en corrélation le parcours de formation choisi et le poste support de formation. Effective depuis la rentrée scolaire 2017, elle remplace la formation CAPA-SH (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) à destination des enseignants du premier degré et la formation 2CA-SH (certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) à destination des enseignants du second degré. Désormais, tous les corps d'enseignants candidatent et participent à la même formation en termes de contenus et d'organisation. Cette formation s'adresse aux enseignants ayant donc obtenu un poste support de formation (voir schéma n°3 ci-dessous) de façon à ce qu'ils puissent exercer leurs fonctions soit dans les écoles, soit dans les établissements scolaires, ou soit encore dans les établissements et services accueillant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, de grande difficulté scolaire ou à une maladie.

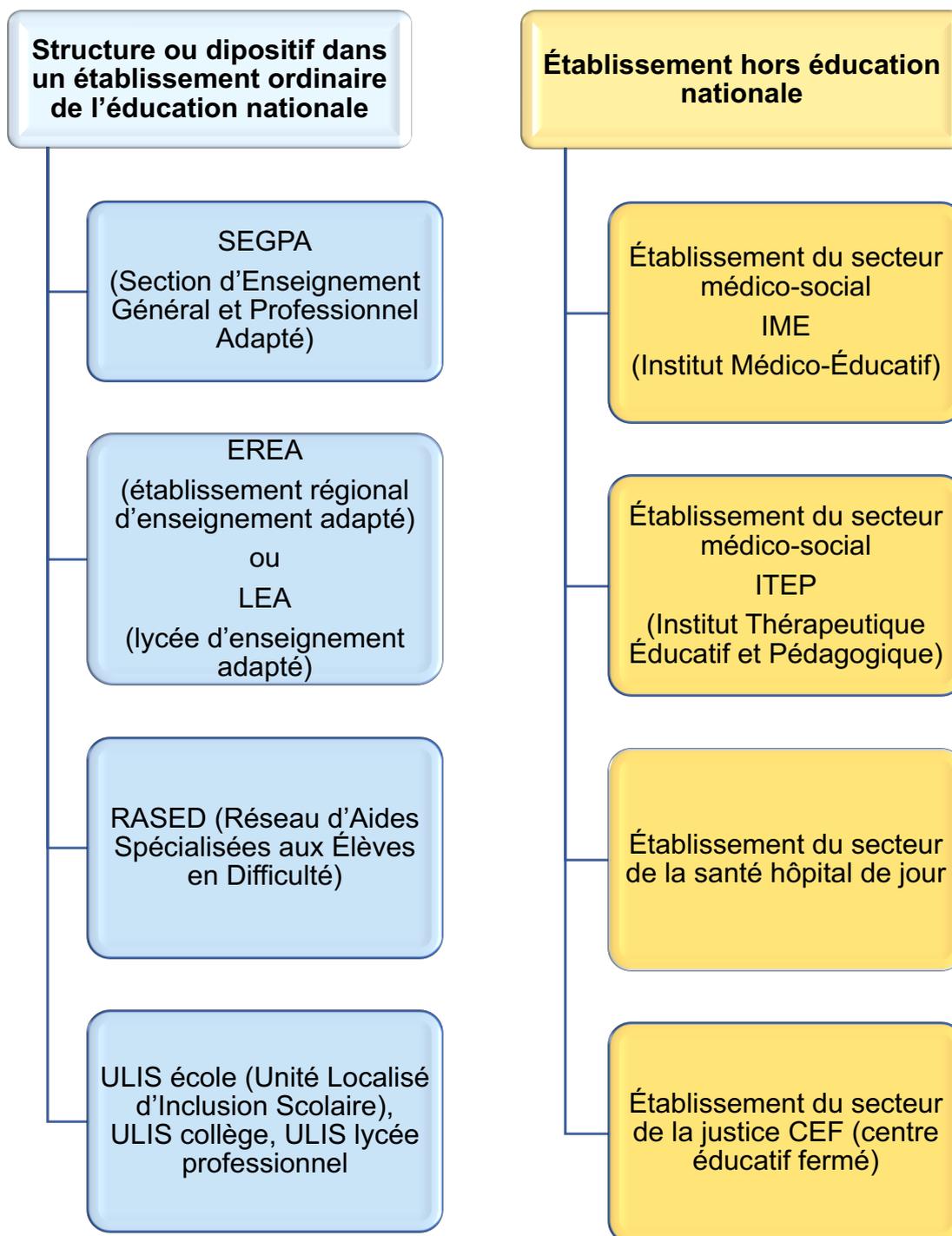


Schéma n°3 : Les postes supports de formation CAPPEI

Les professionnels exercent dans un contexte professionnel correspondant à un des deux modes de scolarisation, soit à un contexte professionnel dans un établissement ordinaire du premier ou du second degré, soit à un contexte professionnel dans un établissement spécialisé.

Le tableau n°2 suivant présente l'ensemble des contextes spécifiques, servant de postes support de formation au sein desquels l'enseignant exerce, et cela durant son année de formation CAPPEI, terrain d'enquête :

Catégorie enseignant		Homme			Femme			1 ^{er} degré			2 nd degré		
		2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019
Catégorie établissement													
(1)	RASED	3	1	1	25	10	8	28	11	5	0	0	0
	ULISé	4	2	2	16	16	21	20	18	23	0	0	0
(2)	ULISc	0	2	0	3	8	6	3	10	6	0	0	0
	ULISI	0	0	0	1	2	1	0	0	0	1	2	1
	SEGPA	0	1	5	6	6	3	6	7	8	0	0	0
	EREA	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1
(3)	UE ITEP	1	0	0	1	0	1	2	0	1	0	0	0
	UE IME	0	2	0	2	1	1	2	3	1	0	0	0
	UE hôpital de jour	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
	UE MA	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
	SESSAD	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0
	UE IEM	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
(4)	CEF	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0

Tableau n°2 : Les contextes professionnels spécifiques des enseignants en formation CAPPEI 2017-2020 INSPÉ Bordeaux

(1)-établissement du premier degré

(2)-établissement du second degré

(3)-établissement des secteurs du médico-social et de la santé

(4)-établissement du ministère de la justice

C'est à partir de ces contextes présentés que les enseignants vont tenter d'appréhender la diversité des besoins en cernant les situations au cas par cas, en historisant au plus près du réel. S'agissant de s'approcher du profil d'un enseignant inclusif que définit Gardou de la manière suivante : « Être inclusif n'est donc pas faire de l'inclusion, pour corriger *a posteriori* les dommages des inéquités, des catégorisations et des ostracismes » (Gardou, 2011, p. 152).

Or, comme le montre le tableau n°2, une tension entre cette définition et une réalité professionnelle qui catégorise les élèves est présente pour la majorité des enseignants de la recherche. En effet, au-delà de son aspect quantitatif, le tableau n°2 présenté permet de poser le cadre fonctionnel dans lequel s'inscrit l'enseignant en formation, celui à partir duquel et avec lequel il va construire sa professionnalité s'appuyant sur un compromis entre les principes inclusifs portés sur le devant de la scène, et les pratiques intégratives installées ; un défi à relever pour les enseignants dans leur quotidien, et positionné comme une variable de la recherche. Il est à noter de ces éléments que sur l'ensemble des trois années de la recherche, 35,05% des postes support de formation sont des ULIS 1^{er} degré, 27,58% sont des RASED, 12% sont des SEGPA et 10,91% sont des ULIS 2nd degré. A cela s'ajoutent l'ensemble des autres postes présents de façon très minime allant de 1 à 6 postes. C'est donc à partir de ce poste support de formation que l'enseignant va réaliser le passage vers une professionnalité d'un enseignant spécialisé adossée à un référentiel de compétences. Ce dernier met en avant les compétences particulières et complémentaires des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, que l'enseignant spécialisé doit acquérir dans un contexte de certification. La dénomination de l'enseignant spécialisé a toujours été associée à quelque chose de spécial, et lié intrinsèquement à l'existence de structures spéciales et d'un public spécial. Aujourd'hui, s'agissant d'un public associé à la notion de diversité, comprendre comment l'enseignant spécialisé répond à la diversité semble se comprendre à partir de la prise en compte du contexte professionnel.

L'enseignant spécialisé exercerait dans un contexte particulier du système éducatif et à partir des éléments du référentiel de compétences.

Le référentiel met en avant les trois axes principaux suivants :

- Exercer dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive.
- Exercer une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire.
- Exercer une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses.

L'enseignant spécialisé va construire une professionnalité à partir de l'association des deux éléments suivants : diversité et contexte spécifique. Pour comprendre la manière dont l'enseignant va s'engager dans un parcours formatif, le contexte professionnel est identifié comme une variable, et avec comme indicateur soit un contexte professionnel adossé à un établissement ordinaire, soit à un établissement spécialisé. Même si la création d'unités d'enseignement reflète une avancée dans le processus inclusif, le suivi des jeunes en situation de handicap montre encore des incohérences de coopération entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire. De plus, dans un rapport de recherche⁶ Ébersold, Plaisance & Zander, soulignent que des politiques d'établissements ordinaires se déclinent à partir de projets peu adaptés qui ne permettent pas une articulation des différents temps de vie et d'apprentissage des jeunes.

Une synthèse concernant la participation des enseignants du 1^{er} et du 2nd degré, aux trois parcours professionnels durant les trois premières années d'existence de la formation CAPPEI, est proposée sous la forme des trois tableaux n°3, n°4 et n°5 suivants :

⁶ Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) dès 2016 propose un rapport scientifique traitant de l'école inclusive pour les élèves en situation de handicap.

Les parcours	Parcours ULIS	Parcours SEGPA	Parcours RASED
Les enseignants			
CAPPEI 1 ^{er} degré	29	7	28
CAPPEI 2 nd degré	1	0	0

Tableau n°3 : Les enseignants stagiaires du 1^{er} et du 2nd degré en formation CAPPEI (2017-2018) INSPÉ Bordeaux

Les parcours	Parcours ULIS	Parcours SEGPA	Parcours RASED
Les enseignants			
CAPPEI 1 ^{er} degré	31	7	11
CAPPEI 2 nd degré	2	0	0

Tableau n°4 : les enseignants stagiaires du 1^{er} et du 2nd degré en formation CAPPEI (2018-2019) INSPÉ Bordeaux

Les parcours	Parcours ULIS	Parcours SEGPA	Parcours RASED
Les enseignants			
CAPPEI 1 ^{er} degré	35	11	5
CAPPEI 2 nd degré	1	1	0

Tableau n°5 : les enseignants stagiaires du 1^{er} et du 2nd degré en formation CAPPEI (2019-2020) INSPÉ Bordeaux

Nous notons que les personnels 2nd degré investissent pour l'instant peu la formation alors qu'ils sont nombreux à s'inscrire en candidat libre à la certification CAPPEI. Les raisons de cette absence en formation sont liées, d'une part à l'offre des postes supports de formation qui n'est pas aussi conséquente que celle des personnels 1^{er} degré, et d'autre part au remplacement de l'enseignant lors des

périodes de formation à l'INSPÉ. A ce sujet, les résultats de l'enquête Talis⁷ montrent que l'accès à la formation continue des enseignants français du second degré est en dessous par rapport à l'ensemble des autres pays de l'OCDE. Pour autant, cette même enquête révèle que les enseignants du 2nd degré appuient peu leurs pratiques pédagogiques sur par exemple, le travail en groupe, les nouvelles technologies ou sur la prise en compte de l'élève, éléments caractérisés comme principes pédagogiques des pratiques inclusives. L'enquête de 2013 montre que les besoins de formation les plus importants concernent justement l'enseignement face à la diversité des besoins des élèves.

Concernant la participation aux trois parcours proposés, nous observons donc une hétérogénéité, conséquence d'un départ en formation lié à une analyse des besoins réalisée par chaque département, et la volonté affichée des directives ministérielles d'augmenter le nombre de dispositifs d'inclusion scolaire. La rentrée 2018⁸ a été marquée par la création de 270 dispositifs supplémentaires en France, ce qui porte le nombre total de ce mode de scolarisation à 8900.

Il s'agit d'une formation fonctionnant sur le modèle de formation par alternance. Ce modèle est défini comme : « la compénétration effective des milieux de vie socio-professionnels et scolaires en une unité de temps formatif » (Qribi, 2008, p. 124). Des travaux concernant la formation des éducateurs spécialisés décrivent une formation organisée sous le modèle d'une alternance. Un modèle intégratif qui montre une articulation autour de deux principes reprenant l'idée de la personne en formation, l'artisan de son projet formatif et de son histoire (Qribi, 2008) :

- Construction de sens pour cet acteur par la prise en compte des situations réelles de travail pour construire des savoirs.
- Construction d'une dynamique de formation par cet acteur.

Ces deux éléments font référence à la responsabilisation d'un enseignant qui pourrait s'approprier la formation continue pour la faire sienne, c'est-à-dire

⁷ La France a participé deux fois, en 2013 et en 2018, à une enquête internationale proposée par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) questionnant différents acteurs de terrain (enseignants, chefs d'établissement) à propos des pratiques professionnelles et des conditions d'exercice des métiers.

⁸ Ces éléments sont issus du Dossier de présentation du Ministère de l'Éducation Nationale intitulé « Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019 ».

l'inventer, en y associant d'une part des éléments constitutifs de son histoire, et d'autre part des éléments institutionnels issus du référentiel. Il est question d'accorder pour une part une place première au terrain de stage qui est posé comme étant « le lieu d'apprentissages irremplaçables », et pour une autre part une « attention permanente pour un ancrage des réflexions et des productions dans les réalités professionnelles » (Qribi, 2008, p. 123).

Pensée ainsi, la formation va prendre sens pour le professionnel de terrain à partir d'une dialectique qui réunit ses différents savoirs mobilisés, et son histoire professionnelle. Il s'agit de penser l'enseignant tel l'artisan principal qui s'engage en formation sous l'angle d'une rencontre entre l'action et la réflexion, comme cela s'envisage et se réalise quotidiennement dans le métier d'enseignant. La formation construite sous l'alternance permettrait alors « la mise en scène de soi dans le rapport à la profession et à la formation : la variété des savoirs expérientiels et de leurs expressions est variété cognitive » (Morandi, 2005, p. 45).

De plus, l'engagement conduit le professionnel à faire vivre sa formation à travers des allers et retours permanents entre le centre de formation et son établissement scolaire. La formation CAPPEI a pour cela lieu dans la totalité de son parcours en INSPÉ (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation), ou à l'INSHEA (Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'Éducation des jeunes Handicapés), et peut également avoir lieu sur les deux centres.

Le centre de formation propose la formation articulée autour de 3 types de modules :

- 6 modules de tronc commun pour un total de formation de 144h (enjeux éthiques et sociétaux, cadre législatif et réglementaire, connaissance des partenaires, relations avec les familles, besoins éducatifs particuliers et réponses pédagogiques, personne-ressource).
- 2 modules d'approfondissement de 52h chacun.
- 1 module de professionnalisation de 52h.

Ces trois modules, dans un modèle d'une formation conçue sous le format de l'alternance, sont au service d'un questionnement d'une situation professionnelle.

Un modèle de formation issu d'une référence professionnelle envisage de prendre

appui sur la situation professionnelle de l'enseignant, comme cela a été présenté à partir des travaux de Qribi concernant la formation des éducateurs spécialisés. Ce modèle est constitué de cinq directions, et il est question de prendre appui sur un vrai sujet de difficulté du professionnel. Dans ce sens, il est envisagé de définir un modèle de formation qui lierait des savoirs d'une part à leur contexte d'exercice, et d'autre part aux problèmes des professionnels qui les font vivre (Morandi, 2005). Le modèle est représenté par le schéma n°4 suivant :



Schéma n°4 : Concevoir des formations à partir de 5 directions (IFÉ⁹)

⁹Ce schéma est proposé dans une synthèse des réflexions et des outils du centre Alain-Savary au service des formateurs (version 4-Septembre 2016), intitulée « Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves ».

À partir de ce modèle, il s'agit de lire le réel, d'interpréter le réel de manière collective. L'étymologie du mot réel est issue du latin *realis* signifiant « relatif aux choses matérielles ». Le réel définit à partir d'un concept d'origine ontologique est lié à ce qui existe en dehors du sujet et qui se décline en deux parties : le réel matériel, c'est-à-dire l'image, et le réel abstrait caractérisé par les idées, les symboles et les lois qui représentent une certaine forme d'idéal, c'est-à-dire la raison. Il s'agit de s'approcher du réel matériel sans jamais l'atteindre ce qui permet de rejoindre l'action de progresser. Il est alors question d'un entre deux où le sujet interprète à sa manière en faisant vivre sa dialectique entre le réel concret et le réel abstrait. De ce fait, il lit des réalités (et non le réel) à rapprocher à une infinité de réalités possibles pouvant être découvertes de manière collective (ou individuelle) et permettant de se situer dans des représentations plus ou moins pertinentes.

L'enseignant ne pourrait jamais être certain de se trouver dans la bonne représentation. La formation des enseignants prenant appui sur une ingénierie de l'alternance peut inscrire l'enseignant dans l'interprétation de situations authentiques qui seront à l'origine de la connaissance du travail réel, car permettant comme le souligne Morandi « l'articulation d'un avant, d'un présent situé et d'un après, mettant en cohérence le rapport réflexif à l'action » (Morandi, 2005, p. 45). Il est alors envisagé de retenir qu'un modèle de formation permettrait « la création et le maintien d'un espace de controverses professionnelles entraînent une dynamique allant du personnel à l'interpersonnel puis au transpersonnel » (Étienne, 2017, p.192). Ce modèle s'appuie sur les groupes d'entraînement à l'analyse de situations éducatives ou professionnelles (GEASE). Dans ce sens, Étienne propose de lire la réalité à partir de situations de travail identifiées comme telles et travaillées avec des pairs dans un cadre sécurisé qui repose sur l'absence de jugement, de conseil et sur la confidentialité (Étienne 2008).

L'inscription à une formation s'effectue à partir d'un référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé (déclinées en trois axes), mais aussi à partir d'une formation qui serait alors à inventer par chaque enseignant qui s'y engage, puisqu'il est question de penser avec ce modèle à une possible dynamique formative enclenchée au sein de laquelle le professionnel est pensé comme sujet s'engageant dans l'incertitude. Une formation à inventer qui pourrait questionner le

malentendu posé, dans l'objectif de l'éloignement d'une déception de recettes toutes faites comme cela est constaté par les résultats de la recherche de Rayou (2008) cités précédemment.

Enfin, il s'agit d'une formation spécialisée professionnalisante comme vu précédemment mais également certificative, avec trois épreuves :

- L'épreuve 1 est une séance pédagogique de 45 min suivie d'un entretien de 45min.
- L'épreuve 2 est un entretien constitué de deux parties (une partie de présentation de 15min et une partie entretien de 45 min) avec la commission à partir d'un dossier élaboré par le candidat portant sur sa pratique professionnelle.
- L'épreuve 3 est une présentation de 10 min d'une action conduite témoignant du rôle de personne ressource suivie d'un entretien de 20 min.

Il est à noter que chaque épreuve est notée de 0 à 20 et qu'elles peuvent se compenser.

Par conséquent, à l'issue de l'étude développée dans le chapitre 2, nous proposons ci-dessous, une synthèse dans l'objectif d'une reconstruction de la réflexion décrite jusqu'ici.

Synthèse chapitre 2 : Le sujet capable enseignant spécialisé, actif et auteur d'une professionnalité excluant un positionnement dogmatique du savoir

Le chapitre 2 avait pour objectif de définir le sujet étudié dans les travaux de la thèse. Les différents écrits scientifiques choisis sont issus d'une part d'une approche socio-anthropologique et d'autre part du domaine de la didactique professionnelle.

Le tableau n°6 suivant présente à partir du problème posé à la fin du chapitre 1, une première partie avec les différents travaux étudiés et les éléments de définition retenus faisant partie de la construction de la thèse. Ils concernent d'une part la notion de sujet et d'autre part la notion de formation spécialisée, contexte dans lequel s'engage le sujet. La seconde partie du tableau n°6 présente le problème posé à l'issue de l'étude réalisée dans le chapitre 2.

Objet de réflexion	
<p>L'histoire des professionnels étudiée à partir de la notion d'engagement et le rapport épistémique conduisent à décrire un sujet en formation (conducteur de la réalisation de son projet formatif).</p> <p style="text-align: center;">Quel sujet ?</p>	
Définitions des principaux concepts	
<p>1) Une approche socio-anthropologique (travaux sur le rapport au savoir de Charlot et son équipe ESCOL) : « s'approprie le social sous une forme spécifique y compris sa position, ses intérêts, les normes et les rôles qu'on lui propose ou impose » (Charlot, 2005).</p> <p>2) Une approche du sujet capable (Rabardel, 2005, Pastré 2014) : le sujet enseignant capable « je peux ».</p> <p>Un sujet dans l'action (actif) et dans la construction (auteur) qui se situe entre ce qu'il voudrait faire et ce qu'il peut faire.</p> <p>Le sujet capable agit à côté du pouvoir dogmatique du savoir</p>	<p>1) Un contexte : une nouvelle formation spécialisée CAPPEI inscrite dans une histoire de l'enseignement spécialisé. -en France, l'histoire de la formation spécialisée s'est construite à partir d'une « triple structuration de la spécialisation professionnelle des enseignants, par les catégories de public, par les structures d'exercices et par les formes d'action » (Puig, 2015).</p> <p>2) Une formation indispensable : « le pré-requis, la pierre angulaire, l'outil de cohérence » d'une éducation inclusive (Gardou, 2013, p.54) - « sans être à elle seule le sésame, comme un catalyseur dans le changement des pratiques professionnelles » (Gardou, 2013, p.54)</p>
Les acquis conceptuels	
<p>La construction d'une nouvelle professionnalité, un enseignant spécialisé non spécialiste : un changement des pratiques professionnelles amorcé par le processus formatif.</p> <p>La définition du sujet capable positionne un sujet qui agit à côté du pouvoir dogmatique puisque capable d'avancer et d'ajuster en construisant le savoir comme une ressource.</p>	

Tableau n°6 : Éléments de synthèse du chapitre 2

CHAPITRE 3 LA DIVERSITÉ DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS INVESTIGUÉE PAR UNE COMMUNAUTÉ D'ENSEIGNANTS COCHERCHEURS

Le chapitre 3 poursuit le développement à partir de l'hypothèse faite à l'issue des chapitres 1 et 2 : l'enseignant se positionne avec le malentendu comme l'artisan principal de sa formation, créant une dynamique à partir des situations professionnelles rencontrées et comprises, le conduisant vers une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé non spécialiste. Le concept d'éducation inclusive est présent dans la nouvelle formation des enseignants spécialisés puisqu'il s'agit de former aux « pratiques de l'Éducation Inclusive ». Ce principe est fondé sur celui du droit pour tous à une éducation de qualité.

Selon L'UNESCO¹⁰, l'éducation inclusive se définit « comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. »

Le chapitre 3 démontre comment, pour répondre à cette injonction, le développement « de postures professionnelles inédites »¹¹ s'envisagerait en lien avec une mise en œuvre d'une expertise pédagogique et éducative singulière de la diversité des besoins éducatifs particuliers. Nous faisons l'hypothèse que cette expertise est initiée par un positionnement d'être en recherche, développé à partir de travaux Wenzel (2008), issus du champ de recherche de la professionnalisation des métiers de l'enseignement, conduisant ensuite le sujet capable enseignant spécialisé dans une démarche collaborative d'enseignants chercheurs, en chantier.

¹⁰ UNESCO (2005) Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'éducation pour tous, Paris.

¹¹ Expression empruntée à J. Puig.

3.1 « Des postures professionnelles inédites » pour répondre à la diversité des besoins éducatifs particuliers des élèves

L'expression posture professionnelle désigne la situation dans laquelle agit un professionnel, tout autant que le système d'attitudes qu'il adopte dans cet exercice (Mulin, 2013). Un lien existe, entre une posture et la situation dans laquelle elle s'inscrit, considérant des représentations du professionnel et des autres partenaires, ainsi que des objectifs retenus. Tendre vers une professionnalité émergente pour l'enseignant spécialisé devant répondre à la diversité des besoins éducatifs particuliers des élèves, conduit à entrevoir des postures professionnelles caractérisées d'inédites par Puig, que nous associons à un hypothétique positionnement d'être en recherche des professionnels.

Les parties qui suivent vont présenter les éléments permettant de définir les postures professionnelles.

3.1.1 De la diversité des apprenants vers la diversité des besoins éducatifs particuliers des élèves

L'enseignant qui s'engage aujourd'hui dans une formation continue professionnelle et certificative CAPPEI, donne sens à une professionnalité dont l'objectif est d'accompagner des parcours de jeunes à besoins éducatifs particuliers à la fois complexes et singuliers. Dans ce contexte, il appartient à chaque enseignant d'inventer et de structurer « des postures professionnelles inédites » (Puig, 2015, p. 59) qui le conduiraient à répondre à la diversité des besoins éducatifs particuliers.

La mise en œuvre du principe inclusif liée à la construction d'une professionnalité enseignante s'appuyant sur des pratiques professionnelles innovantes incite à penser l'engagement du professionnel se formant dans la formation continue spécialisée en lien avec la notion de malentendu décrite comme ressource. Alors, avec ce nouveau principe, il est question d'entrer dans le paradigme du traitement de la diversité. Or, la mise en application se voit le centre d'interprétations et de mises en œuvre diverses pouvant conduire à certains égards jusque vers la

dénaturation de ses enjeux et principes. En disant cela, il s'agit dans un premier temps de penser à toutes les formes que peut prendre une discrimination ce qui conduit à rejoindre les propos suivants : « Avec l'idée de droit et de justice sociale, on passe à l'analyse et à la recherche de solutions à tout problème de discrimination et d'inégalités dont l'école est porteuse en tant qu'école d'une société en mal de démocratie » (Zay, 2012, p.1).

Ainsi, « Plutôt que d'être une solution marginale sur la manière dont quelques élèves peuvent être intégrés dans le système éducatif, l'éducation inclusive est une approche qui cherche comment transformer les systèmes d'éducation et autres environnements d'apprentissage afin de répondre à la diversité des apprenants ». (Zay, 2012, p.4)

Mais que faut-il alors entendre par « la diversité » ?

Au-delà du fait qu'il n'y aurait plus à démontrer la preuve de son existence, la diversité s'inscrit dans un débat public dans lequel s'opposent des courants d'opinions et de valeurs. L'utilisation du terme diversité amène à le définir d'autant que depuis quelques années ce terme est largement diffusé et populaire. Ce terme a une origine américaine depuis les années quatre-vingt. Les premiers usages en France apparaissent dans les années quatre-vingt-dix, mais c'est à partir des années deux mille qu'il commence à faire sens dans le contexte français, notamment à travers des débats politiques concernant la question des minorités. La diversité est apparue en France sur le devant de la scène récemment, dans « la charte de la diversité »¹² sous une initiative patronale. Avec ce texte, les entreprises s'engagent à lutter contre les discriminations à l'appui de plusieurs principes.

Cependant, une étude concernant 24 entreprises montre la présence d'insuffisances dans l'engagement d'une meilleure prise en compte des minorités, car c'est avant tout l'image de l'entreprise qui prime plutôt que celle de la valorisation de l'inclusion individuelle à travers la volonté de promouvoir la diversité (S. Point, 2006).

Depuis son apparition, ce terme s'est répandu dans d'autres sphères sociales pour

¹² L'idée d'une Charte de la diversité est issue du rapport intitulé « les oubliés de l'égalité des chances » publié par l'Institut Montaigne en 2004. Depuis 2005, la Charte est présente sur l'ensemble du territoire. Depuis 2018, un nouveau texte a été adopté encourageant les signataires à mobiliser davantage la notion de diversité.

« rendre compte du caractère pluriethnique de la société française, des enjeux minoritaires, des phénomènes de ségrégation et de discrimination ethno-raciale » (Doytcheva, 2010, p. 424).

Il est question aujourd'hui, une fois le temps des débats sur « le droit à la différence », de faire l'éloge de la diversité telle une nouvelle manière d'aborder cette problématique (Doytcheva, 2010). Cependant, il s'utilise aussi en mettant en avant la reconnaissance de minorités au sein d'une majorité, c'est-à-dire qu'il se réfère plutôt à des individus ce qui exclut une analyse prenant en compte une dimension collective, concernant par exemple les questions de production des inégalités ou des différentes formes de domination. Ces deux registres mettent en avant le flou qui existe autour de cette notion et l'ambiguïté vers laquelle il est possible d'aller, de part par exemple « son indétermination, soit l'imprécision quant aux catégories visées-dimension ethno-raciale mais aussi âge, sexe, handicap-, la rend consensuelle et favorise sa diffusion là où les débats formulés en termes de droit à la différence ou de multiculturalisme ont été perçus comme une menace aux principes républicains » (Doytcheva, 2010, p. 424).

Alors, s'agit-il de penser la diversité comme un droit à l'égalité, comme un droit à la différence ?

Si ce terme est là pour s'opposer au rejet des différences, il peut aussi être entendu comme créant lui-même un espace ségrégatif, car « si la notion de diversité continue à troubler, elle s'attache désormais à traduire l'infinie variété humaine et la polyphonie des mondes socioculturels, assemblages changeants, hétéroclites et multiformes » (Gardou, 2011, p.42).

Il est question de comprendre la diversité comme la possibilité de prendre les singularités en lien les unes avec les autres, mais tout en gardant un droit de singularité. Le terme de diversité offre ainsi l'opportunité de tourner le dos à celui de normalité et de faire face à toutes les différences car, « l'exclusivité de la norme, c'est personne ; la diversité, c'est tout le monde » (Gardou, 2011, p.62).

Concernant la professionnalité des enseignants, les nouveaux enjeux sont donc à chercher du côté des différents acteurs qui doivent investiguer la diversité des besoins éducatifs particuliers, en articulant les différentes injonctions institutionnelles à la réalité de leur contexte professionnel. Il est alors noté dans le

même temps un changement dans l'histoire de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé considérant le passage d'une construction séparée vers une logique de coopération. Or, « désormais, les acteurs sont bousculés dans leurs représentations, incités à apprendre à se connaître et, au-delà, sont invités à faire culture en commun » (Amaré & Moncel, 2010).

Répondre à cette mission c'est donc réfuter l'idée selon laquelle une investigation ne pourrait s'appuyer que sur des nosographies médicales et neurobiologiques comme l'a montré les attentes des enseignants dans une recherche¹³ de M.Kohout-Diaz, puisqu'il s'agit d'un processus qui s'adresse aux besoins donc au singulier. Définie ainsi, la diversité pourrait être une valeur en soi, voire un idéal à atteindre dans une société, à l'intérieur d'une salle de classe, d'un dispositif, d'une structure, d'un établissement du premier ou du second degré, ou d'un établissement du secteur médico-social ou de la santé.

Mais, une valeur qui « réside ici dans l'utilité collective qu'elle procure. Loin de s'arrimer à l'idée d'une justice redistributive au bénéfice des minorités, elle s'ancre dans le principe d'un enrichissement collectif » (Bereni & Jaunait, 2009).

S'agissant d'un métier qui s'adresse à et se construit avec l'autre, tout enseignant est invité à faire avec l'altérité. Ainsi défini, cela amène à penser un métier constitué de situations singulières d'où la possibilité de l'interroger dans une perspective dynamique et évolutive. Le métier d'enseignant, et plus précisément d'enseignant spécialisé à destination d'un public à besoins éducatifs particuliers, se vit à l'appui d'un enseignement adapté, qui n'est plus en lien avec une pédagogie décrite comme spéciale, qui n'est en aucun cas en lien avec l'idée d'une pédagogie unique pour tous ni d'une pédagogie complètement individualisée, mais d'une adaptation dans le but de garantir l'accessibilité des savoirs à tous les élèves, puisqu'il s'agit de répondre à la diversité des besoins. Il s'agit donc d'oser ne plus suivre un fichier, ne plus être obnubilé par la menée et l'achèvement coûte que coûte du programme de l'année. Dans le même temps, c'est construire un cadre sécurisant adapté à l'élève et à ses besoins spécifiques, cadre dans lequel chacun d'eux sera accompagné. Ainsi, le métier d'enseignant spécialisé s'appuie alors sur la

¹³ Kohout-Diaz. M (2017) « Incertitudes de l'éducation inclusive : obstacles ou moteurs de la formation des enseignants ? ». *Spirale* n°60 (71-87).

dynamique de l'enfant, plus que sur les connaissances scolaires pures de l'élève (Amaré & Moncel, 2010).

Cela est en lien avec le principe connu de tous les acteurs de la scolarisation des élèves en situation de handicap : le principe de l'éducabilité, « principe éthiquement juste et nécessaire, parce qu'il est le pari sur l'humain » (Meirieu, 2009, p.5).

Par conséquent, un enseignant investigate la diversité des besoins en considérant chacun de ses élèves avec sa propre singularité ; une singularité qu'il interroge en la mettant en interaction avec les autres élèves constituant le collectif. Amaré & Moncel donne la définition suivante de l'enseignant spécialisé : « Il doit faire preuve d'ingéniosité pour susciter l'intérêt, accompagner la découverte et les difficultés en s'adaptant à chacun, prendre le temps et ne pas en maîtriser le rythme, accepter de ne pas être le maître du jeu, mais son initiateur, se laisser surprendre, voire déconcerter par les méandres des chemins empruntés, prêt à ne pas assigner l'élève à une seule et même place. Il est un guide, proche en cela du guide de haute montagne qui accompagne son client sur des terres inconnues-chemins souvent inquiétants-et l'encourage à puiser dans ses propres ressources pour découvrir le paysage qui se cache plus loin. Comme lui, l'enseignant spécialisé sait en permanence s'ajuster aux possibles en adaptant la tâche à l'enfant (et non l'inverse) et en tournant le dos à l'uniformité des pratiques pédagogiques. Son art s'appuie sur sa capacité ingénieuse et créatrice à adapter sa pédagogie. Certes, tous enseignant, spécialisé ou non, a ce souci, mais le premier ne peut jamais en faire l'économie, c'est au cœur de sa pratique » (Amaré & Moncel, 2010, p.160).

Dans le contexte de l'école inclusive, chaque enseignant questionne son métier à partir de ces éléments ce qui en fait un métier subissant des transformations qui prennent appui sur « une incertitude accrue et la difficulté à la métaboliser dans le cadre de l'activité professionnelle » (Kohout-Diaz, 2018, p.123).

L'inclusion et l'équité, sont aujourd'hui les principes qui invitent à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives qui permettent aux élèves comme l'écrit l'UNESCO (2020) pour permettre aux jeunes « de s'épanouir, de comprendre leurs réalités et d'œuvrer à une société plus juste ». Mais, ces différents principes peuvent aussi ne pas être toujours bien compris et associés à la notion de

malentendu, lorsque la difficulté à expertiser la diversité des besoins éducatifs particuliers est exprimée.

Par conséquent, il est question de s'approcher de postures professionnelles s'appuyant sur une incertitude présente à multiples niveaux, et sur un travail de réflexion et d'analyse des situations professionnelles, et qui pour se vivre demande toute forme de soutien.

La définition de postures professionnelles comme proposée dans ce paragraphe est en lien avec la mise en œuvre d'un positionnement d'être en recherche comme caractérisé dans la partie qui suit.

3.1.2 Un positionnement d'être en recherche est développé face au malentendu

« Travailler avec ne revient pas prioritairement à faire montre de nos connaissances, mais surtout à rendre intelligent celui qui est impliqué dans des situations complexes et souvent difficiles à comprendre. Les situations du vivant remettent en question notre savoir : nous avons alors à inventer sur le moment » (Cifali, 2014, p.23). Le sujet capable enseignant spécialisé agit à côté du pouvoir dogmatique du savoir puisqu'il construit pour avancer et ajuster. Ce positionnement non dogmatique du savoir éloigne d'un fonctionnement figé qui conduirait à un malentendu autour « des recettes décevantes ». L'hypothèse est faite que le professionnel, sujet capable, s'engage dans un positionnement d'être en recherche lui permettant d'avancer et de transformer les postures professionnelles. L'expression positionnement d'être en recherche est caractérisée à l'appui des travaux de recherche de Wentzel (2008), travaux menés dans le cadre de la formation des futurs enseignants. Nous souhaitons prendre appui sur trois éléments principaux de cette recherche.

Le premier élément de définition retenu est le suivant : « Il ne s'agit pas tant pour ses futurs praticiens, de mener une recherche que d'être en recherche. État d'esprit ou culture professionnelle d'acteur réflexif, ce positionnement d'être en recherche ne concerne pas seulement les chercheurs et ne peut se limiter à faire de la recherche même s'il s'en nourrit » (Wentzel, 2008, p.91).

L'engagement dans un positionnement d'être en recherche est réalisé sans être nécessairement un chercheur professionnel puisqu'il ne s'agit pas de définir un chercheur au sens universitaire. Une distinction est faite entre le métier d'enseignant-chercheur placé du côté de « faire de la recherche », et le métier d'enseignant placé du côté d'« être en recherche », c'est-à-dire d'être dans un positionnement d'être en recherche. Dès lors, toute recherche n'est donc pas à associer à un travail scientifique puisqu'il y a d'un côté « faire de la recherche », et de l'autre « être en recherche ». Les enseignants-chercheurs dont le statut les amène à faire de la recherche, et donc à communiquer les résultats d'un travail scientifique, et les enseignants dont le statut les conduit quant à eux à être en recherche pour assurer la réussite de leurs élèves ce qui peut être réalisé de multiples manières¹⁴. Les recherches en éducation et formation existent lorsqu'une interaction est mise en œuvre entre un chercheur et un praticien (Étienne, 2004). Ainsi, il est possible de distinguer la recherche scientifique de la recherche quotidienne (Astolfi, 1991 ; Beillerot, 1991).

Dès lors, il est retenu plusieurs niveaux de compréhension liés à la notion de recherche (Vial, 2000). Tout d'abord, il peut s'agir de former des partenaires de recherche à venir. Les praticiens pourront alors participer à des recherches pilotées par un chercheur universitaire, comme c'est le cas par exemple dans le modèle des recherches collaboratives et partenariales. Ensuite, il peut s'agir de former des praticiens capables de se distancier par rapport aux routines, aux rôles. Ce niveau de la recherche permet de sortir de toute *doxa* et d'envisager de nouvelles pistes de réponses. Il est alors question de mener une distanciation vis-à-vis de la pratique et d'aller vers un étayage supplémentaire concernant des questionnements professionnels.

Enfin, il peut s'agir de mener une initiation à la recherche, c'est-à-dire un accompagnement dans l'activité de lecture de la recherche. L'enseignant, se trouve dans une recherche quotidienne dont l'utilité sociale est orientée vers les élèves, et les différents partenaires exerçant autour du projet du jeune. Dans un positionnement d'être en recherche, le professionnel développe les compétences

¹⁴ Cela peut se vivre par exemple seul ou avec un enseignant-chercheur dans le cadre d'une recherche collaborative comme cela est décrit dans la suite de l'écrit.

d'un acteur réflexif largement présentes dans les référentiels de compétences afin de valoriser de la part du professionnel, une réflexion dans et sur la pratique. Ce modèle a conduit à l'identification de la figure du praticien réflexif, figure centrale d'un débat sur l'identité enseignante, et d'un modèle de professionnalité (Wentzel, 2009). Le professionnel développe l'état d'esprit et la culture professionnelle d'un acteur réflexif. Pour ce faire, il amorce un glissement d'une pratique réfléchie vers une démarche réflexive. Il s'agit dans les deux cas de construire des ressources professionnelles. Concernant la pratique réfléchie, en questionnant sa pratique il va tenter de résoudre un problème en cherchant une solution, donc en cherchant une compétence qui concerne son agir en classe. Ainsi, une partie de l'action se fait et se régule à partir d'essais, de tâtonnements, d'erreurs. Le développement d'une réflexion dans l'action au fur et à mesure qu'elle se déroule, c'est-à-dire par exemple dans l'explication d'une situation compliquée vécue par le praticien de l'enseignement, montre un écart entre « une théorie professée » et « une théorie pratiquée » (Legault & Paré, 1995). Ainsi, l'enseignant qui ne connaît pas les modèles théoriques qu'il peut mettre en œuvre ne pourra pas réguler, réajuster son action en fonction de certains éléments théoriques. De plus, une recherche prenant appui sur des enseignants débutants met en avant un questionnement concernant l'articulation entre pratique effective et discours sur sa pratique dans le sens où certains enseignants interrogés ont pu commencer à entrer dans une explication de l'action, mais qui ensuite dévie rapidement vers un discours général (Wentzel, 2008).

Le deuxième élément de définition retenu est le suivant : « la mobilisation des instruments d'observation peut entretenir une réflexion en action, une lecture plus fine de la complexité d'une situation didactique, un contrôle des effets de ses activités sur les comportements scolaires, au service d'une adaptation des pratiques visant la réussite des apprentissages » (Wentzel, 2008, p. 101).

L'observation est à la base de la connaissance des autres et de l'activité scientifique. Elle suppose l'attention centrée sur un objet. L'observation est l'action de regarder avec attention, de décrire et d'expliquer. L'acte d'observation commence par le regard, la perception fine d'un individu dans une situation, une concentration de l'activité psychique sur un objet particulier qu'elle distingue.

De Ketele (1987) définit cet acte comme un « processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté vers un objectif terminal ou organisateur et dirigé vers un objet pour en recueillir des informations » (De Ketele, 1987).

C'est dans ce processus que le sujet enseignant spécialisé pourrait s'inscrire afin de comprendre l'environnement de la diversité. À cet effet, il met en usage tous les instruments qui pourront l'aider à rendre une observation complète, comme par exemple les grilles d'observation (Pardinielli & Fernandez, 2015). Les premières méthodes d'observation étudiées par Kohn & Nègre (1991) sont celles dans lesquelles l'observateur est directement confronté à l'événement. Ces méthodes ont pour origine l'éthologie et Vauclair (1994) en donne la définition suivante « L'observation désigne tout recueil de données établi à partir de la description du comportement spontané des animaux dans leur milieu naturel » (Vauclair, 1994). Cela fait référence à un observateur qui n'intervient pas directement dans la situation. L'observation en classe est donc pensée et définie comme un outil qui va permettre de s'informer en allant prendre des informations sur le terrain, en allant voir, regarder, entendre. En observant en classe, un geste est posé, relié à une action de formation et non à une action de contrôle qui est pourtant la fonction attribuée à l'observation depuis très longtemps dans les sociétés. Pour connaître une classe, le professionnel est porté à y aller voir, dans une approche de chercheur afin de regarder et d'écouter ce qui s'y dit, s'y vit.

Toutefois, il est possible d'associer et par conséquent de confondre observer avec voir, et ainsi de réduire l'observation de classe à l'observation en classe. Pour observer, il suffirait ainsi de tout voir, pour tout savoir, afin de tout contrôler. L'objet de l'observation peut être défini comme un système dans lequel on retrouve la classe et dans ce cas observer, c'est alors prendre de l'information relative à ce système (Chevallard, 1992). En prenant appui sur ce système, le professionnel développe une étape d'analyse qu'il va interroger à partir des référents théoriques choisis, de l'appropriation et de la mise en œuvre de l'instrument d'observation choisi. C'est à partir de ce positionnement d'être en recherche que le professionnel peut questionner et construire, et par conséquent tendre également comme le précisent les travaux cités, vers un positionnement dans lequel il s'autorise à refuser d'appliquer toute technique ou recette. Un positionnement d'être en

recherche se définirait alors comme une manière de concevoir ou de pratiquer la recherche en fonction des proximités envisageables avec la réflexivité et l'action de chacun des professionnels de l'enseignement (Wentzel, 2009). Le professionnel, envisagé sujet capable s'engage donc dans un positionnement d'être en recherche en fonction des éléments de son histoire professionnelle et de son histoire identitaire.

Il est alors question d'une pratique réflexive qui implique des ressources spécifiques (Wentzel, 2008) :

- Des référents théoriques adaptés en fonction des composantes de la situation.
- Des outils spécifiques adaptés en fonction des composantes de la situation.
- L'appropriation de l'instrument d'observation choisi.

Le troisième élément de définition retenu concerne la définition de l'acte éducatif de l'enseignant. Wentel (2012) en propose la définition suivante : « action de transformation du monde qui prend appui, non seulement , sur un répertoire de savoirs et d'outils, mais également sur l'observation, l'analyse, l'interprétation du réel et des effets de son action » (Wentzel, 2012, p.153) .

Dans une démarche réflexive, l'enseignant va s'installer dans une recherche d'un savoir-analyser en mettant en œuvre une pratique de l'observation, en mobilisant des savoirs théoriques, en construisant des instruments de recueils de données.

Une démarche de chercheur dans le sens où cela nécessite d'entrer dans une compréhension de son environnement, « de le décortiquer (chercher ce qu'il y a sous l'écorce) » (Robo, 2013, p.4).

Dans un savoir-analyser, l'enseignant développe différentes compétences (Robo, 2013, p.4) :

- Accepter d'être responsable de ses actes.
- Accepter d'être confronté à soi et aux autres.
- Admettre l'incertitude et le doute.
- Être capable de prendre du recul.
- Savoir (s') écouter.

Un savoir-analyser est donc associé à une métacompétence transversale nécessitant de mobiliser des savoirs issus de champs divers. La prise en compte de ces trois éléments dans la réflexion d'un positionnement d'être en recherche du sujet capable enseignant spécialisé est présentée à partir du schéma n°5 suivant :

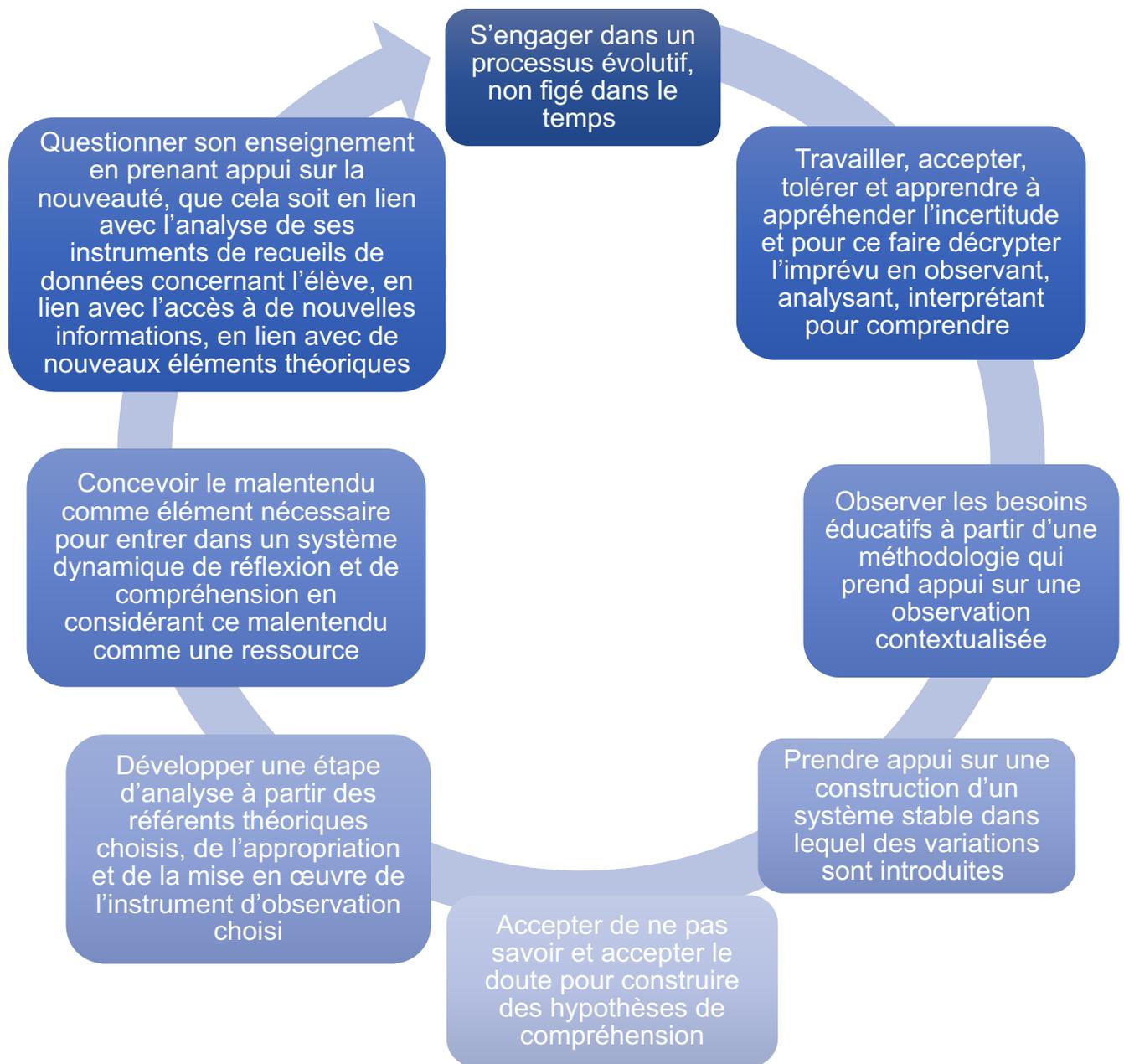


Schéma n°5 : Synthèse des éléments caractérisant une mise en recherche de l'enseignant

Un parcours singulier enclenché par un engagement personnel au sein duquel la part de la recherche est variable, et est en construction. Tout au long de ce processus, le praticien a la possibilité de produire des connaissances, de construire des compétences et de développer une construction professionnelle.

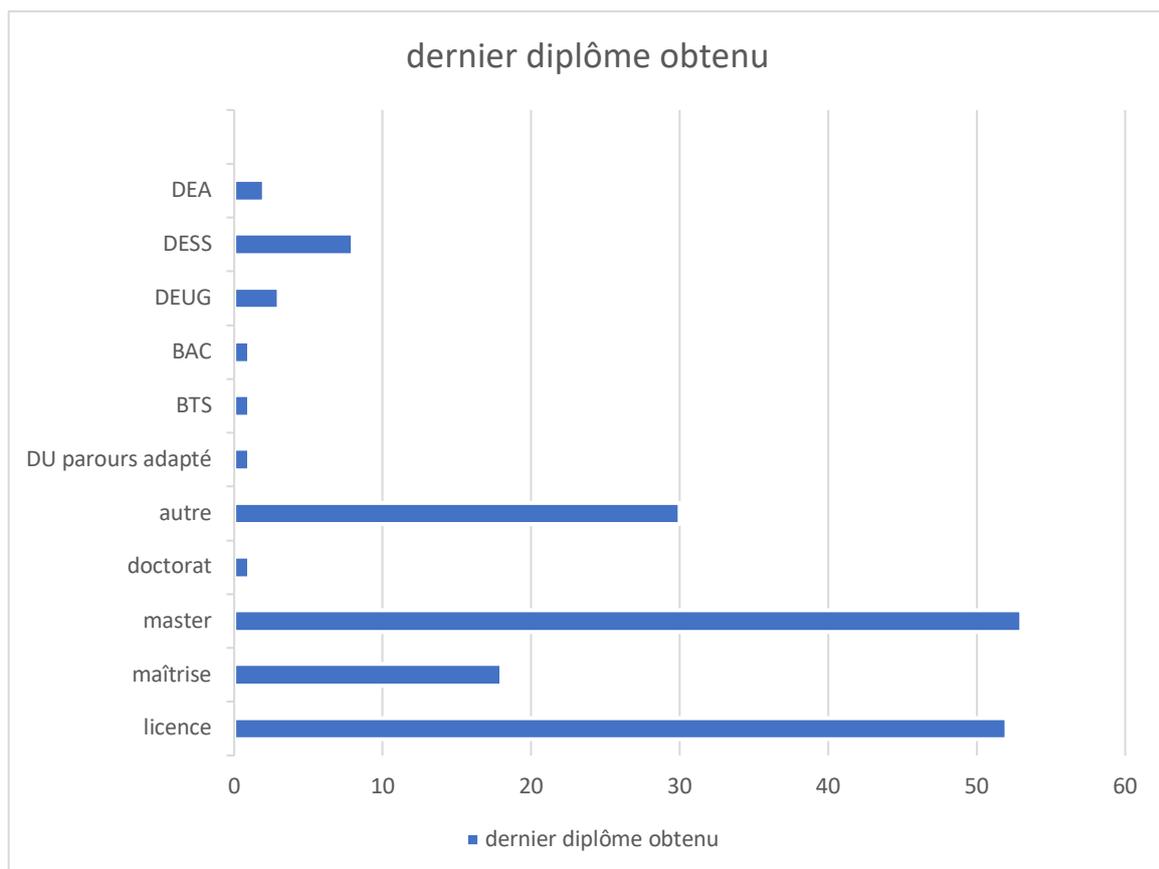
Ainsi, il est envisagé un chemin lui permettant de progresser dans la compréhension de la pratique et dans la capacité à l'analyser.

Des résultats d'enquêtes (Wentzel, 2008) font état de l'existence d'un lien entre un positionnement d'être en recherche dans la construction d'une professionnalité et un cursus universitaire antérieur, éléments d'analyse dans la compréhension des histoires de formation des professionnels. Avant la réforme du CAPPEI, les professionnels de l'enseignement qui s'engageaient dans une formation continue CAPASH (Certificat d'aptitudes professionnelles adaptation et situation de handicap) entraient dans un positionnement d'être en recherche dans le cadre de la construction d'un mémoire professionnel. La réalisation de ce dernier, menée dans le cadre d'une formation à la recherche qui pouvait notamment prendre la forme de séminaires de recherche, permettait d'étayer la pratique par des outils scientifiques. Le mémoire serait alors un type d'écrit professionnel à considérer comme véritable outil de formation auquel il faut attribuer un sens pour chaque enseignant afin qu'il puisse en créer un objet authentique et singulier qui l'inscrit dans une dynamique professionnelle. Une posture d'être en recherche permet une rencontre entre plusieurs éléments comme l'expérience du professionnel, ses compétences réflexives et sa disponibilité de l'esprit et de lui-même, dans la durée (Wentzel, 2009). Ainsi, le professionnel avait la possibilité de construire la théorie et la pratique dans un même espace. Cela conduisait à une construction de ressources professionnelles de plusieurs types : des compétences et « une méta-compétence » telle que le savoir-analyser (Houpert, 2009).

Or, dans le cadre de la formation CAPPEI il ne s'agit plus pour l'enseignant stagiaire d'élaborer un mémoire professionnel, mais un dossier professionnel. À travers ce dernier, l'enseignant stagiaire va prendre appui sur des éléments théoriques et des éléments de son expérience professionnelle qu'il va expliquer, comprendre et interpréter. Il est maintenant question dans la nouvelle formation, de décrire et d'analyser un élément d'une situation professionnelle montrant le

passage de l'enseignant vers l'enseignant spécialisé. Les enseignants s'inscrivant dans la formation, qui ont suivi un parcours universitaire, généralement adossé à la réalisation d'un travail de recherche, le mémoire, ont pu développer des compétences réflexives et articuler la théorie et la pratique. Ainsi, des enseignants qui ont conduit des projets de recherche orientés vers leur mission d'enseignement ont eu l'opportunité de comprendre des résultats de la recherche et de les transposer dans leurs pratiques (Wentzel, 2009). Un parcours universitaire les conduirait plus facilement à une compréhension du monde sur lequel ils agissent quotidiennement.

Un graphique n°1 intitulé *Dernier diplôme obtenu à l'entrée en formation CAPPEI* apporte une photographie concernant le dernier diplôme obtenu pour les enseignants engagés dans la formation CAPPEI au cours des trois années de la recherche.



Graphique n°1 : Dernier diplôme obtenu à l'entrée en formation CAPPEI

Nous notons qu'une majorité des enseignants stagiaires a suivi une formation universitaire pouvant alors les conduire à développer des compétences réflexives et articuler la théorie et la pratique. Mais, même si une formation scientifique peut contribuer au développement de compétences spécifiques, cela ne suffit pas à la construction d'un positionnement d'être en recherche, qui se développe aussi en fonction des ressources mobilisées par chaque enseignant engagé, des objectifs qu'il vise et du paysage professionnel. Ce positionnement d'être en recherche serait donc la résultante « de dispositions intériorisées », parmi lesquelles des compétences, mais aussi un rapport réflexif au monde et au savoir, une curiosité, un regard distancié, des attitudes, l'envie de comprendre (Perrenoud, 2001). Il s'inscrit dans la durée afin de permettre les rencontres nécessaires entre les expériences professionnelles et les compétences réflexives.

La thèse, pour comprendre un positionnement d'être en recherche à partir du parcours singulier de construction de chaque professionnel, pose alors comme variable l'enseignant, un sujet avec ses antécédents et ses expériences, et comme indicateurs des signes soit d'expériences significatives de formation, soit de rencontres avec l'autre qu'il soit professionnel ou élève, soit d'affirmation de soi notamment dans le cadre de l'obtention de la certification, soit de légitimation, de reconnaissance ou *a contrario* de dénégation d'autrui. Enfin, l'ensemble des éléments décrits précédemment concernant le contexte professionnel des enseignants conduit à faire le choix de comprendre l'objet de recherche, dont nous faisons l'hypothèse qu'il devient enseignant chercheur, en prenant comme indicateur « des bricolages héroïques » : « les praticiens du système éducatif français sont proportionnellement moins nombreux à corréliser enseignement et créativité et ils sont contraints à « des bricolages héroïques » ne s'inscrivant pas dans une dynamique institutionnelle ». S'agissant alors dans cette thèse de parcourir la possibilité pour chaque enseignant de développer sa « stratégie de pédagogie inclusive » (Ébersold, Plaisance, Zander, 2016).

Un positionnement d'être en recherche se réalise donc en plusieurs étapes à partir d'un réel projet de recherche du professionnel, pour devenir un chercheur dans le sens d'une implication personnelle et professionnelle afin de développer une manière autre de penser le monde, de le questionner, de le comprendre et de

l'interpréter (Wentzel, 2009). Il est alors possible de considérer l'enseignant, tel un sujet capable enseignant spécialisé, en définissant son rapport impliqué à la formation, ainsi que son engagement dans la formation, la construction d'un nouveau rapport à la formation. Le malentendu y est présent, et caractérise le rapport à l'autre permettant ainsi aux sujets des ajustements, et l'élaboration d'identités singulières construites selon le lien relationnel entre les sujets. Il s'agit alors de tendre vers la caractérisation d'un sujet authentique, un sujet pouvant lire une réalité l'amenant à prendre sa place, et donc à s'engager afin de construire sa propre interprétation de la situation. Le sujet s'engage alors dans l'incertitude et dans un projet qu'il invente pour pouvoir se défaire d'une quelconque acceptation de recettes toutes faites, puisqu'il s'oriente d'abord vers sa propre analyse et son interprétation des besoins éducatifs particuliers. C'est alors la lecture du rapport impliqué qui permet d'observer le sujet capable enseignant spécialisé faisant vivre sa singularité d'une rencontre professionnel-formation. L'expression du sujet capable enseignant spécialisé permet l'introduction de la compétence de réflexivité, c'est-à-dire la possibilité pour le sujet de comprendre le sens de son aventure en réalisant un retour par une analyse de la situation. Le sujet capable enseignant spécialisé est capable d'être, en exprimant « je peux », à l'origine de son action de réflexion et de décision au sein de son contexte professionnel où il agit et utilise des ressources pouvant transformer des situations professionnelles le conduisant à se projeter dans l'expression « je pourrais ». Le sujet capable enseignant spécialisé lit des réalités et se situe dans des représentations qui le conduisent vers une nouvelle logique identitaire, celle d'un professionnel de l'enseignement spécialisé dont le rôle et les missions évoluent vers des pratiques inclusives. Il s'engage alors dans une construction permanente des réponses adaptées à des situations toujours singulières. Un positionnement d'être en recherche développe une approche de la réflexivité définie comme une démarche de recherche, assidue, voire quotidienne, utilisant des outils présents dans des objectifs scientifiques (Wentzel, 2009). S'agissant de construire le chemin d'une professionnalité d'enseignant spécialisé, nous faisons l'hypothèse qu'un positionnement d'être en recherche permet l'engagement dans une mise en œuvre d'une expertise pédagogique et éducative singulière de la diversité des besoins

éducatifs particuliers. C'est à partir de ce positionnement qu'est développé, comme vu précédemment dans différents espaces formatifs qui s'inscrivent dans la durée, un état d'esprit et une culture professionnelle, une autre vision du monde.

Désormais, la partie qui suit va s'attacher à caractériser le positionnement d'être en recherche d'un professionnel de l'enseignement nommé chercheur de l'intérieur.

3.1.3 L'expertise pédagogique et éducative singulière d'un enseignant, chercheur de l'intérieur ?

La littérature scientifique propose différentes approches théoriques permettant de définir l'enseignant qui s'engage dans une démarche de recherche. Il en est proposé une lecture à partir du tableau n°7 suivant, synthèse non exhaustive :

L'enseignant à la manière d'un chercheur	
Auteurs	Définitions
Praticien chercheur ou chercheur praticien (Paquay, 1994)	L'enseignant est conçu comme un praticien réflexif. Un professionnel qui analyse ses pratiques, un « enseignant-chercheur » qui produit des outils innovants
Enseignant chercheur (Khon, 2001)	Le terme de chercheur est un qualificatif apposé au statut de praticien. Le terme de praticien est apposé au statut de chercheur.
Cochercheur (Savoie-Zajc, 2001)	Les cochercheurs sont les partenaires du milieu scolaire, des professionnels réflexifs, entièrement engagés dans le processus d'action, d'observation et de réflexion .
Praticien-chercheur (Albarello, 2003)	C'est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel .
Cochercheur du milieu scolaire (Beauchesne, 2005)	C'est un sujet-participant dans différentes étapes de la recherche
Pédagogue chercheur (Meirieu, 2008)	Le pédagogue est un chercheur car il est dans une posture qui n'est pas dogmatique par rapport au savoir .

Tableau n°7 : Les principales modélisations de l'enseignant à la manière d'un chercheur

Ces différentes approches ont comme point commun l'utilisation systématique du terme chercheur qu'il est proposé de caractériser à partir de la présentation des compétences spécifiques du chercheur associées à la posture du praticien-chercheur (Albarello, 2003, p.28). Les aptitudes et les capacités nécessaires pour réaliser une démarche de recherche sont alors identifiées comme :

- Prendre du recul par rapport à son objet.
- Inscrire sa démarche dans un contexte institutionnel et temporel.
- Faire émerger le phénomène qui sera au centre de la recherche.
- Circonscrire son champ d'étude.
- Adopter un angle disciplinaire prioritaire.
- Limiter son objectif spécifique.
- Identifier un cadre théorique.
- Intégrer les éléments du cadre théorique dans l'hypothèse.
- Définir son hypothèse de recherche.

Wentzel propose de prendre appui sur certaines de ces compétences spécifiques du praticien-chercheur, mais de n'en retenir que certaines, afin de contribuer à la délimitation des compétences réflexives, puisque considérant qu'un praticien-chercheur est avant tout un professionnel de l'enseignement (Wentzel, 2009, p.30). S'agissant de comprendre un sujet capable enseignant spécialisé, c'est à dire un professionnel de l'enseignement s'engageant dans une démarche de chercheur, nous retenons cette délimitation puisque permettant de reprendre l'ensemble des compétences associées à la métacompétence, le savoir-analyser. Il est question de prendre appui sur une prise de recul dans l'objectif d'être en capacité de mobiliser de nouveaux éléments, avec lesquels les savoirs d'expérience pourront être réinterrogés.

Par la notion de prise de recul, Albarello entend définir à la fois une capacité de mise à l'épreuve de l'esprit critique et une capacité d'écoute. Il est retenu d'associer cette première notion à la spécificité d'action de l'enseignant spécialisé, acteur bousculé dans ses représentations et invité à la rencontre avec autrui sous différentes formes.

C'est avec cette notion de prise de recul que le professionnel va sortir d'une logique réflexive qui ne serait que l'objet d'une remise en question du professionnel, conséquence d'une implication excessive dans la situation. Il s'agit de considérer la possibilité d'échanger à propos de doutes, de difficultés qui seraient en lien avec la situation questionnée. S'agissant pour le professionnel de s'orienter dans une démarche de recherche liée à un questionnement professionnel, dans les travaux de la présente thèse une investigation de la diversité des besoins éducatifs particuliers, une démarche de recherche conduit vers la possibilité d'une compréhension élargie associant des éléments théoriques et des éléments apportés par d'autres professionnels.

Ainsi, est utilisé uniquement certains concepts théoriques mis au service d'une compréhension de la réalité du contexte.

Dans un texte de synthèse¹⁵, Meirieu identifie que ce qui guide l'action enseignante c'est un rapport interne « de chercheur de son propre savoir », une sorte de compréhension, de questionnement voire d'exploration de son propre savoir. Il poursuit en soulignant que cela repose sur le « principe d'intelligibilité maximale », principe qui demande un effort permanent de la part du praticien, et que Meirieu invite à placer « au cœur de la formation initiale et continue ». Dans le cadre d'un parcours singulier, l'enseignant met en œuvre des démarches expérimentales en prenant appui sur son expérience professionnelle dans l'objectif « de visiter et revisiter son propre savoir avec l'exigence fondatrice de le rendre assimilable, partageable par toutes et tous. Nul ne peut enseigner sans se placer ainsi régulièrement, minutieusement, face à ce qu'il enseigne ».

Les différentes compétences telles qu'une attitude empathique, une position d'écoute, une capacité à observer sont des compétences présentes chez le professionnel dans l'objectif d'identifier des indicateurs nécessaires à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers, et permettant de mener une lecture compréhensive du contexte dans l'objectif d'un partage des savoirs.

Les résultats d'une recherche de I.Noël (2016), concernant l'accueil d'un élève ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire, apportent des éléments de compréhension à partir d'entretiens compréhensifs, concernant

¹⁵ Ce texte figure sur le site de P.Meirieu sous l'intitulé « Être enseignant aujourd'hui... ».

l'apprentissage réalisé par des jeunes enseignants : trois voies de l'apprentissage sont réalisées par des enseignants débutants (l'apprentissage par soi-même, l'apprentissage au travers de ce que dit et montre la communauté, et enfin l'apprentissage défini selon une voie médiane). Cette recherche montre que de manière générale, les enseignants réalisent l'apprentissage « essentiellement en situation en rapport à la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers », et que cet apprentissage est fonction de plusieurs critères dont les caractéristiques liées au contexte, à la présence d'un enseignant spécialisé et aux caractéristiques liées à la personne. De manière générale, les enseignants questionnés ont déclaré apprendre surtout en situation et quantitativement, 4 enseignants sur 15 privilégient l'apprentissage par soi-même en le vivant de manière voulue ou subie, et 8 enseignants sur 15 interrogés privilégient la modalité d'apprentissage par la voie médiane permettant d'interroger les modalités du travail partagé et celles de l'apprentissage par soi-même à propos du développement d'une attitude d'ouverture à la diversité. Il est également question de considérer la construction d'un espace formatif. L'enseignant choisit l'apprentissage à travers ce que dit et montre la communauté de pratique lorsqu'il est accompagné par un enseignant spécialisé, ce qui est observé pour 3 enseignants sur 15. L'apprentissage se fait alors soit sous la forme d'une coordination, soit sous la forme de pratiques collaboratives, soit enfin sous la forme de pratiques coopératives.

Ainsi, l'enseignant « intervient dans sa classe avec les significations qu'il se donne en fonction de sa propre histoire et de ses aptitudes personnelles, mais également en fonction de la communauté de pratique à laquelle il appartient » (Noël, 2016, p.232). Nous retenons alors une place à accorder à l'établissement, au contexte dans lequel l'enseignant exerce mais également à l'histoire du professionnel, à ses expériences antérieures. À l'issue des différents résultats, Noël pose la question suivante : « Ne faut-il pas aussi outiller autrement les futurs enseignants, notamment en les exhortant à utiliser et à faire confiance à leur capacité à analyser les situations et à être des enseignants réflexifs capables d'autodétermination et d'autonomie, et ceci même en collaborant ? » (Noël, 2016,p.243).

En effet, l'apprentissage se faisant dans une modalité collaborative ne peut être la seule réponse, c'est pourquoi l'apprentissage par soi-même s'avère être également une piste à développer. Dans ce cas, l'enseignant présente une compétence réflexive, l'invitant à reprendre la figure du praticien réflexif. Dans cette recherche, Noël prend appui sur le concept de praticien réflexif à partir des travaux de Schön, fondateur du concept. Les enseignants mènent alors une réflexion à partir des divers éléments sous-jacents et apparaissant lors d'une situation forcément caractérisée de singulière, ce qui conduit à comprendre une capacité à réfléchir permettant de développer une pratique professionnelle qui prend appui sur l'ensemble des diverses situations complexes rencontrées. Il est alors question de considérer d'une part les compétences personnelles et d'autre part le sentiment d'efficacité personnelle afin de répondre à la diversité des besoins éducatifs particuliers (Noël, 2016).

Ainsi, « la voie consistant à apprendre par soi-même en étant apte à se mobiliser (sentiment d'efficacité personnelle) pour réfléchir en cours et sur l'action (praticien réflexif) apparaît comme fondamentale pour le développement des compétences à travailler avec un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers dans une classe ordinaire » (Noël, 2016,p.244).

Par la suite, le passage vers le praticien-chercheur peut être posé comme le propose De Saint-Martin (2019), à partir des travaux de Kohn (2001), permettant de délimiter une frontière entre les deux conceptions. Il est question d'un passage entre une démarche de recherche restant ancrée dans la pratique, la spécificité et l'instant, et une démarche de recherche visant une perspective théorique (De Saint-Martin, 2019). Le modèle du praticien-chercheur est défini comme étant « soit un praticien menant parallèlement une recherche universitaire, soit un praticien devenu chercheur » (De Saint-Martin, 2019).

Ainsi, l'enseignant en devenir d'un chercheur pourrait être défini comme un *continuum* entre le modèle du praticien réflexif et celui du praticien-chercheur, *versus* praticien qui tend à devenir un chercheur puisque, « Une école qui devient inclusive travaille en coopération, en équipes, elle est constamment en mouvement, car constamment en train de chercher, d'échanger. Les professeurs deviennent des chercheurs au sein des écoles. Ils recherchent et ils essaient de

nouvelles pratiques. Et cela stimule d'autres idées. En travaillant ensemble, ils partagent des idées pour le bien des enfants » (Ainscow, 2013, p.119).

Ce positionnement d'être en recherche conduit l'enseignant à interroger et à comprendre les différents éléments de son environnement professionnel. Comme le souligne Ainscow (2013), l'enseignant regarde les pratiques de l'intérieur, c'est-à-dire depuis son contexte, pour en inventer de nouvelles et c'est ainsi que les professeurs deviennent des chercheurs au sein des écoles.

Nous faisons l'hypothèse que l'enseignant devient chercheur dans son contexte, c'est à dire un chercheur de l'intérieur, permettant d'envisager un développement professionnel du sujet capable enseignant spécialisé ancré dans les pratiques quotidiennes et dans la vie de l'école car, « dès lors que l'éducation doit concerner les enfants dans leur plus grande diversité, sans discrimination et quels que soient leurs « besoins éducatifs particuliers », il convient d'envisager tout un ensemble de professionnels, prioritairement ceux qui sont au cœur même du système d'enseignement et, sans doute plus généralement, ceux qui ont rapport au processus éducatif¹⁶ ». Un enseignant chercheur de l'intérieur, dans le sens où il décrit, explique et analyse ses pratiques professionnelles et ses différents projets tel « un stratège qui ne se fie pas seulement à des connaissances de bases pourtant éprouvées » (Paquay, 1994, p.20), ce qui l'amène à réaliser une démarche de recherche pouvant être caractérisée comme proche de celle du chercheur professionnel (Paquay, 1994). Un enseignant chercheur de l'intérieur qui investit l'expression de la singularité ; il est chercheur à sa manière, puisque qu'il est un sujet capable, il est chercheur dans son contexte de pratique puisqu'il est un sujet capable enseignant, enfin il est chercheur en visant l'obtention d'éléments du cas particulier puisque ayant comme objet de compréhension la diversité des besoins éducatifs particuliers dans l'objectif de construire des réponses adaptées. Ainsi, il devient un chercheur de l'intérieur qui s'autorise et qui ose questionner ses savoirs d'expériences, ce qui le conduit à renoncer à l'application de recettes toutes faites, et lui permet de s'envisager dans une expertise éducative et pédagogique singulière. Selon Pastré (2011), l'expérience

¹⁶ Propos introductifs d'Albert Prévos & Éric Plaisance du Colloque international, UNESCO, Paris, 17-18 octobre 2013.

serait l'association d'un vécu composé d'une accumulation de divers événements, faits ou actions et d'un vécu assumé et intégré à soi-même composé d'actions choisies. Pour construire des savoirs d'expériences, le sujet va chercher à « éviter l'évitement » (Pastré), lorsqu'une situation se présente à lui ce qui lui permettra d'envisager et de créer d'autres possibles qui iront par la suite vers la construction d'autres savoirs d'expériences. Alors pour construire des savoirs d'expérience il est face à un malentendu qu'il envisagera, soit comme un obstacle, soit comme une ressource. Il s'agit alors d'aller vers un professionnel qui est en prise avec une démarche personnelle d'essais, de tâtonnements et de construction de ressources diverses à partir des savoirs du travail enseignant, savoirs définis comme étant la somme des savoirs théoriques issus de la recherche et des savoirs pratiques issus de l'expérience de l'enseignant. A ce sujet, Altet cité par Duquesne-Belfais (2008), apporte une précision, en proposant quatre types de savoirs :

- Les savoirs à enseigner (savoirs académiques)
- Les savoirs pour enseigner (savoirs didactiques et pédagogiques)
- Les savoirs sur enseigner qui sont une conceptualisation des savoirs utilisés en situation
- Les savoirs du travail d'enseigner (savoirs d'expérience ou pragmatiques)

L'expression des savoirs d'expérience concerne les différentes valeurs, attitudes et postures à inscrire dans une visée éducative inclusive qui nécessite de changer le rapport au savoir et de repenser la pédagogie puisque « l'enseignant perd ses repères et doit faire le deuil d'un cadre sécurisant, le deuil de certitudes et de routines efficaces jusque-là, le deuil du « bon élève », le deuil de l'uniformité des pratiques pédagogique » (Duquesne-Belfais, 2008,p.13). Ainsi, l'enseignant passe du statut de celui qui sait au statut de celui qui compose un cadre innovant à partir d'une possible mise en recherche. Concernant la mission d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers de l'enseignant spécialisé, cela invite à interroger le lien (im)probable entre la complexité des situations d'enseignement-apprentissage et l'idée « d'un prêt-à-porter pédagogique directement utilisable, et parfaitement adapté à tous les contextes d'enseignement » (Duquesnes-Belfais, 2008), car une

perspective inclusive nécessiterait de penser une situation singulière et par conséquent innovante.

Ce positionnement décrit comme tel, conduit à ne plus appliquer une méthode mais à élaborer une stratégie, car comme l'évoque Duquesnes-Belfais citant E.Morin « la complexité appelle la stratégie » (Duquesnes-Belfais, 2008).

Dans l'objectif d'élaborer une stratégie, le contexte inclusif incite à penser la dynamique au sein d'un travail collectif. Cette possibilité est présentée dans la partie suivante.

3.2 Une démarche collaborative d'enseignant cochercheurs de l'intérieur est en chantier

Apposer l'expression « chercheur de l'intérieur » à côté du nom enseignant inviterait à une hypothèse de lecture d'une professionnalité émergente d'enseignant spécialisé, un professionnel capable d'appréhender la réalité de la diversité des besoins éducatifs particuliers à partir d'un savoir-analyser. A cette métacompétence, nous retenons la proposition de Wentzel (2009) d'y ajouter une compétence autre mais tout aussi essentielle dans le quotidien d'un professionnel de l'enseignement : la capacité à interpréter. La définition de l'interprétation proposée par Farrugia (2009) prend appui sur la lecture de la réalité menée à partir de l'attention singulière au monde, de la nature de l'expérience menée : « Ces interprétations sont constitutives de l'être au monde d'un sujet humain plus ou moins conscient des rôles qu'il joue, d'un acteur pris dans des contextes, des situations, de « circonstances », des cadres sociaux, des univers de discours et de signification déployés sur de multiples paliers en profondeur, au milieu desquels il doit s'orienter » (Farrugia, 2009, p.3).

L'interprétation définie de cette manière conduit l'enseignant, chercheur de l'intérieur, à identifier des connaissances (centrées sur le fonctionnement de l'élève pris sous l'angle d'un fonctionnement singulier), de manière individuelle et collective, puisqu'il est question de considérer le malentendu sous-jacent à toute situation de communication mise à l'épreuve dans le quotidien des pratiques professionnelles. Nous proposons alors la définition suivante : interpréter à sa manière en faisant vivre une dialectique entre le réel concret et le réel abstrait,

c'est-à-dire interpréter des réalités qui s'entrecroisent à une infinité de réalités possibles puisque pouvant être découvertes de manière individuelle et/ou collective grâce au malentendu, et permettant de se situer dans des représentations plus ou moins pertinentes.

La capacité à interpréter inviterait-elle dès lors à comprendre cette nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé comme une professionnalité en devenir « d'un interprète de la diversité¹⁷ », puisqu'au quotidien il est un professionnel capable de développer une démarche de recherche pour appréhender la réalité de la diversité des besoins éducatifs particuliers ?

Dans l'objectif d'appréhension de la réalité de cette diversité, l'enseignant spécialisé s'engage dans une démarche d'investigation qu'il peut mener à l'appui d'une posture de rigueur comme le définit la partie suivante.

3.2.1 Investiguer la diversité des besoins à l'appui d'une posture de rigueur

Dans la partie précédente permettant de caractériser les éléments concernant la mise en œuvre d'un positionnement d'être en recherche, la mobilisation des instruments d'observation a été retenue et étudiée. Une recherche destinée à contribuer à la formation des enseignants, (Desombre, Carpentier, Vincent, Sansen, Maiffret, Ryckbusch, 2013) montre à partir de trois exemples les difficultés d'identification des besoins éducatifs particuliers vécues par des enseignants spécialisés. Plusieurs types de difficultés y sont décrites, soit d'ordre conceptuel, soit d'ordre méthodologique. De la partie analyse de la recherche découle des recommandations à destinations des équipes. D'une part, il s'agit pour chaque professionnel d'envisager d'interroger une posture de vigilance, posture qui permettrait l'éloignement d'une approche stigmatisante d'identification des besoins, et d'autre part d'envisager de s'inscrire dans une posture de grande rigueur concernant la mise en œuvre des procédures d'identification et des outils d'observation retenus. Il est alors question pour le professionnel de s'envisager dans une intention de compréhension afin d'éviter toute catégorisation et d'accéder

¹⁷ Expression empruntée à Magdalena Kohout-Diaz.

à des données précises qui conduiront à leur tour à des pistes de mise en œuvre. Cette intention de compréhension des besoins des élèves est donc définie comme un processus évolutif, non figé dans le temps, qui s'effectue dans la durée et la temporalité d'une année scolaire. Les auteurs soulignent à nouveau que la mise en œuvre d'une démarche de recherche d'identification et d'analyse des besoins est à envisager à chaque fois de manière contextuelle et complexe. Une telle mise en œuvre permet à l'élève de s'installer dans un véritable rôle de partenaire, que cela soit dans l'étape d'identification des besoins, ou que cela soit dans l'étape de recherche des réponses adaptées. Une posture de grande rigueur peut accompagner le chercheur de l'intérieur dans le chemin non linéaire et évolutif de l'identification des besoins des élèves dans le sens où elle va le conduire à oser (re)prendre ce travail d'investigations éducatives et pédagogiques, et ainsi lui permettre de construire le parcours de l'élève, mais également son propre parcours d'enseignant spécialisé.

A partir de ces différents éléments concernant la mobilisation des instruments d'observation, l'observation est pensée et utilisée comme une démarche pouvant écarter des risques de réduction du sujet d'observation à ce qu'il en observe, et ainsi l'écarter d'une pensée focalisée uniquement dans l'objectif d'une mesure ou d'une évaluation. En utilisant par exemple les grilles d'observation, il est possible de recueillir un ensemble de données qui n'auraient pas forcément pu être observé en l'absence de grille. Cependant, il s'agit également d'être attentif à ce que cet outil ne devienne pas un outil d'homogénéisation qui produirait une uniformisation des profils et des réponses (Desombre, Carpentier, Vincent, Sansen, Maiffret, Ryckbusch, 2013).

De plus, en fonction de la grille construite, l'observation sera menée dans un système qui permet d'observer soit un climat de classe, soit un éventail bien plus large d'événements mais uniquement en lien avec la grille. Cette posture revient alors à considérer comme normales la non-maîtrise et l'insécurité, ainsi que de les rendre acceptables et nécessaires à la prise en compte d'une situation pédagogique singulière qui sera rencontrée. Concernant le chercheur de l'intérieur, l'intention de compréhension, dont l'objectif principal est de s'éloigner d'une analyse par étiquette, conduira à envisager l'accès à des données. Les pistes de

mises en œuvre qui en découlent seront à questionner à nouveau et à réajuster. Cette intention de compréhension qui fait partie d'un processus dynamique s'effectuant dans la durée, suppose également comme le souligne Dessus (2007) que : « la rigueur est toujours à mettre de son côté quand il s'agit de méthode et il vaut mieux essayer de tenter de recueillir des faits plutôt que des représentations » (Dessus, 2007, p. 105).

Le recueil de fait réalisé à l'appui d'une posture de rigueur est également envisageable à partir d'un travail collectif comme le présente la partie suivante.

3.2.2 Un processus d'interprétation est mené à partir d'un travail collectif ?

Dans une perspective inclusive, l'investigation des besoins éducatifs particuliers menée par les professionnels de l'enseignement, est posée sous l'angle d'un questionnement concernant le développement d'un travail collectif. Concernant donc plus particulièrement l'étude du travail collectif enseignant, les travaux scientifiques appartiennent à trois cadres principaux de référence (Maubant, 2014). Le premier cadre de référence permet d'analyser le travail enseignant à partir d'une diversité de tâches à réaliser à l'extérieur de la classe et impliquant d'autres professionnels. Un second cadre permet de comprendre le travail collectif enseignant à partir de l'étude des fonctionnements des organisations de travail. Nous mentionnons ici des travaux de recherche issus d'un troisième cadre faisant référence à des perspectives issues de la sociologie de l'éducation et des professions. Ces travaux qui observent les métiers-professions de l'éducation et de la formation sont retenus car permettant une analyse de la professionnalité enseignante (Maubant, 2014). L'inclusion scolaire se réalise nécessairement entre plusieurs partenaires appartenant à des secteurs, des domaines différents, puisqu'il est question de rapprocher les professionnels des établissements scolaires, la famille, et les professionnels des établissements du secteur médico-social. Une forme de travail collectif qui inclut donc une diversité de professionnels, à la fois dans des accords interinstitutionnels et dans une construction collective (Thomazet & Mérini, 2014).

Cette pluralité de professionnels conduit également à considérer une évolution des référentiels de l'action professionnelle prenant en compte un élément commun, c'est-à-dire le parcours de formation du jeune au sein d'une voie scolaire ordinaire (Benoit, 2012). Cette évolution implique que chaque professionnel s'approprie une nouvelle pensée de référence constituée de trois couples de notions antagonistes : différence et singularité, déficience et fonctionnement, trouble et besoin afin de mettre en œuvre le droit à une scolarisation en milieu scolaire ordinaire pour tout enfant (Benoit, 2012). C'est pourquoi, le travail d'investigation concernant l'observation et l'analyse des besoins éducatifs particuliers permettant de soulever les obstacles d'accès aux apprentissages en milieu ordinaire est considéré comme essentiel. Dans cette exploration dont l'objectif est la construction « d'un itinéraire pédagogique », l'enseignant a besoin de « deux types de cartes pour s'orienter et orienter son travail. La première fonctionne comme une carte d'état-major, qui permet de connaître la nature de l'environnement immédiat et par conséquent de choisir le chemin le plus praticable ; la seconde, comme une carte générale du relief, qui indique les grands obstacles à la progression, mer intérieure, lac, chaîne de montagnes, fleuves » (Benoit, 2012, p. 76).

Dans la recherche de cet itinéraire, l'enseignant interprète donc des réalités à sa manière, le conduisant à prendre des décisions. Ces réalités sont découvertes à la fois de manière individuelle et collective puisque s'effectuant dans une communauté de travail. Une communauté de travail qui s'inscrit dans un nouvel espace, un espace d'intermétier puisque s'agissant de permettre à différents métiers (soins, éducation, enseignement) d'exister au sein d'un seul espace professionnel afin de trouver des réponses collectives à la diversité des besoins éducatifs particuliers (Thomazet & Mérini, 2014).

La particularité de ce nouvel espace invite à penser un nouveau mode de relations entre les professionnels permettant l'évolution vers une horizontalité des relations amenant à dépasser « les surplombances historiques : la surplombance du monde médical sur l'école, celle de l'école sur la famille et des parents sur l'enfant, mais aussi des dominances d'expertises » (Thomazet & Mérini, 2014, p.3).

Une recherche visant l'observation et l'analyse des pratiques d'aide de l'enseignant Maître E en RASED (Thomazet & Mérini, 2014), montre l'existence de relations

assymétriques entre enseignant spécialisé et enseignant non spécialisé. Cet engagement dans un travail collaboratif, défini comme une organisation en réseau de partenaires, met en évidence l'existence de dilemmes de métier et de tension de l'intermétier ; des éléments qui sont exprimés, énoncés et décrits par les enseignants et permettant ainsi d'exprimer une singularité professionnelle (Thomazet & Mérini, 2014).

Ainsi, à l'appui de ces différents éléments, nous retenons ici à partir du constat d'une injonction d'un travail collectif, d'analyser depuis l'engagement dans une histoire d'expériences collectives, une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé, dont l'hypothèse est faite qu'elle est celle d'un enseignant chercheur de l'intérieur. Il est fait l'hypothèse que cette injonction de participation à un travail collectif va conduire l'enseignant chercheur de l'intérieur à interroger son action dans un espace composé d'un nouveau mode de relations entre professionnels de l'enseignement. Pour comprendre ce nouveau mode de relations entre professionnels de l'enseignement, il est retenu d'étudier la place et le rôle de l'enseignant qui s'engage dans une recherche collaborative, car ce modèle permet au professionnel de l'enseignement d'être dans une démarche de recherche reposant « sur l'implication des professionnels eux-mêmes dans le processus de recherche » (Vinatier & Morrissette, 2015, p. 144).

Une recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier & Couture, 2001) est composée de trois étapes se réalisant dans les objectifs de rapprochement entre le monde de la pratique et celui de la recherche et de construction de connaissances :

- Une étape de cosituation qui peut être définie comme le point de départ, le temps de la négociation qui permet à chaque partenaire de comprendre et d'entrer dans son rôle.
- Une étape de coopération qui correspond au recueil de données.
- Une étape de coproduction composée de l'analyse et de la présentation des résultats.

Ces trois étapes donnent une nouvelle lecture concernant les éléments convoqués ; le malentendu entre en scène dès la première étape permettant une

prise en compte de la parole de l'autre, les outils d'observation sont expérimentés lors de la seconde étape de recueil de données, et la métacompétence savoir-analyser est présente lors de la troisième et dernière étape. Dans ces trois étapes, le professionnel a une place centrale lui permettant de s'engager pleinement, d'exercer un pouvoir de praticien de terrain, élément à prendre en compte puisque « dans un collectif se créent, se tissent et se nouent des relations humaines qui sont d'abord et avant tout des rapports de pouvoir » (Maubant, 2014, p. 11).

Ce modèle, décrit à l'appui de ces 3 étapes, montre une prise en compte des compétences réflexives des praticiens de terrain, ainsi qu'une symétrie des positions et une réciprocité des relations (Vinatier & Morrissette, 2015).

La caractérisation de l'enseignant chercheur de l'intérieur est en adéquation avec une certaine conception de l'enseignant que pose ce modèle, c'est-à-dire « ni un pur technicien, ni un simple fonctionnaire d'exécution » (Vinatier & Morrissette, 2015, p.144).

La compréhension du modèle des recherches collaboratives conduit à envisager un possible processus d'analyse partagée de la situation professionnelle questionnée qui va offrir la possibilité d'un étroit rapprochement entre la recherche et la pratique professionnelle (Beauchesne & Garant & Dumoulin, 2005).

Une recherche collaborative qui place le partenariat comme médiation entre la recherche et la pratique, se propose de définir les praticiens s'engageant dans une démarche de recherche à partir de la conceptualisation de la notion de cochercheur du milieu scolaire (Beauchesne & Garant & Dumoulin, 2005).

Par ce type de recherche, les enseignants ne sont donc plus isolés et deviennent des partenaires dans le travail autour de l'objet de recherche. Nous retenons cette notion car elle positionne la question de la réflexivité du professionnel de terrain comme point central, et ainsi rejoint la caractérisation de l'enseignant chercheur de l'intérieur comme proposé précédemment (Tableau n°7 : Principales modélisations de l'enseignant à la manière d'un chercheur). Le partenariat construit à l'appui d'une démarche de recherche au sein de laquelle le praticien est positionné comme sujet-participant permet la création d'un espace, compris comme une médiation entre différents partenaires qui sont engagés dans un processus qui prend forme

à partir des échanges et de l'objectif de construction d'un savoir (Beauchesne & Garant & Dumoulin, 2005).

L'appropriation du rôle de cochercheur est alors associée à un ensemble d'éléments que Beauchesne, Garant et Dumoulin présentent à partir de la figure n°1 suivante :

Visée et dimensions du modèle d'appropriation du rôle de cochercheur

Visée de professionnalisation de l'enseignement			
<ul style="list-style-type: none"> • Valorisation du « métier » d'enseignant. • Reconnaissance de la valeur des champs de savoirs pertinents : pratique et théorique. • Prise en considération des savoirs scientifiques issus de l'étude de la pratique dans l'exercice professionnel. 			
Dimensions de l'appropriation du rôle de cochercheur			
Collaboration	Contextes professionnels	Communauté de recherche	Connaissances construites
<ul style="list-style-type: none"> • Nature de la collaboration • Intensité de la collaboration 	<ul style="list-style-type: none"> • Degré d'investissement • Degré de compromis 	<ul style="list-style-type: none"> • Redéfinition des rôles et responsabilités • Degré de complémentarité 	<ul style="list-style-type: none"> • Valeur accordée aux deux types de savoirs produits • Inclination à diffuser les connaissances dans son milieu

Figure n°1 : Visée et dimensions du modèle d'appropriation du rôle de cochercheur
(Beauchesne & Garant & Dumoulin, 2005, p.388)

Prenant appui sur ces quatre dimensions d'appropriation du rôle de cochercheur, une caractérisation d'un professionnel de l'enseignement en tant que cochercheur est proposée. Il s'agit d'un professionnel ayant des compétences spécifiques telles que celle de réflexivité, positionné en tant que cochercheur au sein d'un travail collectif s'inscrivant dans une dynamique collaborative au sein d'un même contexte professionnel, agissant au sein d'une communauté de recherche en construction, dans l'objectif de développer des pratiques d'investigations pédagogiques et éducatives. Nous retenons le concept de communauté de recherche à l'instar de celui de communauté de pratique développé par Wentzel (1998). À l'issue de cette étude, nous faisons alors l'hypothèse que des professionnels que nous nommons des cochercheurs de l'intérieur s'engagent dans un nouvel espace de négociation

autour de problèmes et d'objectifs communs les conduisant à la construction de différents savoirs concernant l'observation et l'analyse de la diversité des besoins éducatifs particuliers des élèves. Un parcours est ainsi posé de manière continue et dynamique, et évoluant au gré des rencontres professionnelles et des situations pédagogiques singulières. À partir de ces fondements, une démarche de recherche se construit et se régule tout au long des différentes expériences en acceptant l'inattendu, le malentendu, le questionnement permanent, le réajustement des pratiques, car « les savoirs à construire, incertains, qui deviennent le moteur de la réflexion sur l'action accordent aux acteurs le pouvoir de mieux comprendre leur conduite » (Morrissette, 2013).

L'enseignant entre ainsi dans une démarche d'exploration, de compréhension dans et de son contexte ce qui le conduit à entrer dans une démarche de recherche quotidienne. De fait, l'objet de la démarche de recherche est pertinent et authentique, car il correspond seulement à un élément pris dans le travail réel.

Il est montré, observé, analysé et partagé dans le cadre de la démarche collaborative ce qui incite le professionnel aussi à oser, à s'autoriser à faire voir sa pratique. Dans un contexte d'école inclusive, « le développement professionnel doit se faire à l'école » (Ainscow, 2013), il s'agit d'aller y voir, d'observer et d'analyser les pratiques réelles de terrain afin de les partager et *in fine* d'en inventer de nouvelles. Un espace mobilisant une démarche de recherche et la capacité à interpréter est à construire.

Par conséquent, une démarche collaborative en chantier s'installe prenant en considération des compétences individuelles et collectives parmi lesquelles aucune n'est désignée comme supérieure à l'autre. Le professionnel de terrain développerait alors « des postures professionnelles inédites » puisque l'élaboration de savoirs prend appui, pour une part sur la théorie et la pratique, et pour une autre part sur l'action et la réflexion sur l'action.

Par conséquent, à l'issue de l'étude développée dans le chapitre 3, nous proposons ci-dessous, une synthèse dans l'objectif d'une reconstruction de la réflexion décrite jusqu'ici.

Synthèse chapitre 3 : un enseignant spécialisé à l'appui d'une posture d'un cochercheur de l'intérieur s'engage dans un processus collaboratif démocratique

Le chapitre 3 avait pour objectif de démontrer le possible développement de « postures professionnelles inédites » en lien avec une mise en œuvre d'une expertise pédagogique et éducative. La partie qui suit reprend sous la forme d'une synthèse les différents éléments permettant de caractériser un positionnement d'être en recherche d'un enseignant, un chercheur de l'intérieur.

Pour le métier d'enseignant, être en recherche c'est devenir un chercheur à sa manière à partir :

- D'une recherche quotidienne ancrée dans la pratique, la spécificité et l'instant, dont l'utilité sociale est orientée vers les élèves pour assurer leur réussite :
 - construire un itinéraire pédagogique à destination de chaque élève.
 - obtenir des éléments de cas particuliers pour éviter toute catégorisation.
- D'un état d'esprit ou d'une culture professionnelle de l'acteur réflexif qui s'autorise à refuser d'appliquer toute technique ou recette.
- De compétences de l'acteur réflexif, figure du praticien réflexif donnant l'accès à une réflexion dans et sur la pratique :
 - mobiliser des instruments d'observation au service d'une adaptation des pratiques visant la réussite des apprentissages
 - mobiliser des instruments d'observation pour s'informer dans un action de formation
 - analyser à partir de référents théoriques choisis
 - interpréter des réalités grâce au malentendu ressource et identifier des connaissances

- développer la métacompétence le savoir analyser : responsable de ses actes/accepter d'être confronté à soi et aux autres/admettre l'incertitude/être capable de prendre du recul pour savoir s'écouter
- D'aptitudes et de compétences de la posture du praticien chercheur (du professionnel de l'enseignement) :
 - observer les pratiques de l'intérieur (depuis le contexte)
 - décrire et analyser les pratiques professionnelles en étant stratège
- D'une posture de rigueur à partir d'une recherche contextuelle et complexe
- D'un processus de cochercheurs de l'intérieur cosituation / coopération / coproduction (du milieu scolaire) :
 - questionner les savoirs d'expériences grâce au malentendu
 - définir la diversité des besoins éducatifs particuliers comme objet de compréhension
 - créer un nouveau mode de relations entre professionnels dans un espace d'intermétier

CHAPITRE 4 DES PRATICIENS EN CONSTRUCTION DE PROFESSIONNALITÉS EMERGENTES

Le chapitre 4, dans l'objectif d'une inscription dans un débat scientifique et théorique, reprend et décrit le questionnement et les hypothèses de recherche construites à partir des différentes étapes d'une démonstration menée tout le long des trois premiers chapitres.

L'ensemble des éléments présentés s'orientent vers la compréhension d'un professionnel de l'inclusion scolaire, l'enseignant spécialisé en devenir, en considérant la perspective d'une dynamique d'un sujet capable face au malentendu vécu sur le terrain.

4.1 Une intuition de recherche comme point de départ

La préoccupation à l'origine de cette recherche s'inscrit dans le contexte d'une réflexion sur l'école inclusive faisant partie plus généralement de celui de l'éducation inclusive. L'éducation inclusive, approche internationale et processus global dans lequel s'inscrit donc l'école inclusive, est à l'origine d'une évolution conceptuelle concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap, trois périodes se sont succédées : une période ségrégative, une période intégrative, et une période inclusive qui aujourd'hui vise l'horizon d'un « apprentissage tout au large de la vie » comme le montre la figure n°2 suivante :

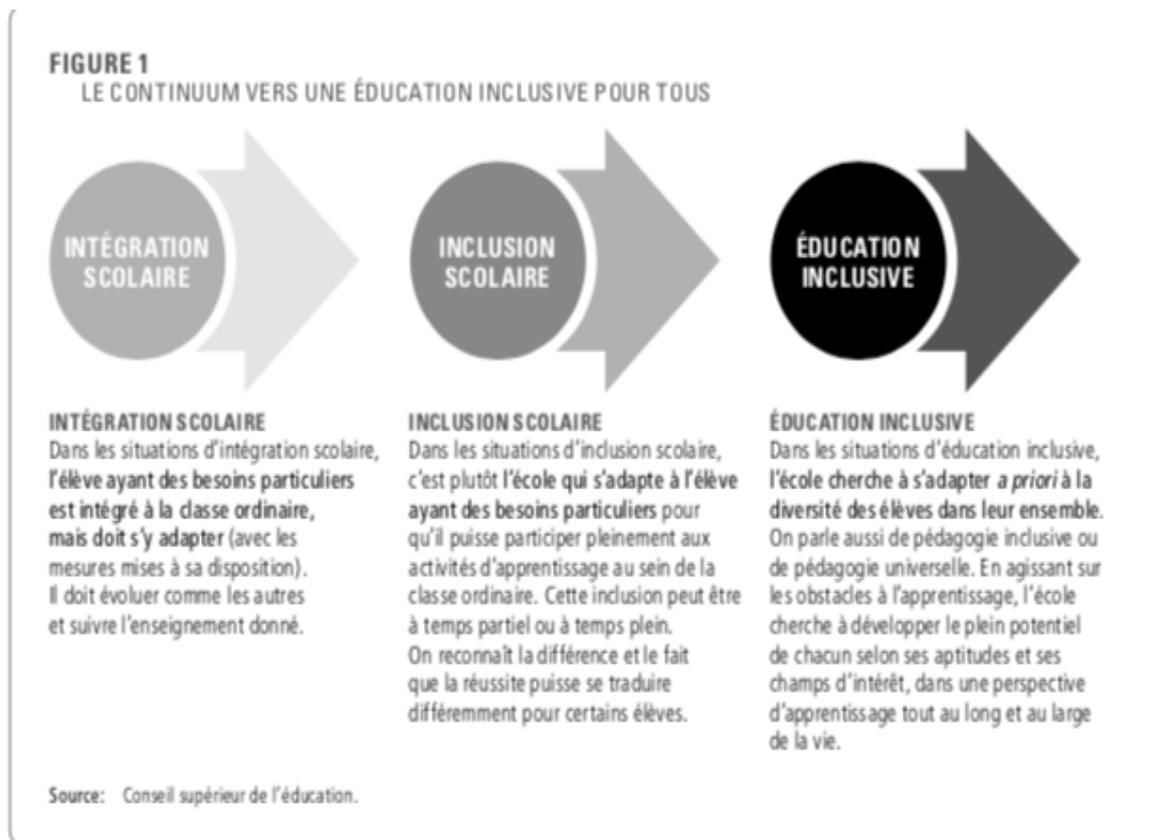
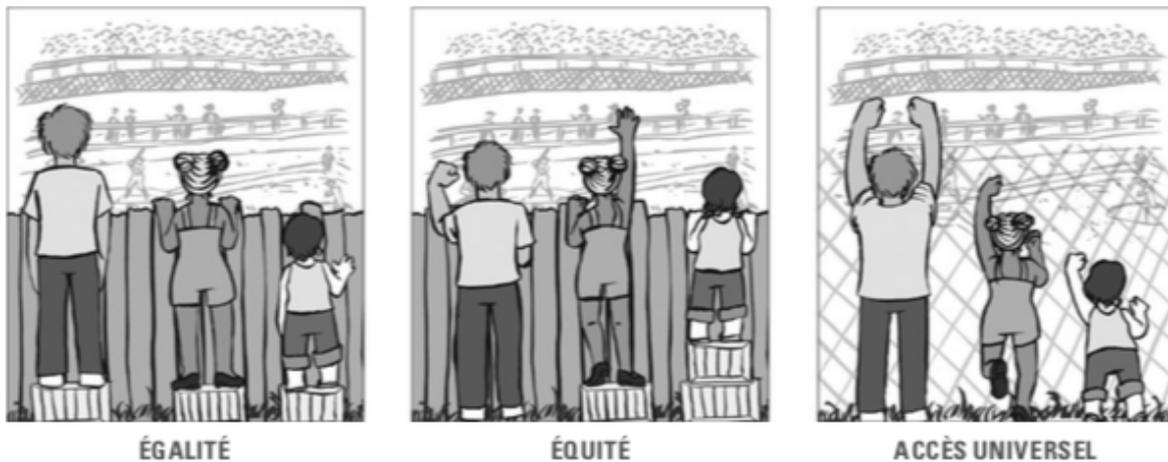


Figure n°2 : Le continuum vers une éducation inclusive pour tous
(Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p.5)

Aujourd'hui, « les politiques nationales s'alignent de plus en plus à l'échelle internationale en termes de non-discrimination, de conception universelle et de participation citoyenne » (Caraglio, 2019, p.37).

Une conception universelle qui implique alors de prendre en compte une éducation qui mise sur l'inclusion de tous les élèves en éliminant des obstacles dès le départ. L'accès universel (illustration n°1 ci-dessous) s'appuie sur le modèle social du handicap qui a permis le passage d'un modèle centré sur l'individu et ses manques à un modèle ciblant l'environnement de l'individu.



Source : Conseil supérieur de l'éducation d'après une idée originale de Craig Froehle, illustré par Marie Lebossé-Gautron.

Illustration n°1 : L'accès universel
(Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p. 33)

L'école inclusive, qui promeut alors une inclusion scolaire de tous les enfants, intéresse de plus en plus les différentes communautés, ce qui conduit en France les politiques éducatives à placer la question de l'inclusion scolaire sur le devant de la scène. Récemment, la publication par le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse de la circulaire de rentrée 2019 à destination de tous les enseignants, place cette question au cœur des grands débats de l'éducation.

En amont, une évaluation scientifique menée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire en 2016¹⁸ émettait déjà des préconisations en faveur d'une école inclusive, concernant notamment la formation des enseignants et le développement de la mutualisation des pratiques. Les principes et les enjeux de l'éducation inclusive inviteraient à interroger les enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, en proposant une formation initiale et continue qui promeut la diversité des méthodes pédagogiques. Dès lors, questionner la liaison entre éducation inclusive et formation dans le métier

¹⁸ Instance créée par la loi d'orientation pour la refondation de l'école en 2013.

d'enseignant conduit également à interroger les modalités de formation et d'accompagnement. Enseignante spécialisée, conseillère pédagogique ASH, formatrice à l'INSPÉ d'Aquitaine depuis le début de la mise en œuvre de la formation CAPPEI, puis depuis deux ans coordinatrice pédagogique du CAPPEI, ont amené à interroger une posture professionnelle concernant l'accompagnement.

Aujourd'hui, l'accompagnement est présent dans différents secteurs pour aider l'individu à être autonome : autonome dans sa vie personnelle, autonome dans sa vie professionnelle. Cet accompagnement qui répond à une demande sociale et institutionnelle s'adresse à des individus inscrits dans une réalité d'appartenance à « un monde problématique » comme le définit Fabre (2011), des sujets que l'on incite à agir, que l'on implique et responsabilise. Concernant le concept d'accompagnement en formation, nous retenons l'approche proposée par Paul (2016), la mise en œuvre « d'une réversibilité relationnelle », c'est-à-dire qu'un changement mutuel de posture peut s'opérer à partir d'un modèle de formation incitant les deux protagonistes à s'inscrire dans une relation plus symétrique. Les enseignants stagiaires qui s'engagent dans la formation CAPPEI, champ d'exploration de la présente recherche, sont donc dans l'attente d'un accompagnement professionnel. L'intérêt mais également la difficulté de tendre vers cette perspective d'accompagnement peuvent être illustrés par les propos¹⁹ recueillis à l'entrée en formation CAPPEI d'une première enseignante :

« La dimension autonomie est à développer davantage, autant du point de vue des formateurs que des formés qui n'ont pas l'habitude d'être « acteurs » de leur formation ».

Dans cette perspective, une substitution à l'autre serait une négation de l'autre en tant qu'individu et professionnel.

Les propos recueillis d'une seconde enseignante montrent une attente d'accompagnement allant dans ce sens :

« Peut-être pourrait-on suggérer moins de cours transmissifs pour être plus acteur comme par exemple proposer de réfléchir ensemble sur la construction d'une vraie situation d'apprentissage à partir d'un besoin particulier d'un élève fictif ».

¹⁹ Dans l'ensemble de la thèse les entretiens obtenus seront écrits en italique.

et les adaptations (hypothétiques) à mettre en œuvre tout en évitant l'adaptation singulière ».

Ces deux propos recueillis lors d'une intervention en formation CAPPEI, invitent à placer le débat concernant la formation plutôt du côté de ceux qui décrivent une formation, d'une part comme pierre angulaire ayant toute sa place dans le processus de mise en œuvre d'une éducation inclusive, et d'autre part comme catalyseur déclenchant une réaction chez l'enseignant (Gardou, 2013).

4.1.1 L'enseignant se questionne et observe avec une posture de praticien chercheur

Le cheminement de chercheuse est ainsi passé par un premier temps d'investigation à partir d'un travail de recherche en 2017, en master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la formation Mention Parcours Conseil et Intervention en Formation. Ce travail tentait de poser le problème professionnel du formateur, placé par l'institution comme celui qui évalue les pratiques professionnelles, mais aussi celui qui positionné entre un pair et un expert est en recherche de la bonne distance, dans un contexte pointant un malentendu dans la formation des enseignants. Il s'agissait alors de construire un protocole de recherche pouvant répondre à l'hypothèse formulée de la manière suivante : à partir d'un dispositif d'analyse de pratiques professionnelles, le formateur observe, analyse, évalue la pratique enseignante afin de conseiller et aider les enseignants à réajuster leurs pratiques.

Le tableau n°8 ci-dessous présente le corpus et les outils de l'enquête :

Le profil des interviewés	6 enseignants T1 (contexte professionnel SEGPA/UE/ULIS école) + 1 enseignant T2 (ULIS école)	22 enseignants (SEGPA/UE/ULIS école/ULIS collège)	10 enseignants en formation continue CAPA-SH
Les outils de recueil de données	2 entretiens individuels compréhensifs + 2 écrits spontanés	4 entretiens individuels compréhensifs + 1 écrit spontané	1 entretien collectif

T1 : première année d'enseignement

T2 : seconde année d'enseignement

Tableau n°8 : Corpus et outils de l'enquête menée en master 2

Le protocole présenté s'inscrivait dans une démarche d'accompagnement envisagée autour de la mise en œuvre « d'une réversibilité relationnelle » comme l'évoque Paul (2016). Il s'agit alors d'un défi dans lequel l'accompagnant et l'accompagné ne sont plus installés dans le modèle relationnel dominant dominé. Dans ce modèle, comme le souligne Paul, tout agit autour « de la patience non inquisitrice du questionnement » ce qui permettrait au formateur de prendre en compte le rythme de l'accompagné. Et, ce modèle fonctionne avec un accompagnant qui a la possibilité de procéder à une action réfléchie lui permettant de développer « une intelligence en acte ». Dans ce modèle, le formateur définit et construit « un cadran fonctionnel » dans lequel il va poser l'accompagnement selon quatre axes : la fonction, la posture, la relation et la démarche d'accompagnement. Les interviewés présentés dans le tableau n°8 ci-dessus ont alors été envisagés dans deux cadrans fonctionnels : un cadran n°1 à destination des enseignants exerçant en tant qu'enseignant non spécialisé dans un domaine de l'ASH (6 interviewés T1, 1 interviewés T2), et un cadran n°2 à destination d'enseignants

exerçant sur un poste ASH depuis plusieurs années, en étant ou pas spécialisés (22 interviewés et 10 interviewés).

Les résultats obtenus ont été présentés à partir des deux schémas n°6 et n°7 suivants :

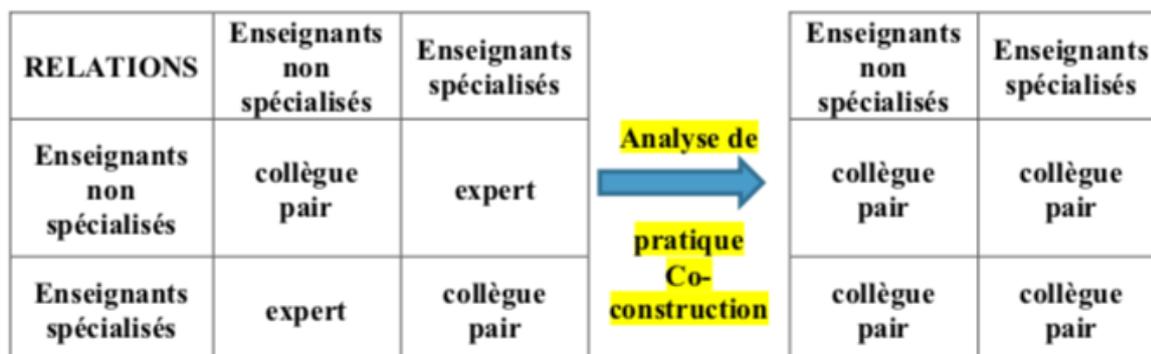


Schéma n°6 : Les relations entre enseignants dans une analyse de pratique

PROFESSIONNELS OUTILS D'OBSERVATION	CONSEILLER PEDAGOGIQUE	ENSEIGNANTS
	CO-OBSERVATION	X
OBSERVATION	X	X
META-OBSERVATION		X

Schéma n°7 : L'observation en analyse de pratique

Tout d'abord, le premier schéma montre que l'analyse de pratiques a modifié les représentations initiales des enseignants, et a permis d'effacer les différents statuts pour ne laisser transparaître que des pairs professionnels engagés dans un même projet. Ainsi, un nouveau mode de relations s'est construit permettant à chacun de s'engager. Il est à noter que l'enseignant identifie la possibilité d'exposer le « je » professionnel. Enfin, le second schéma montre que l'analyse de pratiques a permis à l'enseignant de s'arrêter sur une situation pouvant le conduire vers une activité

de métacognition sur ce qu'il vient de faire ou de vivre. Une méta-compétence est en jeu, c'est-à-dire la compétence savoir-analyser conduisant l'enseignant responsable de ses actes, acceptant d'être confronté à lui-même et aux autres, et admettant l'incertitude. L'analyse de pratiques a déclenché une manière d'observer derrière laquelle on peut questionner l'émergence d'une pratique réflexive autonome se faisant à partir d'une mise en mouvement. À ce stade de la réflexion, la question suivante était posée : l'observation construite à partir de la mise en mots dans le cadre d'une analyse de pratiques amènerait-elle l'enseignant à réinterroger sa méthodologie d'observation des élèves accueillis dans son contexte professionnel ?

Ensuite, il était question de poursuivre cette interrogation dans un travail doctoral de recherche, en prenant appui sur la notion de praticien chercheur, posture professionnelle en questionnement dans le cadre d'un enseignant analysant sa pratique.

Par conséquent, la partie suivante s'attachera à présenter le problème et la réflexion que la thèse souhaite étudier.

4.2 Réédification du sujet de recherche : une professionnalité émergente d'enseignant spécialisé

Le projet de recherche qui émergeait définissait déjà un contexte, la formation CAPPEI, et un sujet, l'enseignant stagiaire s'engageant dans une formation spécialisée professionnelle et certificative. L'inscription dans le débat scientifique est alors envisagée à partir de l'engagement dans un courant de recherche considérant le point de vue des acteurs comme une vision complémentaire unique (Guignon & Morissette, 2007).

Ainsi, la présente recherche sur la professionnalité de l'enseignant spécialisé en devenir expert de l'identification de la diversité des besoins éducatifs particuliers, développe une perspective selon laquelle il est donné à ce professionnel une place première dans la compréhension de son propre agir et de son développement professionnel. Pour ce faire, la recherche d'une posture interactionniste est engagée afin d'aborder la professionnalité des enseignants spécialisés. Il est alors question de comprendre les manières de faire du sujet qui s'engage dans la

formation CAPPEI à partir principalement de l'entretien compréhensif, et de l'entretien biographique. Le sujet d'étude est alors abordé selon la perspective, adoptée par des chercheurs comme Morrissette, selon laquelle « les gens ordinaires produisent eux aussi des savoirs pratiques soit des manières de faire avec et dans la culture sociale » (Morrissette, 2011, p. 5).

L'adoption d'une posture interactionniste est choisie dans l'objectif de poser un regard critique sur la formation en tant qu'élément déclencheur d'une réaction chez l'enseignant artisan de son projet formatif, et dans l'objectif de poser la compréhension d'une problématique se construisant chemin faisant. La démarche d'investigation est construite à partir d'un va-et-vient entre l'exploration du terrain, et la construction théorique afin de tendre vers la construction du sujet d'étude. Il est ainsi fait l'hypothèse de réaliser une recherche qui tente de comprendre, en valorisant le point de vue des acteurs, ce qui se passe sur le terrain de la pratique professionnelle de l'enseignant spécialisé en devenir expert de l'identification de la diversité des besoins éducatifs particuliers, et non pas de ce qui pourrait ou devrait s'y passer.

Par conséquent, la partie qui suit va présenter la place et le rôle de l'enseignant en devenir d'un enseignant spécialisé, un acteur clé dans la mise en œuvre du processus inclusif.

4.2.1 L'enseignant spécialisé deviendrait un expert de l'identification des besoins éducatifs particuliers

L'enseignant tient une place de première importance dans la mise en œuvre de l'inclusion. Dans le débat scientifique, il est caractérisé de plusieurs manières : « interprète de la diversité » selon Kohout-Diaz, « acteur de l'interface » et « passeur » selon Thomazet, « professionnel et médiateur de l'éducation inclusive » selon Gardou, « chercheurs au sein des écoles » selon Ainscow.

Dans cette perspective, Gardou poursuit en déterminant le qualificatif d'inclusif en l'opposant à celui d'exclusif. De manière générale, tout ce qui ne serait pas inclusif serait de fait exclusif, ce qui renvoie vers toutes les voix de lutte contre les discriminations et ainsi à œuvrer pour toutes les promotions des valeurs démocratiques. Sans prétendre à l'exhaustivité de cette énumération, elle invite

cependant à interroger la professionnalité de l'enseignant spécialisé en l'associant étroitement avec la métacompétence savoir-analyser et la capacité à interpréter.

Dans un contexte français pointé depuis le début des années 2000 comme un pays dans lequel l'effort inclusif n'est pas assez présent, et qui de plus en 2016 est caractérisé dans le rapport du CNESECO comme faisant partie des pays qui développent une approche essentialiste à l'égard des individus à besoins éducatifs particuliers, ce professionnel ne (re)prendrait-il pas son rôle d'interprète de la diversité pour ainsi tendre vers l'horizon d'un professionnel inclusif ?

Pour mettre en lumière la professionnalité de l'enseignant spécialisé, nous proposons une référence à l'histoire de la formation et de l'enseignement spécialisé en France ; histoire structurée au gré des différentes réformes ayant un impact sur la professionnalité de l'enseignant s'engageant dans une formation aux pratiques inclusives telles que la formation CAPPEI, terrain d'enquête. Du côté enseignant, les enjeux inclusifs sont à comprendre en les associant aux différentes injonctions institutionnelles, à la réalité des contextes et aux injonctions de pratiques collaboratives. Dans une perspective inclusive, l'enseignant est amené à questionner les besoins éducatifs des élèves, c'est-à-dire à considérer une analyse prise dans un environnement et les relations qui en découlent. Il s'agit dans cette nouvelle période de réaliser une observation qui porte sur le fonctionnement de l'élève et les conséquences du trouble éventuel sur les apprentissages, c'est-à-dire une observation de la singularité de chaque élève qui a le souci de l'autre dans ce qu'il a d'unique et d'incomparable. Il n'est pas si facile pour l'enseignant de faire preuve au quotidien d'une certaine écoute et attention et, d'ajustements réguliers et d'innovation. D'autant que, l'observation de l'architecture de la formation CAPPEI conduit à mettre en évidence l'existence de modules de formation intitulés « trouble des fonctions cognitives », « troubles psychiques », ce qui peut freiner cette dynamique et, conduire au paradoxe suivant évoqué : « les enseignants aspirent à s'orienter suivant des nosographies médicales et neurobiologiques qui les dépossèdent *in fine* de leur expertise propre » (Kohout-Diaz, 2018).

Un paradoxe qui éloigne l'enseignant d'une professionnalité associée à un style pédagogique personnel, singulier, unique et incomparable qui le conduirait vers des « postures inédites ».

Un paradoxe qui conduit également à pointer le concept de réflexivité, un fondamental de la formation initiale et continue : « une réflexivité qui se situe tout autant sur le plan de l'éthique que sur celui des actions professionnelles, qui soit incarnée et non subie, et qui permette aux professeurs de s'extraire d'une éventuelle approche techniciste de l'enseignement/apprentissage » (Akkari & Barry, 2018).

Par ailleurs, la réflexivité qui occupe une place importante dans les dispositifs de formation professionnelle aux métiers de l'enseignement est à interroger dans la finalité certificative de la formation CAPPEI. En effet, même si la formation CAPPEI est trop récente pour faire référence à des travaux à ce sujet, l'appui sur des travaux qui interrogent le lien entre réflexivité et évaluation montre que : « l'évaluation serait perçue comme un levier du développement professionnel par les acteurs qui ont par ailleurs construit une représentation formative de l'évaluation, les autres l'envisagent plus comme un frein ou une pratique problématique » (Huver & Cadet, 2010, p.127).

Cela interroge un recueil d'informations obtenu à l'issue d'un échange avec un groupe d'enseignants stagiaires lors d'une analyse de pratiques professionnelles menée en fin de formation. Plusieurs enseignants ont évoqué la certification comme un obstacle qui pouvait remettre en question tout le travail de construction, d'analyse et de réflexivité mené tout au long de la formation. Certains ont posé comme piste l'utilisation des outils construits durant l'année pouvant servir d'évaluation et ainsi valoriser le travail réel. L'enseignant en cours de spécialisation est un professionnel se formant aux pratiques inclusives à destination d'élèves à besoins éducatifs particuliers, scolarisés dans un dispositif du modèle *multitrack approach*. Dans ce contexte, l'enseignant s'engage dans une aventure formative dans le but d'obtenir une certification lui permettant d'exercer dans n'importe quel dispositif à destination de tous les élèves, un professionnel à la fois non spécialisé et non exclusif, ouvert à la diversité, et devant répondre à la mission « exercer une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire ».

Des recherches (Tochon, 2003) concernant l'expertise enseignante menées auprès de plusieurs enseignantes, montrent une expertise enseignante lorsque le professionnel prend davantage appui sur le contexte et sur les élèves.

Tochon donne la définition suivante : l'enseignant expert est celui qui « développe une compétence pratique qui le rend autonome en tant que corps professionnel, dans le but d'amener une reconnaissance de la connaissance praticienne » (Tochon, 2003, p.89).

Par la suite, nous retenons la proposition de définition de Dick (1994) : « l'enseignant expert a progressivement développé une disposition à interpréter l'enseignement de façon à être capable d'agir dans l'insécurité, une insécurité qui l'oblige à agrandir et à améliorer régulièrement ses compétences et son jugement ».

Enfin, ces éléments ont conduit au questionnement suivant :

- Dans un premier temps, la question de l'articulation réalisée par le sujet enseignant spécialisé qui s'engage dans une formation professionnelle sur les pratiques pédagogiques inclusives et l'entrée par la dénomination des troubles de certains modules d'approfondissement de cette formation ;
- Dans un second temps, la question de l'articulation que le sujet enseignant spécialisé construit entre une formation professionnelle et une certification passée à la fin de cette dernière.

Ainsi, la présente recherche tente de comprendre l'engagement des enseignants dans une professionnalité d'enseignant spécialisé à l'appui de l'ensemble des éléments problématiques introduits :

- L'engagement éthique et pratique de l'enseignant en formation :

L'exigence pour le professionnel de répondre à la déclinaison du modèle inclusif français puisqu'il s'engage dans la formation CAPPEI à partir d'un ensemble de tensions, personnelles bien évidemment mais également identitaires, à partir d'un modèle *multitrack approach* présentant trois grands modes de scolarisation, soit dans les classes ordinaires, soit dans les classes spécialisées dans les établissements du milieu ordinaire ou soit encore dans les établissements spécialisés.

- La réalisation des liens entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques : Les travaux français et canadiens en science de l'éducation et de la formation concernant les principes de la formation continue (continuée), invitent à proposer des formations qui conduisent le professionnel de l'enseignement vers le développement d'une posture réflexive. Pour ce faire, l'ensemble de ces travaux convergent vers une piste qui a comme principes un ancrage plus important de la formation dans le contexte professionnel du praticien, et une reconnaissance de ce dernier en tant qu'acteur. Ces formations peuvent être proposées soit sous la forme de dispositifs d'analyse de pratiques, soit sous la forme de recherches partenariales. L'analyse de pratiques va conduire les participants à « faire appel à une culture de l'observation, de la mise en mots, de l'interrogation, de l'hypothèse, du débat, de l'écriture » (Perrenoud, 2004). L'autre piste avancée est celle des recherches participatives au sein desquelles l'enseignant entre dans un projet de collaboration au sein duquel les rapports entre les chercheurs et les praticiens sont plus symétriques, collaboration dont l'action se régule tout au long des différentes expériences. De leur côté, les recherches collaboratives s'inscrivent pleinement dans la construction des pratiques professionnelles en permettant aux enseignants de s'engager dans des projets collectifs. Ces différentes recherches concernent essentiellement des pistes à partir d'une mise en œuvre réalisée sous un modèle de formation accompagnante.

Au regard des différents questionnements, la thèse se propose d'étudier le problème suivant :

Face aux multiples injonctions de l'éducation inclusive, l'enseignant spécialisé est pris dans un processus de formation tout au long de la vie.

Ce processus incite à développer une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé : un nouvel enjeu qui vise un questionnement et le développement de postures professionnelles inédites.

Afin d'y répondre, cette thèse propose de comprendre l'enseignant qui devient un chercheur non pas dans le sens de la recherche universitaire, mais dans le sens de la recherche en lien avec une démarche personnelle d'essais, de tâtonnements et de construction de ressources diverses à partir des savoirs d'expérience. Il est

proposé de comprendre cette professionnalité en prise avec un mouvement d'innovation s'inscrivant dans un processus de développement personnel et professionnel. Il est alors question d'interroger le rapport à la formation, ainsi que le rapport à l'engagement sous-jacents à cette histoire. Pour cela, la notion de sens donné par chaque professionnel s'inscrivant dans ce processus est convoquée. L'interrogation sur l'efficacité subjective conduit à mieux connaître le travail des enseignants, c'est-à-dire les compétences professionnelles développées. Il est alors intéressant d'interroger la construction d'une professionnalité d'un praticien de l'enseignement, en posant la réflexion du côté du projet formatif de ce professionnel. Il s'agit donc de comprendre une aventure formative avec une mise en exergue de l'histoire du praticien de l'enseignement, ainsi que de la place accordée à la responsabilisation de ce dernier.

Par conséquent, les travaux de la présente recherche tentent donc d'interroger, autrement que par des dispositifs de formation accompagnante, le développement d'une professionnalité de l'enseignant spécialisé à l'ère de la diversité, en posant la piste d'un positionnement d'être en recherche au quotidien de l'enseignant spécialisé comme hypothèse et comme le présente la partie qui suit.

4.2.2 Être en recherche pour devenir un chercheur à sa manière envisagée comme perspective d'une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé

Au regard de ces différents éléments démontrés précédemment, les hypothèses de travail sont :

- Face au malentendu vécu sur le terrain, et à l'appui d'un engagement amorcé et volontaire, une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé est envisagée. Une professionnalité qui développe un savoir-négociateur nécessaire dans un travail d'interprétation de la diversité des besoins éducatifs particuliers, et qui conduit vers des adaptations pédagogiques et didactiques pouvant répondre à la variété des obstacles d'apprentissage des élèves.

- L'hypothèse est faite que le professionnel s'engage dans un positionnement d'être en recherche lui permettant d'avancer et de transformer les postures professionnelles. Apposer l'expression « chercheur de l'intérieur » à côté du nom enseignant inviterait à une hypothèse de lecture d'une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé dans une perspective inclusive, un professionnel appréhendant la réalité de la diversité des besoins éducatifs particuliers à partir d'un savoir-analyser associé à une capacité à interpréter.
- A partir de l'injonction de participer à un travail collectif, l'enseignant interroge son action dans un espace composé d'un nouveau mode de relations entre professionnels de l'enseignement. Il est fait l'hypothèse que des cochercheurs de l'intérieur s'engageant dans un espace de négociation autour de problèmes et d'objectifs communs appréhendent la construction de différents savoirs concernant l'observation et l'analyse de la diversité des besoins éducatifs particuliers. Un parcours serait posé de manière dynamique et évoluant au gré des rencontres professionnelles et des situations pédagogiques singulières.

La promotion de l'éducation inclusive qui « est une approche qui cherche comment transformer les systèmes d'éducation et autre environnements d'apprentissage afin de répondre à la diversité des apprenants » (Zay, 2012), incite à (re)penser la formation continuée des enseignants spécialisés comme un enjeu stratégique de ce processus. L'enseignant s'engage dans une formation professionnelle et certificative dont l'histoire a suivi les différents mouvements de construction de la société, et donc il est question de comprendre une professionnalité en mutation et de l'étudier en donnant la place à la parole enseignante, sujet défini comme la clé du processus inclusif. L'enseignant construit un espace formatif propice au développement d'une professionnalité, propre et singulière, qui se raconte dans une dimension prospective. Dans ce contexte multiforme, afin de répondre à la diversité des besoins éducatifs particuliers, à travers sa mission d'expert de l'identification et de l'analyse des besoins éducatifs particuliers, il est donc fait l'hypothèse que des liens existent entre une professionnalité d'enseignant spécialisé et un positionnement d'être en recherche invitant ainsi le professionnel à devenir un enseignant, chercheur de l'intérieur. Cette recherche interroge alors

les incertitudes, les doutes, les difficultés et les malentendus au niveau de l'enseignant en cours de spécialisation, puis certifié et spécialisé, au niveau de la réalité de l'inclusion en milieu scolaire ordinaire. Pour ce faire, des variables et des indicateurs ont été décrits dans les chapitres précédents.

Une présentation générale de ces éléments est proposée sous la forme d'un tableau, le tableau n°9 ci-dessous, faisant figurer les différents concepts principaux ayant servi à la construction du problème.

Hypothèses	Variables	Indicateurs
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Le malentendu ✚ Le rapport à la formation ✚ La professionnalité ✚ Le sujet capable 	Le contexte professionnel	Un contexte professionnel adossé à un établissement ordinaire
		Un contexte professionnel adossé à un établissement spécialisé
	Le sujet enseignant	Des expériences significatives de formation
		Des rencontres avec l'autre qu'il soit professionnel ou élève
		Une affirmation de soi
		L'obtention de la certification
		Une légitimation
		Une reconnaissance
		Une dénégation d'autrui
		Des « bricolages héroïques »

Tableau n°9 : Les variables et les indicateurs de la recherche

Nous envisageons donc à partir de ce tableau n°9 de tester les hypothèses à partir des variables et des indicateurs retenus et décrits.

La thèse, pour comprendre un positionnement d'être en recherche à partir du parcours singulier de construction de chaque professionnel, pose comme variable l'enseignant, associé à la notion de sujet capable, un sujet avec ses antécédents et ses expériences, et comme indicateurs des signes soit d'expériences significatives de formation, soit de rencontres avec l'autre, soit d'affirmation de soi notamment dans le cadre de l'obtention de la certification, soit de légitimation, de reconnaissance ou *a contrario* de dénégation d'autrui. Pour comprendre la manière dont l'enseignant va s'engager dans un parcours formatif à l'appui de la caractérisation de la notion de malentendu et de la notion du rapport à la formation, le contexte professionnel est identifié comme une variable, et avec des indicateurs qui sont un contexte professionnel adossé soit à un établissement ordinaire soit à un établissement spécialisé. Ces deux indicateurs donnent sens à la notion de professionnalité émergente de l'enseignant spécialisé définie dans un chapitre précédent. Les variables et les indicateurs proposés sont alors des éléments qui seront à considérer dans les différentes étapes du protocole présenté dans la partie qui suit.

Ainsi, ce travail essaie de tendre vers deux objectifs, d'une part valoriser les savoirs d'expérience de l'enseignant, et d'autre part participer à la compréhension d'un monde en construction. S'agissant de poser l'enseignant comme un sujet, conscient que son action est pour une part constitutive de la représentation qu'il a de la situation et du contexte, elle-même conditionnée par ses propres motivations, engagements, valeurs et connaissances.

Synthèse chapitre 4 : L'engagement subjectif dans la construction d'une professionnalité émergente de l'enseignant spécialisé

Le schéma n°8 ci-dessous reprend l'ensemble des éléments retenus pour la construction du problème étudié dans les travaux de la présente thèse.

Tout d'abord, les travaux de la thèse s'inscrivent dans le débat scientifique et théorique concernant l'éducation inclusive et sa mise en œuvre au sein du système éducatif français ce qui interroge, d'une part l'histoire de la formation spécialisée en France, et d'autre part la professionnalité de l'enseignant spécialisé. Ensuite, l'engagement dans une formation entraîne un malentendu entre les différents protagonistes. Mais enfin, dans le contexte de l'éducation inclusive pris sous l'ère de la considération de la diversité des besoins éducatifs particuliers, la thèse souhaite montrer que la construction d'une nouvelle professionnalité de l'enseignant spécialisé qui se retrouve face au malentendu vécu sur le terrain peut se développer à partir d'engagements d'un chercheur de l'intérieur.

Le schéma n°8 proposé est le suivant :

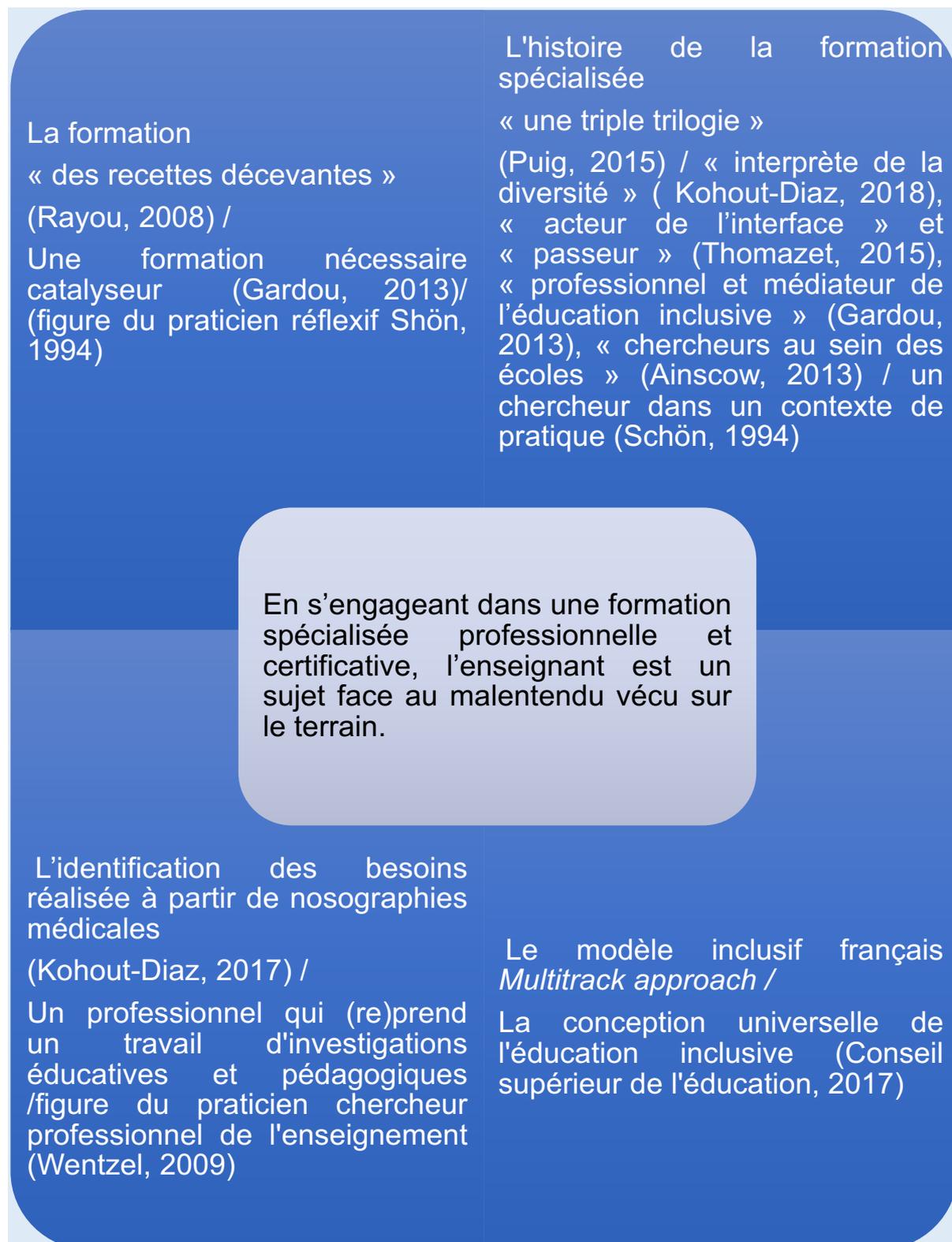


Schéma n°8 : Synthèse du chapitre 4

Dans cette perspective, la partie 2 qui suit, s'attachera à présenter la méthodologie de la thèse.

PARTIE 2 UNE CHERCHEURE INVESTIGUE AVEC L'ACTEUR COMPÉTENT

CHAPITRE 5 UNE MÉTHODOLOGIE

L'objectif de ce chapitre est de mettre au jour et d'explicitier les aspects des principales caractéristiques de l'itinéraire de la présente recherche en sciences de l'éducation et de la formation. S'agissant de présenter « le travail proprement dit de fabrication de la recherche, à savoir son déroulement depuis « d'où elle vient » jusqu'à « où elle va » (Castelloti, 2012).

Il s'agit alors d'accéder à la connaissance scientifique à partir d'une part d'un positionnement épistémologique de chercheure, et d'autre part d'une stratégie méthodologique, le protocole de recherche.

5.1 Une méthodologie mise en forme à partir d'une posture de chercheure installée dans un questionnement permanent

La partie qui suit décrit les différents éléments de la méthodologie retenue dans l'objectif d'une mise en forme particulière déclinée à partir d'une position épistémologique rendant compte de la construction de la connaissance et de l'implication de la chercheure. Nous souhaitons retenir les principes suivants concernant la méthodologie de recherche : « En principe, la méthodologie d'une recherche est exposée dès le début de l'analyse, et elle précise les limites de confiance de la ou des méthodes employées ainsi que des techniques et des sources mobilisées. Cette définition a, dans sa concision, l'avantage d'offrir une trame rédactionnelle, un plan, à qui doit rédiger une méthodologie. Elle suggère de manière incidente qu'une méthodologie est plus que l'énonciation claire de techniques et des sources (faute de quoi elle serait une méthodographie et non une méthodologie. Par l'intermédiaire de l'expression : limites de confiance, la définition des Mots de la géographie insinue l'idée d'une réflexivité, c'est-à-dire d'une prise de distance par rapport à la méthode, dans la tenue d'un discours qui emprunte au méta et au para. La méthodologie est ainsi le lieu où la personne qui cherche doit explicitement réfléchir à ce qu'elle fait, quand elle fait de la recherche (soit une question d'épistémologie) ; réfléchir à la nature de l'activité de recherche (soit une question d'ontologie). Conséquemment, elle constitue un espace de réflexion éthique au sens le plus littéral : un espace de réflexion sur la façon de diriger sa conduite (le petit robert) en tant que personne qui cherche » (Matthey, 2005).

Cette citation permet de poser le cadre général de la réflexion de la chercheure. En effet, nous avons tenté tout le long de ces travaux de thèse de construire un « espace de réflexion » nous permettant de rendre compte de la manière dont nous souhaitons nous engager dans une recherche.

La méthodologie est alors présentée à partir du tableau n°10 suivant :

Méthodologie de l'enquête				
Perspectives adoptées				
Une démarche hypothético-déductive		Une perspective compréhensive		Une approche anthropologique de l'éducation et de la formation
Des objectifs				
Un problème central	Des hypothèses	Expliquer et comprendre à partir du modèle l'arc herméneutique	Des aspects cliniques et des aspects d'observation participante	
Des outils				
Cahier ethnographique	Entretien individuel compréhensif & Entretien individuel biographique	Focus group	Questionnaire individuel	Observations

Tableau n°10 : Méthodologie de l'enquête

Les paragraphes qui suivent vont présenter et décrire la méthodologie pensée et construite à partir d'un itinéraire qualifié d'innovant puisqu'en construction tout le long du cheminement de l'avancée des travaux.

5.1.1 Un itinéraire innovant en construction

La définition de la méthodologie a été une première réflexion amorcée lors de l'entrée dans le projet de thèse. Une première étape de questionnement à ce sujet a été possible à partir de la lecture de la définition suivante : « une démarche intellectuelle visant selon un ensemble de procédures normées reconnues par une communauté garante d'un domaine ou champ, la cité scientifique telle que la nomme Bachelard, à administrer la preuve de la résolution de problèmes préalablement construits à l'intérieur d'un cadre théorique de référence, ce qui constituera un éclairage original d'un secteur de la réalité, de portée évidemment plus ou moins grande, plus ou moins heuristique précisément » (Tomamichel, 2005, p 5.).

De cette proposition de définition, nous avons retenu le terme de démarche dont le dictionnaire Littré donne les définitions suivantes :

- Le pas qu'on commence à faire quand on veut aller en quelque lieu ou en sortir,
- La marche,
- Allure, façon de marcher,
- Manière d'agir,
- Ce que l'on fait pour la réussite de quelque chose.

Un face à face avec une diversité de termes, méthodologie, méthode, procédures et outils, invite à des précisions, dans l'objectif de définir le cadre du travail dans lequel la chercheuse s'engage. Delpeteau propose la définition de la méthodologie suivante : « Le mot méthode est un emprunt du mot latin *methodus* qui est à son tour emprunté du mot grec *methodos* qui signifie « route, voie », « direction qui mène au but ».

D'abord introduit en médecine (vers 1537), le mot méthode signifiait « manière particulière d'appliquer une médication », puis « procédés raisonnés sur lesquels

reposent l'enseignement, la pratique d'un art ». En 1637, le philosophe René Descartes lui donne le sens de « manière de faire » de la science ou de « procédé » d'un raisonnement scientifique.

De l'ensemble de ces généralités, nous retenons que la notion de méthodologie de la recherche désigne donc l'ensemble des règles, étapes et procédure auxquelles le chercheur a recours dans une science pour saisir les objets étudiés. Dès lors, c'est par cette exploration des différents concepts adossés à une recherche, qu'une orientation vers la description d'une méthodologie et non d'une méthode de recherche a été amorcée car, « parler de méthodologie oriente vers une pratique réflexive, menée en fonction de critères reconnues par une communauté (de chercheurs) mais sans que l'on postule d'unicité des réponses possibles et donc du paradigme de référence » (Demaizière & Narcy-Combes, 2007, p.1).

Une définition d'une méthodologie de recherche est alors proposée et présentée à partir du tableau n°10, comme étant l'itinéraire innovant construit et décrit dans l'objectif de le faire vivre au sein de multiples disputes. Un itinéraire innovant construit à partir d'un ensemble d'éléments théoriques, de savoirs et de concepts, par la suite questionnés en vue d'une contextualisation du travail de recherche. D'après son étymologie, innovation signifie « introduire du nouveau dans », c'est-à-dire prendre appui sur un contexte existant et proposer de le questionner. Un itinéraire innovant est pensé et formalisé à l'appui d'éléments issus de l'épistémologie et de l'histoire des sciences pris dans le sens de la définition d'une science qui n'est pas définitive mais le fruit d'une histoire. La science serait alors définie comme un mécanisme intellectuel qui vise à décrire le monde afin de mieux le comprendre. Il est alors question par cet itinéraire de porter un regard provisoire, transitoire se faisant en lien avec une construction. L'itinéraire innovant est ainsi proposé dans l'objectif de mener une recherche tel un processus afin de comprendre le sujet à un moment donné. Dès lors, l'itinéraire innovant fait apparaître au fil de la construction des hésitations, des tâtonnements avec lesquels nous proposons d'avancer et construire puisque la recherche souhaite questionner et comprendre des situations ordinaires liées à la professionnalité de l'enseignant spécialisé.

Cette investigation est présentée dans la partie qui suit.

5.1.2 Chercher à questionner des situations ordinaires à l'appui d'une démarche hypothético-déductive

Projeter, puis mettre en œuvre des travaux de recherche en sciences de l'éducation et de la formation, invite à en découvrir les diverses formes et enjeux. Les sciences de l'éducation ont vu le jour avec l'ouverture de départements de sciences de l'éducation dans plusieurs universités, en 1967. Concernant l'organisation possible entre les différentes disciplines, Develay (2004) propose de s'appuyer sur trois approches qu'il définit de la manière suivante :

- Une approche pluridisciplinaire où chaque discipline interroge un objet de recherche ;
- Une approche interdisciplinaire ou multiréférentielle où chaque discipline interroge un même objet de recherche ;
- Une approche transdisciplinaire où le point de départ est un objet commun.

L'objet de recherche, une professionnalité émergente d'enseignant spécialisé est ancrée dans ces différentes approches. Prenant appui sur une définition anthropologique de l'éducation, une autre approche de la recherche contemporaine en éducation et formation, permet d'une part d'identifier une classification en blocs de recherches, et d'autre part de comprendre une possible mise en réseaux concernant les problématiques, les concepts, les méthodes et les résultats (Charlot, 2017).

Ainsi, des recherches multiples et différentes par leurs objets peuvent se regrouper lorsque comprises dans un tel fonctionnement en réseaux, conduisant alors à considérer l'objet de recherche sous l'angle de plusieurs points de vue : « nul ne peut se considérer propriétaire de son objet de recherche, chacun pouvant être interpellé à partir des questions de l'autre » (Charlot, 2017, p. 21).

Caractérisée ainsi, la recherche en éducation et formation fonctionne alors sur un modèle qui repose sur un processus puisque ouvert à d'autres points de vue, à d'autres interprétations. Plaisance et Vergnaud, dans l'ouvrage « les sciences de l'éducation » paru en 1993, soulignent les débats en cours qui interrogeaient une pluralité des approches aussi bien pour les objets de recherches, les méthodes et les références théoriques.

Mais, il est à noter une préoccupation commune existant à deux niveaux de compréhension : un niveau macro et un niveau micro dans l'objectif de mieux rendre compte de la réalité observée. Ainsi, un enjeu de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation est de l'ordre des enjeux pratiques, faire en sorte que les données utilisées par le chercheur questionnent des situations ordinaires du praticien (Rey, 2004). L'objet de recherche est alors appréhendé à partir de situations ordinaires et quotidiennes de l'enseignant en devenir d'un expert de l'observation et de l'identification de la diversité des besoins éducatifs particuliers, de la manière suivante (Vial, 2005) :

- Des savoirs ancrés dans l'expérience, fruits d'un travail à partir des normes sociales existantes que le sujet négocie en fonction de ce qu'il est, de ce qu'il croit bon de devoir faire à un moment précis ou de ce qu'il ressent comme faisable ;
- Des concepts pour agir, qui constituent un système de références possibles pour un sujet donné et dépendent de son éducation. Ils lui permettent, parce qu'ils sont convoqués dans l'acte, de s'orienter sans avoir besoin d'arrêter le cours de l'action ;
- Des significations sociales communes, propres à une culture, incluses presque sans le savoir, dans l'acte. Ce sont des signes établis, disponibles, lisibles et décodés par l'acteur, sans y réfléchir, avec le goût de l'immédiateté ;
- Des figures identitaires et des postures que l'acteur emprunte pour tenir son rôle social.

Nous avons donc fait le choix de porter une investigation d'une part sur les postures et les savoirs ancrés dans l'expérience liés aux croyances et aux valeurs, et d'autre part sur les attitudes liées aux pratiques observables.

Mais, le rapport à l'objet de la présente recherche conduit inévitablement à réfuter l'idée d'extériorité à cet objet de par le parcours professionnel de la chercheuse puisque venant de la même institution que les enquêtés. De cette expérience professionnelle découle donc une posture de chercheuse, singulière, construite tout au long de la recherche. De plus, une posture qui prend ses racines dès la

construction du thème et de l'objet de recherche, mais aussi lors de la problématisation et des hypothèses. Cette construction conduit à inscrire la méthodologie dans une démarche de type hypothético-déductive, puisque d'une part posant un modèle théorique tentant une définition de l'enseignant chercheur de l'intérieur, et d'autre part cherchant à valider une hypothèse posée *a priori*. La recherche va tenter à l'appui des données recueillies à partir des différents outils d'investigation de décrire et d'interpréter.

Mais, il s'agit également de prendre appui sur un principe épistémologique conduisant la chercheuse à considérer que les hypothèses seront réfutées par d'autres chercheurs, par d'autres méthodologies, permettant ainsi d'exprimer d'une part l'existence de limites au sein de toute recherche, la construction continue des savoirs, et d'autre part le questionnement permanent de la chercheuse.

Ce questionnement permanent peut être compris à partir de l'appui du modèle de l'arc herméneutique, modèle présenté dans la partie suivante, puis ensuite investi pour rendre compte du cheminement de la recherche.

5.1.3 Le modèle de l'arc herméneutique pour expliquer et comprendre la recherche

L'inscription dans un travail de recherche conduit d'abord à décrire un positionnement de chercheuse, caractérisé par un rapport à l'objet et par une implication. Il est alors possible de définir une attitude de chercheuse comme suit (Lyvian, 2015) :

- Le chercheur indique les fondements, les points de départ, les postulats sur lesquels il fait reposer son travail,
- Il définit précisément les notions qu'il utilise,
- Il questionne et justifie les choix de méthodes ou de contenu qu'il a dû faire.

Par ailleurs, tout chercheur se positionne dans une perspective de construction de savoirs scientifiques. Par ce positionnement, le choix est fait d'une orientation vers la notion de sens interrogée à partir de la triangulation suivante : la chercheuse-la théorie-son terrain. Dans un premier temps, cela amène à préciser la dialectique

agent-acteur pour la chercheuse et pour les enquêtés, c'est-à-dire le statut accordé à la personne humaine, ce qui aura des conséquences sur le degré de contrainte-liberté de toute action. Par ce positionnement, recherche et intervention sont articulées dans l'objectif d'une prise en compte et du développement d'un agir professionnel. Il est alors question de poser l'interrogation suivante :

Quelles vont pouvoir être les retombées possibles de la présente recherche, et quelles vont être les possibles réappropriations des savoirs du côté du professionnel de terrain ?

Weisser (2005) propose de penser la recherche en sciences de l'éducation et de la formation selon l'arc herméneutique, composé en trois temps comme le montre la figure n°3 suivante :

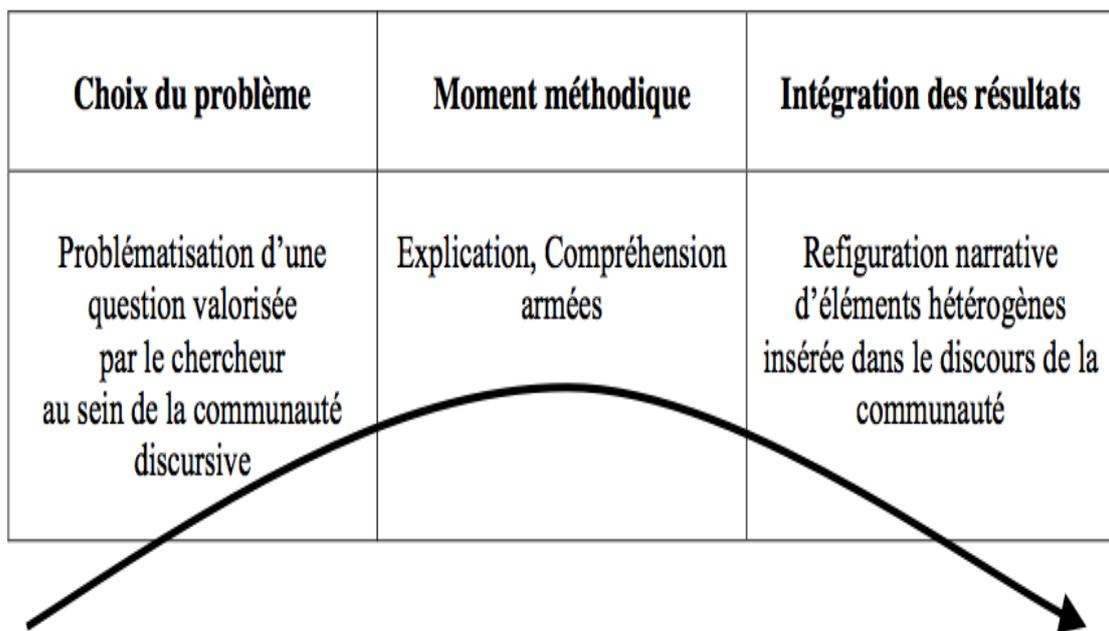


Figure n°3 : Modèle de l'arc herméneutique (Weisser, 2005, p.9)

Tout d'abord, le temps 1 du choix du problème conduit à mener « une compréhension naïve », c'est-à-dire à convoquer tous les éléments théoriques pour lesquels le chercheur a une certaine sensibilité. Par la suite, le temps 2 méthodologique est construit en identifiant le contexte général de l'enquête ainsi que la définition de l'échantillon qui constitue le corpus. Enfin, le temps 3 d'intégration des résultats avec l'objectif comme le propose Weisser de

« confronter nos résultats à ceux d'autres approches » afin de mettre en perspective les résultats obtenus.

Il est alors proposé de comprendre la recherche à partir de ce modèle.

Tout d'abord, le choix du problème s'est opéré progressivement à partir d'un travail de recherche des différents travaux existants concernant la formation des enseignants permettant d'interroger différents éléments, les modèles de formation, les malentendus en formation. Dans le même temps ces travaux étaient aussi questionnés à partir d'observations dans différentes formations initiales et continues. L'inscription en doctorat était donc en lien avec un intérêt pour la formation tout au long de la vie, et plus particulièrement concernant l'analyse des pratiques professionnelles et la formation accompagnante. Ainsi, la volonté était de mener une recherche sur cette thématique. Par la suite, le développement de la problématique s'est construit à partir de plusieurs interrogations concernant la nouvelle formation continue des enseignants spécialisés.

Le temps exploratoire lors d'un travail de recherche en master 2 a permis de répondre à une première interrogation concernant l'analyse des pratiques professionnelles proposée en formation qui permet de modifier les représentations initiales des enseignants, et d'effacer les différents statuts pour ne laisser transparaître que des pairs professionnels engagés dans un même projet, et créant ainsi un nouveau mode de relations permettant à chacun de s'engager. L'analyse de pratiques a dans ce cas déclenché une manière d'observer. Cette étape exploratoire a contribué à développer les connaissances concernant la notion de praticien réflexif et la notion d'analyse de pratiques professionnelles.

Par la suite, la littérature scientifique a permis également une orientation vers les recherches collaboratives et la notion de cochercheur. Ces différentes pistes questionnent la place du praticien au sein d'une formation accompagnante, or il est question de comprendre le praticien qui s'engage dans un projet formatif, une formation professionnelle et certificative en alternance mettant le professionnel en tension avec le paradigme de l'éducation inclusive. En tant que démarche personnelle, d'implication et de responsabilité, il est question pour le praticien de s'engager dans la construction d'une nouvelle professionnalité, un enseignant

spécialisé expert de l'identification de la diversité des besoins éducatifs ; comme le souligne Gardou (2013), un « professionnel et médiateur de l'éducation inclusive ». Les acteurs impliqués dans l'éducation inclusive ont leur propre signification concernant cette professionnalité en construction. Dans la recherche, c'est donc l'exploration des manières d'être et de faire des enseignants spécialisés ou en cours de spécialisation qui est construite. En plaçant ce professionnel au centre de la recherche, il est souhaité comprendre le sens donné à un projet formatif associé au développement d'une nouvelle professionnalité liée à l'éducation inclusive en partant du point de vue de ce professionnel.

Ces différents éléments ont permis d'une part de formuler le problème de recherche et les hypothèses, et d'autre part le souhait de mener une recherche en relation avec l'agir des acteurs étudiés dans une visée compréhensive et interactionniste, puisque valorisant l'expression du professionnel en lui proposant de se placer dans la compréhension de son propre agir. La recherche a donc la perspective de d'inscrire dans un débat scientifique considérant les concepts de praticien réflexif et de praticien chercheur pour comprendre une professionnalité émergente d'enseignant spécialisé.

Par la suite, le moment méthodologique, moment où la chercheuse développe les outils de recueil de données, est à considérer comme permettant de procéder à la fois à une explication et à une compréhension à partir du point de vue des enseignants sur leurs savoirs pratiques. C'est pourquoi, s'appuyant sur une conception de la réflexivité menée au quotidien, les différents instruments ont été choisis afin de permettre l'expression d'une part à l'oral (entretiens) et d'autre part à l'écrit (questionnaire) de la pratique professionnelle.

Enfin, le temps 3 consacré à l'intégration des résultats, est questionné dans le cadre notamment de la participation à des colloques comme cela a pu se faire à plusieurs reprises au cours de ce parcours doctoral. Mais, il s'agit aussi d'inscrire dans cette discussion le professionnel de l'enseignement. Pour cela, concernant certains outils de recueil de données il est proposé au praticien de reprendre les transcriptions d'entretiens, et proposé de mener des entretiens à l'année N (année de formation) et à l'année N+1 (première année d'enseignant spécialisé certifié) et N+2 (deuxième année d'enseignant spécialisé certifié), afin de revenir questionner

le praticien et son contexte. Il s'agit ainsi d'aller par ce troisième temps dans le sens d'une culture commune qui rassemblerait différents protagonistes (les chercheurs et les professionnels de l'enseignement), dans l'objectif d'entrer dans une démarche compréhensive.

Ainsi par cette méthodologie, la perspective de lier les deux actions d'explication et de compréhension est visée. La première occupant le moment d'entrée et de sortie de la recherche, et la deuxième prenant place lors du temps méthodologique. Il est alors possible de se projeter et, comme le propose Weisser « un processus dialectique m'apparaît comme pouvant concilier l'exigence épistémologique de la pertinence unique et l'exigence pragmatique de la complexité de l'objet » (Weisser, 2005, p. 11).

De manière générale, considérer l'individu comme acteur de son action permet de poser une posture de compréhension référée à la définition de la compréhension proposée par Schurman c'est-à-dire, « il s'agit de considérer que si les déterminismes existent (biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux), ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes socio-humains, car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité. L'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens : d'une part, les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes » (Charmillot & Dayer, 2007, p.132).

Pour mener une recherche dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation, il s'agit de connaître et de mener une réflexion sur les éléments suivants de distinction entre les sciences humaines et les sciences naturelles :

- La complexité des faits humains ;
- La nature identique du sujet et de l'objet ;
- La liberté des humains et donc l'adaptation des comportements en fonction de l'objectif visé.

Dans les sciences humaines, il est question de sujets dont le comportement va changer en fonction des connaissances, des valeurs, du contexte et de la situation.

De plus, même si une divergence au niveau des différentes méthodes de recherche est pointée, il est noté que toutes ont un objectif commun : l'observation de faits, qui se situe du côté de l'observation de faits humains. Il est alors question de saisir les significations attribuées par les professionnels de l'enseignement, et ainsi de considérer leur part d'agent et d'acteur. Envisageant les professionnels sous ces angles multiples, une méthodologie est structurée au sein de laquelle est interrogée une démarche à visée compréhensive reliant le matériel empirique et le modèle théorique. Une posture compréhensive est caractérisée en l'opposant à la posture techniciste du courant des sciences positivistes puisque les différentes situations et actions ne peuvent être appréhendées sans le caractère imprévisible. Cette posture questionne une méthodologie complexe, au sein de laquelle explication et compréhension apparaissent nécessairement intrinsèquement liées.

A partir de cette posture, retenir la spécificité de chaque enseignant spécialisé est premier. Dans ce sens, il est question d'une inscription dans une recherche qui reconnaît la compétence individuelle et collective que cela soit dans l'agir ou dans la compréhension de l'agir.

Ces éléments conduisent vers :

- Une préoccupation d'émancipation critique individuelle et collective ;
- Une compréhension des pratiques en considérant le contexte dans lequel elles s'inscrivent ;
- Une perspective d'amélioration des pratiques professionnelles ;
- Une perspective d'engagement vers des pratiques de communautés de praticiens.

De cette définition est mis en avant la notion de sens qui est posée en croisant les différentes significations individuelles et collectives. Concernant le paradigme compréhensif, Van der Maren (1995) souligne l'importance pour le chercheur de comprendre les événements en s'engageant dans une investigation qui interroge le sujet en interaction avec son environnement.

Ainsi, inscrire la recherche dans ce paradigme c'est tenter de comprendre le sens accordé aux différents événements parvenus dans un quotidien d'enseignant et ainsi tenter de mieux prendre en considération les attentes professionnelles.

L'itinéraire de la méthodologie de recherche tente alors de prendre appui sur les 5 principes suivants (Plaisance & Vergnaud, 2012) :

- Avoir l'intention de produire de la connaissance, si possible dépassant le cas singulier ;
- Accepter le principe de la rigueur intellectuelle qui n'exclut pas celui de la multiplicité des logiques possibles d'investigation ;
- Faire référence à un champ théorique constitué ou en cours de constitution ;
- Mettre en œuvre des méthodologies repérables et pertinentes ;
- Accepter que les résultats de la recherche soient discutés par un groupe de pairs ayant une formation semblable.

C'est donc par une méthodologie, pouvant s'adapter à un terrain d'investigation, la formation professionnelle et certificative CAPPEI, que le travail de recherche est construit dans l'objectif ensuite de mettre en œuvre un protocole de recherche pensé le plus pertinent possible, avec en amont l'identification et la prise en compte des différents paramètres en jeu.

A l'appui de cette démarche, le problème et les hypothèses de recherche avec les variables et les indicateurs sont alors mises à l'épreuve dans le protocole de recherche présenté dans la partie qui suit.

5.2 Un protocole de recherche construit en trois étapes dans une perspective compréhensive

La partie qui suit décrit les différents temps d'investigation qui constituent le protocole de recherche. Comme le présentent les tableaux ci-dessous, tableau n°11, tableau n°12 et tableau n°13, trois étapes successives de recueil de données ont été construites au fur et à mesure de l'avancée de la recherche dans la perspective de s'approcher au plus près des enquêtés pour tenter de saisir le sens attribué aux actes produits. Il est alors interrogé la dialectique théorique-empirique induisant des conséquences méthodologiques qui selon les principes d'une méthodologie compréhensive vont de pair avec une construction progressive de l'objet. Les tableaux n°11, n°12 et n°13 reprennent les éléments constitutifs de la

recherche, c'est-à-dire les variables et indicateurs qui seront investis à partir des outils choisis dans l'objectif de valider/invalidier les hypothèses posées a priori.

Méthodologie / Protocole	Notions clés	Hypothèses	Variables indicateurs	Outils d'investigation
<p>ÉTAPE 1 (pendant le temps de la formation CAPPEI-temps formatif à l'INSPE)</p>	<p>Malentendu / Rapport à l'engagement / Rapport à la formation</p>	<p>Face au malentendu vécu sur le terrain, et à l'appui d'un engagement amorcé et volontaire, une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé est envisagée. Une professionnalité qui développe un savoir-négocier nécessaire dans un travail d'interprétation de la diversité des besoins éducatifs particuliers, et qui conduit vers des adaptations pédagogiques et didactiques pouvant répondre à la variété des obstacles d'apprentissage des élèves.</p>	<p>Le sujet enseignant : des expériences significatives de formation, des rencontres avec l'autre qu'il soit professionnel ou élève.</p>	<p>Observation participante avec des groupes d'enseignants stagiaires</p>
				<p>97 Questionnaires individuels d'enseignants stagiaires</p>
				<p>1 <i>Focus group</i> avec 12 enseignants stagiaires</p>
				<p>Carnet de terrain de la chercheure</p>

Tableau n°11 : La première étape du protocole de recherche

Méthodologie / Protocole	Notions clés	Hypothèses	Variables indicateurs	Outils d'investigation
ÉTAPE 2 (pendant le temps de la formation CAPPEI-temps formatif sur le support poste de formation)	Malentendu / Professionnalité / Sujet capable	Le professionnel s'engage dans un positionnement d'être en recherche lui permettant d'avancer et de transformer les postures professionnelles Apposer l'expression « chercheur de l'intérieur » à côté du nom enseignant inviterait à une hypothèse de lecture d'une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé dans une perspective inclusive, un professionnel appréhendant la réalité de la diversité des besoins éducatifs particuliers à partir d'un savoir-analyser associé à une capacité à interpréter.	Le sujet enseignant : des expériences significatives de formation, des rencontres avec l'autre qu'il soit professionnel ou élève, des « bricolages héroïques ».	6 entretiens individuels compréhensifs d'enseignants stagiaires
				19 entretiens individuels compréhensifs d'enseignants stagiaires
				Carnet de terrain de la chercheure

Tableau n°12 : La seconde étape du protocole de recherche

Méthodologie / Protocole	Notions clés	Hypothèses	Variables indicateurs	Outils d'investigation
<p align="center">ÉTAPE 3</p> <p align="center">(pendant le temps après la formation CAPPEI-sur le poste professionnel-1^{ère}/2^{ème} année post formation)</p>	<p align="center">Malentendu / Professionnalité / Sujet capable</p>	<p>Des chercheurs de l'intérieur s'engagent dans un espace de négociation autour de problèmes et d'objectifs communs appréhendant la construction de différents savoirs concernant l'observation et l'analyse de la diversité des besoins. Un parcours serait posé de manière dynamique et évoluant au grès des rencontres professionnelles et des situations pédagogiques singulières.</p>	<p>Le sujet enseignant : des rencontres avec l'autre qu'il soit professionnel ou élève, une affirmation de soi notamment dans le cadre de l'obtention de la certification, une légitimation, une reconnaissance, une dénégation d'autrui, des « bricolages héroïques ».</p> <p>Le contexte professionnel : un contexte professionnel adossé à un établissement ordinaire ou un contexte professionnel adossé à un établissement spécialisé</p>	15 entretiens individuels biographiques d'enseignants spécialisés
				10 entretiens individuels d'enseignants spécialisés
				Carnet de terrain de la chercheure

Tableau n° 13 : La troisième étape du protocole de recherche

Les trois tableaux n°11, n°12 et n°13 du protocole visent une modélisation de l'ensemble des caractéristiques de la recherche, et une cohérence globale. Il est alors question de s'approcher d'une configuration, souhaitée la plus harmonieuse possible, des règles épistémologiques et des techniques de recueils de données. D'une part la chronologie de la recherche est composée de trois étapes successives et intégrées, et d'autre part la chronologie du processus de formation de l'enseignant s'engageant dans la formation CAPPEI est construite à l'appui du processus d'une formation tout au long de la vie, englobant l'année (N) de formation CAPPEI suivie d'une (N+1) ou deux (N+2) années d'exercice professionnel.

Le protocole est ainsi mis en œuvre afin de valider ou invalider les hypothèses de recherche à partir d'un travail d'investigation, mené en trois étapes, souhaitant positionner l'enquêté dans chacune des étapes en acteur compétent.

Ce choix épistémologique de la chercheuse est présenté dans la partie qui suit.

5.2.1 La perspective d'un enquêté positionné comme acteur compétent

La réflexion se poursuit vers la mise en œuvre d'un protocole de recherche qui vise un positionnement d'acteur compétent pour chaque enseignant de l'enquête. Ce choix repose sur une valorisation de l'action de l'enseignant interviewé. Positionnant l'enquêté en acteur compétent pour l'inviter « à réfléchir à son agir et à en rendre compte lorsqu'il est sollicité » (Morrissette & Guignon, 2006, p.20), et ainsi aller vers une démarche qui pense qu'un acteur peut utiliser les ressources disponibles dans le but d'agir mais également de réfléchir sur l'agir. L'acteur compétent va pouvoir développer une réflexivité au quotidien que la démarche se propose de mettre sur le devant de la scène en sollicitant le point de vue et la capacité à la dire. Il est alors question de s'appuyer sur certaines conceptions de l'acteur qui lui reconnaissent une réflexivité au quotidien (Morrissette & Guignon, 2006), comme celle développée par Schön, mais pas seulement. La définition de l'acteur compétent au sens qu'en donne Giddens (1987) est associée à l'idée que cet acteur est compétent parce qu'il « jouit d'une

marge de manœuvre, dispose de ressources pour agir, réfléchit sur cet agir et peut le théoriser lorsque sollicité » (Morrissette & Guignon, 2006, p. 21).

En ce sens, il ne s'agit pas de décrire l'enquêté comme compétent compris en tant que performant, mais plutôt, à l'appui de la théorie de la structuration sociale, de poser l'enquêté agissant avec ses conditions d'action ; Pour cela, lui donner la parole d'un acteur compétent pour l'inviter à comprendre le monde dans lequel il agit et évolue à partir de ses différentes actions et situations professionnelles vécues. La thèse pose l'enquêté acteur compétent à partir d'un mouvement entre l'action réalisée, et les ressources de cette action. À ce mouvement sont associés des relations entre les individus, des interactions dans l'action, la présence d'actions intentionnelles ou non intentionnelles comme caractérisées dans la théorie développée par Giddens. Par conséquent, caractériser l'enquêté comme un acteur compétent permet de comprendre comment il perçoit, organise et communique ses actions d'enseignant spécialisé, expert de l'identification et de l'analyse des besoins éducatifs particuliers.

Par cette méthodologie, il est donc souhaité pouvoir rendre compte de la reconnaissance des savoirs d'expérience. Ces éléments prennent appui sur des recherches dont les résultats montrent que la pratique professionnelle se construit au fur et à mesure avec les éléments caractérisant le contexte, c'est pourquoi les savoirs d'expérience de l'acteur se doivent d'être dits puisqu'ils sont organisés et construits en contexte.

Dans ce sens, les savoirs d'expérience viennent donc compléter « et étendre la pertinence sociale des modèles proposés en usant des modèles scientifiques pour interroger la situation tout en laissant le libre-arbitre du praticien à s'exprimer dans la prise de décisions, construits à la lumière de l'interprétation de multiples expériences » (Morrissette & Guignon, 2006, p. 21).

Ces éléments sont issus de la théorie de l'agir professionnel que développe Schön (1994). Dans cette théorie, les savoirs pratiques sont intimement liés à la complexité des situations caractérisant une pratique professionnelle en construction. S'opposant au modèle de la rationalité technique, cette théorie s'appuie sur les éléments comme l'incertitude et la singularité des situations. C'est à partir de cette prise en compte de l'enquêté que les outils d'investigations ont

ensuite été élaborés, centrés sur la parole de l'enseignant dans l'objectif d'appréhender les savoirs d'expérience.

Ainsi, il est question de mettre en avant le souci de l'autre dans ce qu'il est, dit, montre de singulier. C'est pourquoi le choix a été fait de donner la parole aux enseignants afin qu'ils puissent mettre au jour leurs savoirs d'expérience en lien avec leurs différents questionnements liés à la mise en œuvre du processus inclusif.

Désormais, il ne s'agit pas de s'inscrire dans des chemins tracés de par le positionnement d'acteur compétent conféré aux enquêtés, c'est-à-dire que le rapport à l'objet de recherche est construit à partir d'une identité de chercheuse s'exprimant et animée d'un mouvement incluant la participation de la personne à l'interaction. Dans ce sens, nous continuons dans la perspective de tendre vers une approche phénoménologique, puisque « le sujet que Husserl nous propose est un sujet en quelque sorte surpris si je puis dire dans la couche première et originaire de son expérience du monde et se différencie d'emblée d'un sujet thématique » (Mayor, 2005, p. 105). A partir de cette approche, nous poursuivons en décrivant l'investigation menée.

5.2.2 L'investigation menée

La mise en œuvre est envisagée à partir d'un positionnement de l'enquêté, acteur compétent, auquel est associé un positionnement de chercheuse accompagnatrice prenant appui sur la définition de Beauvais (2007). Le choix de positionner l'enquêté, acteur compétent, repose sur une conception d'un enseignant capable de réfléchir sur sa pratique et capable d'en parler, c'est pourquoi dans les différentes étapes du protocole il est laissé à l'autre la place qu'il doit occuper. Il s'agit pour la chercheuse de comprendre avec et pour les professionnels de l'enseignement qui s'engagent en formation CAPPEI.

Ces travaux s'inscrivent alors dans une recherche accompagnement, c'est-à-dire que la recherche vise la compréhension d'une professionnalité enseignante à partir du point de vue de l'enseignant spécialisé, en lien avec ses savoirs d'expérience. Il s'agit alors d'accompagner l'enseignant en formation continuée CAPPEI dans le développement d'une posture professionnelle qui lui permet de circuler dans la

complexité. Dans ce positionnement de chercheuse accompagnatrice, l'intention de chercheuse se décline en un agir à destination de l'enquêté, un agir « pour que l'autre s'agisse » comme le propose Beauvais (2007), c'est-à-dire agir pour comprendre. Dans ce sens, cette posture conduit à proposer des réajustements notamment dans la mise en œuvre des différents outils d'investigation lors des trois étapes du protocole. C'est par ce mouvement qui se vit pour autrui et avec autrui, que le positionnement de chercheuse dans une démarche à visée compréhensive en percevant ainsi l'objet de recherche de l'intérieur est affirmé.

Ces différents choix présentés sont intimement liés avec le positionnement d'une chercheuse engagée en prenant appui sur les propos suivants de Weisser (2006) « il me semble difficile de rester face à la situation observée : vouloir éviter ses propres concepts n'est pas seulement impossible, mais manifestement absurde. Interpréter, c'est précisément mettre en jeu des propres concepts préalables (...) ». A ce sujet, il s'agit ainsi de prendre en compte la subjectivité de chercheuse au sein de la démarche de recherche compréhensive, c'est-à-dire que « derrière les apparences scientifiques de la production savante se cachent des stratégies d'acteurs, de désir de reconnaissance qui, une fois de plus, nous signalent la présence d'un auteur non pas sous la forme idéalisée et rationalisée d'un chercheur objectif, mais bien sous celle d'un acteur du monde scientifique inscrit dans des réseaux, milieux et contextes qui participent de son histoire dans ces réseaux, et cette histoire se reflète dans les textes scientifiques produits par la médiation des stratégies mises en œuvre » (Bouilloud, 2007).

Ainsi, la chercheuse place sa subjectivité de chercheuse au sein de son travail scientifique, ce qui peut positionner le chercheur comme le souligne Bouilloud (2007), tel un « autobiographe malgré lui ».

Ce parcours de chercheuse a été initié à partir d'un cahier bleu, commencé le 19/01/2018, et avec lequel les différents temps de construction de cette thèse ont été vécus, que cela se fasse à partir d'une participation à divers séminaires, formations, conférences, réunions ou temps de travail, mais également à partir de lectures, d'entretiens et d'échanges divers.

Ainsi, « notre être en société est ainsi indissociable d'une identité narrative qui se constitue dans l'accumulation des moments autobiographiques que suscitent les

interactions sociales » (Bouilloud, 2007).

Le chapitre suivant va alors présenter le déroulement et le corpus de l'enquête construits à partir des différentes approches décrites.

CHAPITRE 6 DES OUTILS D'INVESTIGATION VISENT UNE MISE EN MOTS DE L'EXPÉRIENCE FORMATIVE

Ce chapitre est consacré à la description des différentes étapes du protocole d'un point de vue des outils de recueil de données mis en œuvre.

Nous avons fait le choix d'un ensemble d'outils dans le souci de privilégier la parole des enseignants spécialisés qui mettent en œuvre l'inclusion scolaire, et ainsi ouvrir la perspective d'appréhension avec l'enquête des actions envisagées tout au long d'un parcours formatif. Ainsi, « L'expérience de terrain se construit au cours d'un double phénomène, ou plutôt d'une dialectique entre un processus de construction par le chercheur d'une part et une situation d'offre à voir par les acteurs et par la réalité d'une situation vivante et vécue d'autre part » (Raoul, 2002, p.2).

Il est alors souhaité dans ce chapitre présenter et décrire une expérience à partir des choix effectués concernant, d'une part la nature des outils, et d'autre part la pertinence de mise en œuvre au sein plus particulièrement d'une des trois étapes construites.

6.1 Un protocole de recherche construit en trois étapes

Comme le montre le schéma n°9 ci-dessous, le terrain a été investigué à partir d'un ensemble d'outils s'inscrivant dans un cheminement réalisé en trois étapes, compris dans une logique d'intégration :

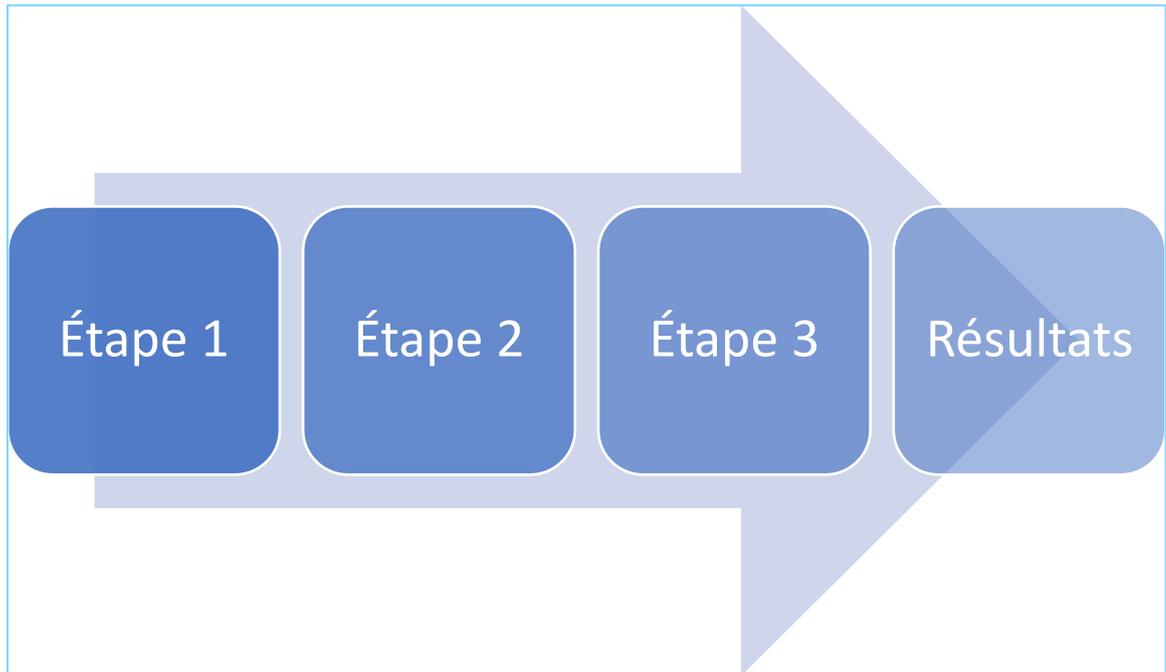


Schéma n° 9 : Trois étapes d'investigation successives et intégrées

Cette proposition est faite car il s'agit de comprendre un problème non pas sous un mode d'une rationalité technique, mais sous un mode compréhensif considérant les éléments contextuels et situationnels.

Ainsi, l'étape 1 terminée a montré l'intérêt d'envisager une seconde étape afin de poursuivre l'investigation à partir d'entretiens individuels dans l'objectif d'être au plus près de la réflexion de l'enquêté. La troisième étape s'est imposée car nous souhaitons comprendre les engagements des enseignants en devenant d'enseignants spécialisés une fois la certification obtenue.

Cette logique d'investigation est ensuite décrite à partir du schéma n°10 suivant :

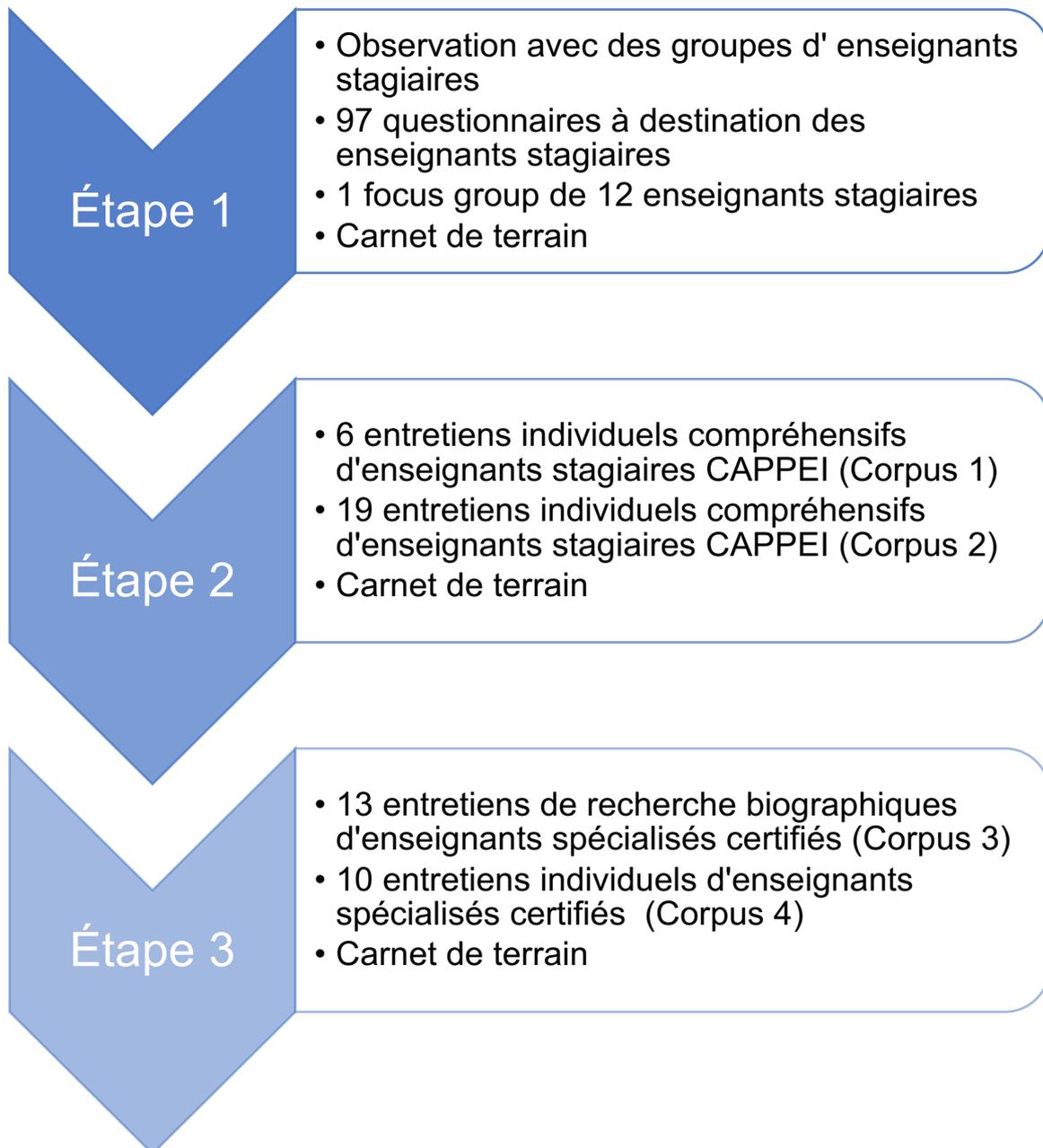


Schéma n°10 : Déroulement et corpus de l'enquête

Les savoirs des enseignants spécialisés enquêtés sont donc d'un intérêt premier puisqu'ils se construisent avec des interactions, dans les espaces temps et situationnels. Cela permet de définir la pratique professionnelle de l'enseignant spécialisé par exemple à partir de l'incertitude et de la contradiction. L'intérêt noté à positionner l'enquêté en acteur compétent réside dans le sens accordé par ce dit acteur compétent à ses actions. Ainsi, guider l'enquêté à poser sa parole c'est pour la chercheuse permettre la mise en lumière d'une compréhension issue de l'intérieur, c'est-à-dire celle de l'enseignant spécialisé qui donnera un sens singulier à interpréter. L'interaction souhaitée à partir de la conceptualisation et de la mise en œuvre du protocole permet d'appréhender dès le départ de la recherche la posture de chercheuse envisagée. À ce sujet, Giordano (2003) propose une catégorisation allant d'un positionnement du chercheur extérieur comme peut l'envisager le paradigme positiviste, vers une position plutôt distanciée présente dans le paradigme interprétatif, et enfin vers une perspective d'interaction réciproque selon le paradigme constructiviste. C'est vers cette dernière proposition que semble s'orienter le positionnement que la chercheuse tente de faire vivre dans ces travaux de thèse en questionnant notamment un autre élément, la neutralité de la chercheuse. En effet, la recherche de neutralité semble être illusoire dans le sens aussi où la logique d'enchaînement des trois étapes est à appréhender depuis des va-et-vient permanents réalisés à partir des différentes interactions vécues, ce qui aura comme conséquence l'obtention de résultats envisagés comme des connaissances à la fois subjectives et contextuelles. Il est alors envisagé d'adopter une perspective compréhensive en convoquant des modèles de recherche déjà développés et en ayant une conception de l'enquêté capable de dévoiler un sens unique permettant de reconnaître la valeur de la parole de l'enseignant spécialisé. Mais, des auteurs déjà cités comme Giddens ou Schön par exemple, soulignent la difficulté de cette mise en mots pour plusieurs raisons, ce qui les conduit à distinguer la conscience discursive de la conscience pratique. Ainsi, selon Giddens, la mise en mots ne pourrait refléter que certaines actions qui se situent plutôt du côté de celles nécessitant une réflexion, car inconnues ou inattendues ce qui contraint à être scrupuleux afin de résoudre la situation problème rencontrée. Ces mêmes auteurs proposent alors de concevoir la mise en mots à partir de divers

dispositifs tels que par exemple, les entretiens de groupes, les récits de pratiques, le journal réflexif. C'est pourquoi, pour cette enquête, le choix a été fait de faire émerger et vivre cette parole de chaque enseignant spécialisé à partir d'entretiens, envisagés sous l'angle des histoires de vie en formation, mais aussi d'un questionnaire construit et proposé comme écrit réflexif.

Par ces choix d'outils, la perspective est « d'amener un acteur à se raconter dans une situation vécue qui lui permettrait de renouer avec les contraintes qu'il a prises en compte et les ressources qu'il a mobilisées pour affronter un problème » (Morrissette & Guignon, 2006).

Le choix de s'engager et de s'impliquer dans une telle méthodologie a inévitablement des conséquences sur le travail d'investigation dans le sens où il invite à travailler « avec » les professionnels de l'enseignement et ainsi à construire une relation souhaitée conduisant vers une co-compréhension de l'objet de recherche.

De plus, tout le long des trois étapes du protocole, la tenue d'un carnet de terrain, le carnet bleu, a été réalisée dans l'objectif de s'approcher d'une méthode de recherche ethnographique. Comme « La démarche ethnographique a pour particularité de se baser sur une participation importante du chercheur dans le phénomène étudié » (Cléret, 2013, p.7), nous avons souhaité prendre en considération cet élément en utilisant un carnet permettant un premier acte d'écriture distanciée.

Ce document a permis d'écrire des observations, des impressions, des étonnements, des pistes de travail et des ressources bibliographiques survenues au fil des différents moments vécus de la recherche.

Le carnet bleu, grâce à la formalisation, a servi à la mise en mémoire et à la réflexivité de la chercheuse puisque « une fois mis par écrit, un résultat provisoire ou une conceptualisation intermédiaire peut être affinée, améliorée. Le journal ou le carnet catalyse donc l'analyse proprement dite » (Lejeune, 2016, p. 404).

Ainsi, le cahier bleu a été complété tout le long de la thèse d'informations diverses, et c'est pourquoi il est noté comme outil de recueil de données.

Une place et une fonction ont donc été attribuées à l'ensemble des outils de collecte, dans chacune des trois étapes du protocole, afin de construire une mise en œuvre pouvant répondre à la problématisation de la thèse dans une perspective ethnographique qui suppose une construction des connaissances à partir de multiples sources de données. Cette construction est décrite et présentée dans la partie qui suit.

6.2 Une première étape de l'enquête

Il est proposé de présenter et de décrire la première étape de l'enquête à partir du tableau n°14 suivant :

Outils d'investigation	Observation	Questionnaire	Entretien collectif
Terrain investigué	La formation CAPPEI (INSPE)		
Temps investigué	Le temps vécu en formation avec le statut d'enseignant stagiaire (année de formation CAPPEI)		
Objectifs de l'investigation	Investiguer pour enclencher une rencontre	Investigation du rapport à la formation et de l'engagement en formation	Investigation de l'expression du chercheur de l'intérieur

Tableau n°14 : L'observation, le questionnaire et le focus group

Tout d'abord, le premier temps de recherche a été construit pour explorer en début de formation, d'une part pour mettre au jour le rapport à la formation des enseignants stagiaires qui se sont engagés dans la formation CAPPEI, et d'autre part pour enclencher en tant que chercheure une rencontre avec des enseignants exerçant dans des contextes professionnels divers autant d'un point de vue institutionnel que fonctionnel et suscitant une variété d'engagements dans la formation d'enseignant spécialisé. Ensuite, le premier temps de recherche a été

mené à la fin de la formation pour susciter des interactions concernant l'expression du chercheur de l'intérieur.

Ainsi cette première étape du protocole a été menée dans le temps et sur le lieu de formation des enseignants stagiaires dans l'objectif d'entrer en communication avec les enquêtés en considérant la place de la chercheuse formatrice et la connaissance du terrain d'enquête.

6.2.1 L'entrée en formation investiguée par une observation en situation menée lors des cours CAPPEI aux enseignants stagiaires

Lors de la première année de thèse, un premier recueil de données a été effectué sous la forme d'une observation. L'observation a été choisie comme point de départ, élément de collecte déclencheur d'une investigation en plusieurs temps. De manière générale, l'observation est une méthode scientifique qui trouve son origine en anthropologie, et il est distingué deux formes d'observation : l'observation participante et l'observation non participante. L'observation permet d'avoir accès à des données qui n'auraient pas pu être relevées par des questionnaires ou par des entretiens puisqu'il s'agit d'investiguer sans poser au préalable de question.

Ainsi, il est retenu de donner la définition suivante : « l'observation sollicite tous les sens du chercheur : elle consiste à récolter les pratiques concrètes des acteurs situés dans des contextes précis, à aller comprendre soi-même, en propre, sur place le déroulement de la vie dans une organisation sans trop en perturber les activités ordinaires et à chercher la signification de ce qui se passe entre les acteurs concernés » (Chevalier & Stenger, 2018, p.95).

Concernant le contexte de la présente recherche il est alors question d'aller voir le terrain d'enquête, la formation CAPPEI à l'INSPÉ.

Ce temps d'investigation a été mené en mobilisant le regard et l'écoute de la chercheuse à propos de ce qui se vivait lors d'un cours, afin de saisir au plus près ce qui pouvait se passer au cours des premiers jours d'entrée en formation du côté des enseignants stagiaires. Ce temps d'observation semblait nécessaire pour

d'une part s'approcher de l'autre, et d'autre part pour se laisser imprégner par la situation afin de rester ouverte à toute signification possible.

En effet, tout d'abord, il est retenu un premier avantage de l'observation qui va dans ce sens puisque s'agissant souhaiter recueillir des informations de première main, sans intermédiaire. Ensuite, l'observation devait permettre d'accéder à des représentations sociales en observant par exemple les différents commentaires, les conversations diverses, les sentiments éprouvés ainsi que les manières de faire (Chevalier & Stenger, 2018). Le temps d'observation a alors été mené depuis un premier contact avec les différents groupes d'enseignants stagiaires entrant dans un modèle de formation par alternance. Enfin, l'observation s'est déroulée à partir des différents cours assurés en tant que formatrice de la session 1 de la formation, c'est-à-dire sur la période des quatre premières semaines d'entrée en formation.

Cette étape est caractérisée par la présence de la chercheuse sur le lieu même du terrain d'enquête, c'est-à-dire la formation CAPPEI, ce qui en fait un temps d'observation en situation. L'observation en situation est définie de la manière suivante : « Un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent » (Martineau, 2005, p. 6).

Il est ainsi retenu et mis en avant la familiarité de la chercheuse avec le terrain, antérieure à l'investigation.

L'intention d'observation de la chercheuse est alors de considérer la manière dont les enseignants stagiaires investissent les cours proposés en appréhendant la notion du malentendu en formation. En effet, chaque enseignant peut entrer dans la formation en mettant en œuvre une possible posture d'être en recherche, puisque « ...mobiliser des savoirs issus des champs variés pour lire et comprendre le réel n'est pas immédiatement à la portée du praticien. Cela prend appui sur la rencontre entre des savoirs théoriques et l'expérience, au sens ici d'une réappropriation du vécu » (Wentzel, 2009).

Il est alors question par l'outil observation de recueillir des informations concernant le lien entre la théorie et la pratique réalisé par les professionnels en formation.

Enfin pour rendre compte de ce qui a été observé et en proposer une interprétation, une prise de note est réalisée dans le cahier bleu, journal de bord de la recherche, afin de rendre compte des manières de faire des enseignants stagiaires.

Consciente que la familiarité de la chercheuse avec le terrain d'enquête peut également être un risque de limitation de la capacité d'étonnement, puisque « Comment porter un regard décalé sur un monde proche du sien et voir autrement ce qui nous semble banal, quotidien, acquis, sans intérêt ? Toute la question est ici de se donner les moyens de dénaturer l'objet de l'étude, autrement dit de passer du cela va de soi, c'est normal, c'est naturel à comme c'est bizarre, comme c'est étrange ! » (Chevalier & Stenger, 2018, p.99), il est proposé de mener ce premier temps d'investigation à l'appui de la mobilisation d'une part de l'outil questionnaire et d'autre part de l'outil entretien collectif.

La partie suivante présente ces deux autres outils d'investigation.

6.2.2 Le rapport à la formation investiguée par l'écriture individuelle : un questionnaire destiné à 97 enseignants stagiaires

Les enseignants qui s'engagent dans la formation CAPPEI seront des acteurs des pratiques pédagogiques inclusives et des co-acteurs dans la mise en œuvre de l'inclusion concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. C'est pourquoi, en début de seconde année de thèse, il a été décidé de questionner la posture d'entrée en formation à partir d'un questionnaire intitulé « bilan de positionnement initial ». L'objectif de ce bilan de positionnement est celui d'une évaluation de positionnement dans laquelle il est proposé à l'enseignant stagiaire de savoir là où il en est par rapport à des valeurs et par rapport à son engagement en formation. Il s'agit de viser une démarche de développement professionnel dans le sens d'une évaluation formatrice qui s'appuie sur l'enseignant, son expérience et les attentes de l'institution.

Un questionnaire de type ouvert a donc été proposé aux 97 enseignants stagiaires ayant suivi la formation au cours des années scolaires 2018-2019 et 2019-2020.

Il est constitué des 6 questions suivantes :

- 1) Quelles sont mes motivations pour cette formation ?
- 2) Quelles sont mes attentes de formation ?
- 3) Quelle est mon expérience professionnelle et quelles sont mes compétences professionnelles comme points d'appui ?
- 4) Quels sont mes besoins dans le cadre de la formation
- 5) Quel est mon projet professionnel au regard de la formation ?
- 6) Quel est mon bilan pour la session 1 ?

Le questionnaire est choisi afin de pouvoir proposer une même formulation des questions à chaque enseignant stagiaire. Il est également question ici de travailler à partir des traces laissées par l'écriture réalisée de manière autonome et sans contrainte de temps par les enseignants stagiaires. Il est ainsi envisagé l'utilisation du questionnaire à questions ouvertes.

Cet outil d'investigation est proposé afin d'interroger le rapport à la formation permettant de se rapprocher d'un sujet en formation, indépendamment de l'évaluation de la formation (Fleitz, 2004). Cette approche permet de positionner l'enseignant sous l'angle d'un acteur doté d'un projet, et ainsi amène à décrire le sens donné par chaque sujet à la formation à partir d'un questionnement ouvert posé à l'écrit. Pour cela, il a été choisi d'interroger, d'une part le rapport identitaire (en lien avec l'histoire, les attentes, les repères), et d'autre par le rapport épistémique (le lien entre l'enseignant le contenu et son utilisation) à la formation des enseignants et le rapport impliqué qui lie l'offre de formation CAPPEI et la demande de formation de chaque enseignant. Le rapport impliqué semble intéressant car il se caractérise par une participation volontaire à la formation ce qui est le cas des enseignants de la recherche puisqu'ils ont candidaté pour un départ en formation CAPPEI.

Afin de tendre vers cet objectif de recueil, Champlain (2011) propose différents temps d'organisation. Tout d'abord, il est retenu avant l'entrée dans l'écriture des réponses aux questions de guider l'écriture dans l'objectif d'accompagner l'enquête dans le chemin « du réfléchissement tout au long de la démarche ». Pour ce faire il a été laissé le temps de revenir à l'expérience, mais aussi tenter de répondre avec les éléments qui remontent. Pour ce faire, la collecte des données a été concentrée sur la compréhension des raisons de la présence à la formation et des

représentations de la formation, à partir de l'écriture des enseignants stagiaires réalisée depuis le questionnaire proposé dans l'objectif de recueillir des traces objectives concernant la subjectivité à partir desquelles la chercheuse pourra travailler. L'écriture est donc envisagée comme un moyen d'accès à l'expérience des enseignants stagiaires. De plus, cette étape a été envisagée dans le souci d'apporter un élément supplémentaire, tenter d'appréhender plus de profondeur et d'intimité par rapport aux éléments de réponses (Champlain, 2011).

À l'appui des éléments évoqués, la chercheuse a conscience que « la nature des données écrites peut varier grandement en fonction du rapport que le scripteur entretenait avec son expérience au moment de la rédaction » (Champlain, 2011, p. 62).

6.2.3 Une posture d'un enseignant qui devient un chercheur, investiguée par un entretien collectif adressé à un groupe de 12 enseignants stagiaires

Les enseignants s'inscrivent dans un modèle pour l'école inclusive où sont présents plusieurs modes de scolarisation qui font cohabiter le système éducatif ordinaire et le système éducatif spécial (Lesain-Delabarre, 2010). Un modèle mixte que l'on retrouve également au Portugal et en Irlande, est en France le résultat de l'histoire de l'enseignement spécialisé. Dès lors, l'investigation propose de questionner les conséquences de ce modèle sur la professionnalité des enseignants qui s'engagent dans la formation CAPPEI concernant une rhétorique utilisant les notions de projet, d'équipe, de partenariat et de collaboration.

Les enseignants se risqueraient-ils à lier les savoirs théoriques et les savoirs pratiques afin de relier le contexte professionnel et le contexte de formation dans l'objectif de passer du discours inclusif à l'action inclusive ?

Dans une troisième étape de ce premier temps d'investigation, il a été alors proposé un entretien collectif ou *focus group*, à un groupe de 12 enseignants stagiaires. Les entretiens collectifs, entretiens de groupes sont des méthodes couramment utilisées dans la recherche appliquée, en particulier dans le domaine de la santé concernant l'analyse des risques. Le *focus group* est une forme d'entretien semi-structuré que l'on retrouve parmi les outils les plus utilisés en

recherche qualitative et qui propose une série de discussions au sein de différents groupes de participants et facilité par un chercheur (Kohn & Christiaens, 2014, p.71).

L'intérêt noté dans l'entretien collectif ou *focus group* est de saisir les prises de positions, mais à la différence de l'entretien individuel, dans une dynamique de groupe en faisant vivre les interactions les unes avec les autres, et non de manière isolée. Il permet à la fois l'analyse des significations partagées mais aussi l'analyse des significations du désaccord. L'objectif est de recueillir des données relatives aux croyances et aux normes du groupe à l'égard de la notion de chercheur de l'intérieur de manière interactive sans intervention de la chercheuse. En choisissant de recueillir du discours dans le cadre d'un groupe, qui plus est dans le cadre d'un groupe partageant une expérience commune avec des individus ayant un même statut professionnel, il est fait le choix de privilégier l'analyse de ce qui peut être partagé ou pas dans le groupe. De fait, l'entretien collectif est retenu car pouvant permettre l'expression d'idées concernant l'association des deux termes enseignant et chercheur, au sein d'un contexte social particulier constitué d'enseignants stagiaires terminant le temps d'une formation professionnelle et spécialisée.

Il est alors possible d'envisager avec cet outil qu'une « discussion réelle entre les participants apporte beaucoup plus et prêter attention à l'interaction produite entre les participants constitue une spécificité non négligeable de la méthode » (Kitzinger & Markova & Kalampalikis, 2004, p. 239).

De fait, cela signifie également qu'une attention particulière doit être accordée par le chercheur à la création des meilleures conditions possibles pour que les enquêtés puissent s'exprimer de la manière la plus libre possible pour exprimer un point de vue qui pourrait être en opposition avec un autre. C'est pourquoi, il a été fait le choix de proposer le *focus group* à l'issue du temps de la formation, moment intermédiaire entre le statut d'enseignant stagiaire et le retour en contexte dans l'objectif de construction d'une professionnalité d'enseignant spécialisé. Il s'agit aussi pour la chercheuse de poursuivre la quête d'une compréhension à l'appui de la construction réalisée dans les interactions. Le *focus group* a été mené lors d'un dernier temps de formation à l'issue des différentes sessions de formation. Le

groupe constitué de 12 enseignants stagiaires a été invité à échanger le plus librement possible à partir d'une citation : « L'école a plus d'experts à l'intérieur qu'on ne peut en mobiliser à l'extérieur... Les professeurs deviennent des chercheurs au sein des écoles » (Ainscow, 2013, p.120).

À l'issue de ces trois organisations de collecte de données, il a été envisagé de poursuivre le travail empirique en allant investiguer un autre terrain, le contexte professionnel de l'enseignant stagiaire.

6.3 Une deuxième étape de l'enquête

Il est proposé de présenter et de décrire une seconde étape de l'enquête à partir du tableau n°15 suivant :

Outil d'investigation	Entretien individuel compréhensif	
Terrain investigué	Le stage	
Temps investigué	Le temps vécu avec le statut d'enseignant stagiaire (année de formation CAPPEI)	
Objectifs de l'investigation	Investiguer le positionnement d'être en recherche	Investiguer les mises en œuvre contextualisées, singulières

Tableau n°15 : L'entretien compréhensif individuel

Tout d'abord, le second temps de recherche a été construit pour investiguer un nouveau terrain d'enquête, le terrain de stage de l'enseignant stagiaire, au sein des établissements dans lesquels sont localisés les postes supports de formation des enseignants stagiaires. Il est alors question d'être au plus près du travail réel de chaque enseignant stagiaire en posant le cadre d'investigation *in situ*, au sein d'un contexte familier du professionnel. Cela est envisagé pour d'une part prendre appui

sur des savoirs d'expériences qui seront expliqués et compris en décrivant un contexte de travail quotidien, et pour d'autre part instaurer une relation entre la chercheuse et l'enquêté.

L'outil entretien a été pensé unique outil d'investigation pour la seconde étape car il est retenu que : « L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de la rendre explicite, de la comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde » (Baribeau & Royer, 2012, p.26).

De manière générale, chaque entretien individuel a pu se vivre une fois l'accord obtenu par l'enseignant stagiaire. Puis, l'entretien a pu se vivre systématiquement à partir d'une « d'une phrase d'entame » ce qui met en avant une étape d'entrée en communication plutôt directive mais qui tend à être explicite pour l'enseignant. Ainsi, comme le souligne Romelaer (2005), la « phrase d'entame doit être exprimée dans le langage du répondant » et pour cela elle doit être simple, amener le répondant à un discours utile pour la recherche et ne doit pas être menaçante » (Romelaer, 2005, p.9) .

Par la suite, l'enseignant stagiaire est accompagné afin de prendre la place de l'acteur compétent envisagé.

Dès lors, il s'exprime dans son propre langage. Le chercheur peut alors orienter l'entretien par des reformulations, des relances qu'il puise dans les différents thèmes prévus en amont dans les questions du guide d'entretien par exemple. Il est ainsi envisagé de proposer des formulations afin de conduire l'enseignant stagiaire à donner des détails, des précisions.

Cet outil est utilisé d'abord avec le corpus 1, puis avec le corpus 2 dans un second temps comme présenté dans les parties suivantes.

6.3.1 Un positionnement d'être en recherche investigué à partir de l'entretien compréhensif individuel mené avec 6 enseignants stagiaires

Cette étape correspond à une recherche de compréhension des subjectivités des enseignants stagiaires en quête d'une construction d'un cadre adapté aux élèves à besoins éducatifs particuliers en s'engageant à partir d'une formation spécialisée professionnelle. Ce temps d'investigation a eu lieu durant l'année (N) de formation CAPPEI.

Elle a été menée à partir du contexte de l'enseignant en formation, afin de comprendre *in situ* comment ce dernier va pouvoir prendre position dans l'engagement en formation et ainsi, comprendre le positionnement d'être en recherche associé à un engagement éthique et pratique. L'objectif est de questionner l'enseignant stagiaire à partir et depuis le contexte professionnel de ce dernier soit, en définissant le poste support de formation comme terrain de recherche. Il est fait le choix de comprendre comment et pourquoi l'enseignant stagiaire s'installe dans un positionnement de chercheur, et avec quelles contraintes et quelles priorités.

En souhaitant le respect du cadre théorique de la méthodologie cela conduit à définir quelques éléments déterminés à partir d'un contrat de fonctionnement explicite avec l'enseignant posé sur plusieurs plans :

- Sur le plan éthique en précisant à l'enseignant qu'il est enseignant en formation visant une évolution vers une posture d'enseignant spécialisé ;
- Sur le plan déontologique en précisant que l'entretien a pour objectif de développer des compétences professionnelles en lien avec le référentiel de l'enseignant spécialisé ;
- Sur le plan social pour positionner la place de chacun des protagonistes.

Dans ces conditions, il s'agit de proposer à nouveau à l'enseignant de revenir sur ses propres façons de faire, c'est-à-dire de le placer en acteur compétent.

Il a été choisi un corpus de 6 enseignants stagiaires notifiés E1 car s'adressant à des enseignants stagiaires lors de l'année de formation (N).

Les 6 enseignantes stagiaires du corpus seront à leur tour identifiées E1-1, E1-2, E1-3, E1-4, E1-5 et E1-6.

Le graphique n°2 suivant en propose une première description :

Parcours ULIS-UE	Parcours SEGPA-EREA	Parcours RASED
<ul style="list-style-type: none">• E1-2 ULIS collège• E1-4 UE Hôpital de jour• E1-6 ULIS école	<ul style="list-style-type: none">• E1-1 SEGPA• E1-5 SEGPA	<ul style="list-style-type: none">• E1-3 ASDR

Graphique n°2 : Premier corpus de 6 enseignantes stagiaires

Ce premier corpus est constitué de 3 enseignantes inscrites dans un parcours ULIS/UE, de deux enseignantes dans le parcours SEGPA et d'une enseignante dans le parcours RASED. Il est ainsi pris en compte chacun des parcours proposés dans la formation. L'entretien, situation de communication interpersonnelle, conduit à prendre en considération des données du point de vue d'autrui. C'est donc un outil qui va permettre de mettre en œuvre une technique qualitative dans laquelle il est recherché la compréhension de l'autre : une méthode souple et non rigide qui cherche à s'adapter aux circonstances, au contexte et à l'individu.

Dès lors, il est visé une dynamique conversationnelle pour chaque entretien vécu qui dans le cadre des six premiers entretiens s'organise à partir d'un guide d'entretien constitué principalement de 2 questions :

- Comment êtes-vous entré dans cette formation ?
- Pourriez-vous vous décrire en tant que sujet enseignant cherchant ?

A partir du guide, une démarche d'analyse de pratique est visée afin de permettre à l'enseignant de revenir sur ses propres façons de faire pour comprendre son hypothétique posture d'enseignant qui devient un chercheur, et prendre appui sur

les ressentis du terrain concernant la professionnalité de l'enseignant spécialisé. L'entretien est construit comme un parcours qui sera réglé à partir du guide afin de faire produire un discours permettant à l'enseignant de développer son point de vue sans chercher à lui imposer le sien. Les entretiens menés seront individuels et compréhensifs afin de tenter une compréhension de l'expérience singulière de chaque enseignant en lui conférant une place de partenaire et non pas celle de simple informateur, afin qu'il puisse dire le « vrai », dire ce qui a du sens pour lui. C'est pourquoi, l'entretien démarre en associant une professionnalité à celle d'un enseignant de l'école inclusive, afin de proposer à l'enquêté de se référer à une expression avec laquelle il circule quotidiennement dans son contexte professionnel, mais également qu'il retrouve dans les éléments théoriques déclinés dans les modules de formation. De plus, l'expression enseignant chercheur a été remplacée par celle d'enseignant cherchant afin de prendre en considération les observations du *focus group* concernant la non légitimité évoquée face à la notion d'enseignant chercheur. En agissant ainsi, il est souhaité pouvoir accéder « par bribes, à une vérité plus profonde des personnes, à la personnalité cachée derrière le masque des rôles sociaux » (Cardon, 1996, p.3).

L'implication de la chercheuse est envisagée afin de conduire l'enseignant stagiaire à approfondir son engagement dans la situation de communication proposée. La conduite de l'entretien est alors associée au déroulement d'une activité discursive se rapprochant le plus possible d'une conversation authentique dont la durée a pu varier de 13 à 30 minutes. Cet outil correspond alors à un processus interlocutoire qui n'est pas simplement un prélèvement d'informations, car il est espéré mettre en œuvre une démarche participative à partir d'une rencontre qui va permettre une interaction entre les deux protagonistes, rencontre qui va décider ensuite du déroulement de l'entretien. L'entretien s'inscrit alors dans une relation d'accompagnement, une sorte d'histoire se jouant à deux, à chaque fois singulière. Ainsi, nous retenons la définition suivante de l'entretien compréhensif : « L'entretien de type compréhensif est une configuration interindividuelle où une personne sollicite la parole de l'autre à propos d'un sujet donné, en lui reconnaissant de façon effective un droit à l'intersubjectivité, c'est-à-dire un droit à une subjectivité autonome » (Matthey, 2005, p.5). Ceci est en lien avec la définition

du verbe accompagner : se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui : à son rythme, à sa portée, à sa mesure. Chaque démarche d'investigation utilisant l'entretien est donc singulière et originale, liée à un contexte, à une réalité, à une expérience. À partir de cet outil, il faut comprendre les questions que se pose l'enseignant, poursuivre l'idée de l'enseignant acteur de par son expérience vécue, de par sa logique. Dans cette méthode, les pistes de réponse sont alors élaborées à partir de la mise en mots effectuée et proposée par l'enseignant. La parole est donnée à l'autre afin de mieux connaître sa pensée, de l'appréhender dans sa totalité, de toucher à son vécu et à sa singularité. Ainsi, il s'agit d'accéder à l'autre dans son historicité en allant rechercher des réponses-discours plutôt que des réponses ponctuelles.

Pour ce faire, la conduite des entretiens s'est appuyée sur les éléments théoriques développés par Vermersch (1994) considérant le modèle phénoménologique, c'est-à-dire la nécessité d'accompagner l'enseignant en posant des questions du côté du « comment ». C'est pourquoi, les questions ont été posées dans l'objectif d'accompagner l'enseignant à passer du simple agir à la prise de conscience de cet agir. Comme le propose Bonnelle (2014), des questions sont posées d'une part selon l'axe de la chronologie qui permet de décrire ce qui s'est passé, et d'autre part selon l'axe de la description des actions qui permet de comprendre comment l'enseignant s'y est pris. Ainsi, il s'agit avec cette démarche de faire émerger les connaissances issues du vécu de l'action de l'enseignant. Dans un temps de questionnement, Vermersch (1994) démontre qu'il s'agit de permettre à l'enseignant de faire émerger des connaissances issues du vécu de son action comme le vécu émotionnel, le vécu sensoriel, le vécu aperceptif ou vécu de la pensée et le vécu de l'action. Cela va interroger « le ressouvenir » en incitant le sujet à mobiliser sa mémoire, son histoire pour s'en construire une représentation avant de pouvoir le mettre en mots, ce qui aboutira à une reconstruction progressive de plus en plus détaillée du vécu passé. A la fin de l'entretien il est visé une prise de conscience par l'enseignant de ce qu'il pourrait faire pour réajuster sa pratique. L'entretien va interroger l'expérientiel de l'enseignant qui va avoir l'opportunité de décrire sa pratique de la façon la plus juste. Pour ce faire, il est question de laisser le temps à l'enseignant de mettre en mots son vécu avant de

chercher à interpréter ce qu'il dit, et construire ainsi un recueil de données à partir d'une approche qui accueille le vécu de l'autre tel qu'il vient. Cette manière de faire permet de faire vivre une posture de chercheuse accompagnatrice souhaitée dans la méthodologie, dans la mesure où le vécu de l'autre n'est pas ignoré. Il s'agit alors de faire l'hypothèse que l'expérience doit être explicitée, formalisée, réfléchie, c'est à dire de placer l'enquêté dans une action de problématisation de l'expérience pour la transformer en connaissance. Cette technique reprend celle de l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994).

La recherche « d'une parole incarnée », au travers de laquelle l'enseignant va revivre « sa » réalisation d'une tâche. L'enseignant va être invité à utiliser le « je » ce qui va l'obliger à s'engager dans le discours. Pour ce faire, tout le long de la conversation les questions de type « comment » seront privilégiées alors que les relances de type causal seront évitées car elles pourraient orienter l'entretien vers le savoir déjà conceptualisé. Avec cet outil, l'objectif visé est de permettre la mise au jour des informations invisibles à partir d'une description précise de l'action. L'objectif visé est donc double puisque d'une part pour la chercheuse la verbalisation narrative de l'action par l'enseignant va conduire à tendre vers un recueil de donnée et rendre visible ce que fait l'enseignant ; d'autre part pour l'enquêté cela va lui permettre d'apprendre à partir d'une situation qu'il a vécue pour l'aider à prendre conscience de sa démarche, c'est-à-dire à devenir l'acteur d'une pratique professionnelle. Mais, ces objectifs ne pourront être atteints que dans un réel travail d'écoute active de la parole de l'enseignant.

Ainsi, l'entretien est proposé dans l'objectif d'utiliser un outil pensé comme un fait de parole orientant vers une compréhension d'un positionnement d'être en recherche. Le recueil des informations est réalisé sous une forme biographique à partir du caractère vécu de l'information recueillie, et les données sont différées du moment de l'action vécue par l'enseignant afin de permettre un temps d'assimilation.

Par la suite, cet outil d'investigation a été utilisé avec le corpus 2 dans le cadre de l'étape 2 du protocole d'enquête. La partie qui suit présente ce temps d'investigation.

6.3.2 Une conceptualisation et une mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives investiguée : 19 entretiens compréhensifs individuels d'enseignants stagiaires

Ensuite, il a été organisé des entretiens à destination d'un second corpus d'enseignants stagiaires, afin de comprendre dans la perspective d'une pratique pédagogique inclusive, comment l'enseignant stagiaire pensait et vivait les injonctions institutionnelles, ainsi que la mise en œuvre locale et contextualisée adossée à un poste support de formation.

Comme le montre le graphique n°3 ci-dessous, l'investigation a été menée auprès de 19 enseignants stagiaires nommés (E1-7 à E1-25) car faisant suite aux six entretiens (E1-1à E1-6) du corpus 1, et en utilisant l'entretien compréhensif.

Parcours ULIS-UE	Parcours SEGPA- EREA	Parcours RASED
<ul style="list-style-type: none">• E1-9 ULIScollège• E1-10 ULISécole• E1-11 ULIScollège• E1-14 ULISécole• E1-15 ULIScollège• E1-17 ULISécole• E1-18 ULISlycée professionnel• E1-19 ULISécole• E1-21 ULISécole• E1-22 ULISécole• E1-23 ULIScollège• E1-25 ULISlycée professionnel	<ul style="list-style-type: none">• E1-8 SEGPA• E1 13 SEGPA• E1-20 SEGPA• E1-24 SEGPA	<ul style="list-style-type: none">• E1-7 ASDR• E1-12 ASDR• E1-16 ASDP

Graphique n°3 : Second corpus de 19 enseignants stagiaires

Les enseignants du corpus 2 ont tous un poste support de formation localisé dans un établissement ordinaire, soit sous la forme d'un dispositif d'accompagnement en RASED pour 3 enseignants stagiaires, soit dans une structure SEGPA pour 4

enseignants stagiaires, soit dans un dispositif d'inclusion du premier degré pour 6 enseignants stagiaires, enfin soit dans un dispositif d'inclusion du second degré en collège pour 4 enseignants stagiaires et en lycée professionnel pour 2 enseignants stagiaires. L'entretien de recherche proposé a donc pour objectif de conduire l'enseignant stagiaire sollicité à exprimer son point de vue sur sa pratique, et donc à lui permettre de réfléchir sur son agir. C'est pourquoi, lors de la préparation, nous avons choisi de démarrer et de conduire l'entretien, d'une durée variable entre 20 minutes et 70 minutes, à partir d'une situation précise observée, menée par l'enseignant stagiaire, afin de proposer un temps d'analyse de pratique. Il est ainsi repris un élément méthodologique, reconnaissant l'enseignant stagiaire acteur compétent, c'est-à-dire capable de réfléchir à son quotidien, à une mise en œuvre proposée, et capable d'en rendre compte lorsqu'il est accompagné dans son effort d'explicitation.

L'entretien a été mené à partir d'un guide d'entretien constitué de 3 questions :

- Comment vous décririez-vous en tant que futur enseignant spécialisé en prenant appui sur votre pratique, sur votre questionnement, et aussi sur la manière dont vous avez envie de vous projeter une fois la formation terminée ?
- Pouvez-vous faire l'hypothèse que cet enseignant spécialisé serait un sujet enseignant cherchant (ou chercheur) ?
- Je terminerai en vous demandant comment vous vous définiriez en tant qu'enseignant spécialisé ? (quel enseignant cherchant (ou chercheur) êtes-vous aujourd'hui et vers quel enseignant cherchant (ou chercheur) vous vous projetez pour la suite ?)

La première question a servi pour entrer en communication dans chacun des entretiens, alors que les deux autres n'ont pas été formulées systématiquement dans chaque situation afin de ne pas orienter la discussion. En effet, la technique de l'entretien compréhensif invite à développer une posture semi-directive à partir de laquelle la chercheuse va limiter ses interventions à quelques relances (Fugier, 2010). Ainsi, « la posture semi-directive apparaît alors comme le meilleur compromis entre le laisser-aller de l'entretien non-directif et le dirigisme de

l'entretien directif » (Fugier, 2010, p. 2). Dans un souci de construction de connaissance avec l'enquêté, l'entretien compréhensif va permettre à la chercheuse d'envisager la perspective d'éloignement, autant que possible, du risque de produire un matériau empirique aseptisé (Fugier, 2010).

Ainsi, une méthode d'investigation a été menée à partir de la mise en mots de l'enseignant stagiaire concernant l'analyse d'une situation, et en balisant à certains moments dans la perspective de la présente recherche, c'est-à-dire dans l'objectif de verbalisation d'une professionnalité d'enseignant spécialisé en construction, en centrant l'explicitation sur le « comment ». Ce choix a été fait afin de conduire à l'appréhension du sens que l'enseignant stagiaire attribue à son action et à sa réalité, et de l'associer à la production des données de par la présence, l'attitude et l'écoute, mais également de par les relances et les interventions de la chercheuse. Le seul regard extérieur de la chercheuse n'aurait pas pu conduire à cette coconstruction. Dès lors, chacun des 19 entretiens obtenus est singulier et contextualisé au regard des échanges qui s'y sont déroulés.

Dans l'objectif de poursuite de l'investigation en interaction avec l'enquêté, l'étape 3 a été menée à l'appui de l'outil entretien. Cette nouvelle étape est présentée dans la partie qui suit.

6.4 Une troisième étape de l'enquête

Il est proposé de présenter et de décrire une troisième étape de l'enquête à partir du tableau n°16 suivant :

Outil d'investigation	Entretien individuel biographique	Entretien individuel compréhensif
Terrain investigué	L'établissement inclusif : le contexte professionnel de l'enseignant spécialisé	
Temps investigué	Le temps vécu avec le statut d'enseignant (une ou deux années post formation CAPPEI)	
Objectifs de l'investigation	L'entrée dans la professionnalité d'enseignant spécialisé	Rôle de catalyseur d'une communauté de chercheurs sur le terrain

Tableau n°16 : L'entretien biographique et l'entretien compréhensif

Cette étape est proposée dans le processus, dans l'objectif de poursuivre l'investigation de manière longitudinale, c'est-à-dire une fois la certification obtenue. Tout d'abord, le troisième et dernier temps de recherche a été construit pour investiguer un nouveau terrain d'enquête, l'établissement inclusif du professionnel. Ensuite, l'investigation est envisagée dans un temps post certification, le passage du statut d'enseignant stagiaire à celui d'enseignant effectué.

6.4.1 L'entrée dans une professionnalité d'enseignant spécialisé investiguée à l'appui de l'entretien de recherche biographique : 13 enseignants spécialisés

Dans une dernière étape de l'enquête concernant l'investigation auprès des enseignants spécialisés ayant obtenu la certification, l'orientation vers l'entretien de recherche biographique comme instrument de recueil de données a été faite

dans l'objectif d'accorder une place première à l'enquêté que ce type d'entretien place comme « narrateur, sujet-auteur de son histoire en tant qu'il donne son sens, et reconnaît pleinement le travail de biographisation qu'il accomplit dans l'acte de son récit » (Delory-Momberger, 2019). Ce mode opératoire de collecte de données permet de mettre en œuvre une investigation au sein d'une démarche questionnant des aspects cliniques de recherche, car « l'espace de recherche de la recherche biographique ne peut être qu'un espace de relation, de « dynamique relationnelle », dont témoigne la centralité accordée à la parole des acteurs et à « l'interaction sociale » que constitue en particulier la situation d'entretien, « exemple parfait du pôle clinique des sciences humaines » (Ferrarotti, 1983, p. 56). S'agissant de comprendre les subjectivités des enseignants spécialisés, ce mode opératoire semble alors pertinent pour comprendre les expériences formatives à un ou deux ans après la certification. Dans la présente recherche s'agissant de comprendre les processus de subjectivation des enseignants spécialisés, la méthodologie d'investigation s'est donc tournée vers l'entretien de recherche biographique, puisque ce dernier permet de donner, d'une part une place privilégiée à l'enquêté, et d'autre part suppose une collaboration recherchée par la chercheuse. Poursuivre l'étude à l'appui de la méthode biographique invite donc à continuer sur le chemin de la chercheuse accompagnatrice dans le sens où cela permet d'investiguer et de construire une connaissance dans une intersubjectivité, car comme le souligne F.Ferraroti (2013) « la connaissance n'a pas l'autre pour objet mais l'interaction réciproque de l'observateur avec l'observé, c'est une connaissance à deux qui se construit dans une interaction, dans une intersubjectivité ». Dès lors, il est tenté d'accéder à un savoir du biographique à partir des différents thèmes que donneront chacun des enseignants spécialisés y participant (Delory-Momberger, 2019).

Pour chaque entretien de recherche biographique mené, l'objectif est de recueillir « une parole tenue par un narrateur à un moment donné de sa vie et de son expérience, et de chercher à y entendre la singularité d'une construction individuelle en relation avec les autres et avec le monde » (Delory-Momberger, 2019). Cela conduit vers une nécessaire construction partagée impliquant une explicitation de la méthodologie, menée dans un premier temps lors de la phase

de préparation de l'entretien, et dans un second temps au cours de l'introduction de la réalisation.

Pour ce faire, un premier courriel a été envoyé à l'ensemble des enseignants spécialisés ayant participé à la formation professionnelle et certificative CAPPEI au cours des années 2017-2018 et 2018-2019 car souhaitant laisser la possibilité au futur enquêté d'être en capacité d'entrer dans une démarche de recherche volontaire et impliquée.

A ce sujet, les premières réponses ont été de l'ordre soit de non réponse, soit de certains questionnements comme par exemple :

« Je veux bien participer mais est-ce que je dois préparer quelque chose avant ? »

« J'ai mis du temps à vous répondre parce que je ne pense pas pouvoir vous apporter grand-chose, je ne fais rien qui peut être un modèle ! »

« Je ne sais pas si je vous serai d'une grande aide, mais qu'est-ce que vous souhaitez en fait ? »

Nous avons également été destinataire de réponses favorables à la demande comme par exemple :

« Oui, j'essaierai de participer à ta recherche selon mes capacités, mais... »

« Même si je n'ai pas bien saisi ce que vous attendez de mon témoignage, je veux bien me porter volontaire, si toutefois mon profil vous intéresse »

« Ma réponse est un peu tardive, mais si tu as encore besoin de "candidats", je veux bien participer »

« Je suis disponible pour cette proposition si cela peut vous intéresser »

Dans le même temps, il est question de la recherche d'une parole singulière de faits et de significations en ayant comme perspective d'entendre chaque enseignant parler de son expérience, à un moment défini comme étant caractérisé par le début d'une carrière d'enseignant spécialisé, et cela en reconnaissant qu'elle soit liée à des représentations, des connaissances et des croyances concernant notamment le domaine de l'éducation inclusive.

Afin de prendre en compte la dimension relationnelle caractéristique de cette méthodologie, dans un deuxième temps un autre courriel a été adressé uniquement aux enseignants avec lesquels il avait été mené un entretien compréhensif lorsqu'ils étaient enseignants stagiaires en formation.

À l'issue de cette étape de préparation, nous avons obtenu un corpus de 13 enseignants spécialisés notifiés, soit E2 pour une première année d'enseignement après la certification, soit E3 pour une seconde année d'enseignement après la certification. Comme le montre le graphique n°4, les 13 enseignants du corpus seront donc à leur tour nommés (E2-26 à E2-39) car faisant suite aux 19 entretiens (E1-7 à E1-25) du corpus 2. L'investigation a été menée auprès de 13 enseignants spécialisés en utilisant l'entretien compréhensif.

Parcours ULIS-UE suivi en formation	Parcours SEGPA-EREA suivi en formation	Parcours RASED suivi en formation
<ul style="list-style-type: none"> • E2-26 ULIScollège • E3-27 ULISécole • E2-29 ULISécole • E2-30 ULIScollège • E2-31 ULIScollège • E2-32 SEGPA • E2-33 ULIScollège • E2-36 ULIScollège 	<ul style="list-style-type: none"> • E3-34 SEGPA • E2-37 UE-ITEP • E2-39 SEGPA 	<ul style="list-style-type: none"> • E3-28 UE IME • E3-38 ASDR

Graphique n°4 : Troisième corpus de 13 enseignants spécialisés

Tout d'abord, ce graphique invite à constater que la présence de 9 enseignants spécialisés certifiés depuis une année et de 4 enseignants spécialisés certifiés depuis deux années. Ensuite, les enseignants spécialisés du corpus ne sont pas automatiquement sur un contexte professionnel correspondant au parcours de formation suivi ; c'est le cas par exemple des enseignants E2-32, E2-37 et E3-28 car ces enseignants n'enseignent plus dans le même établissement puisque la certification CAPPEI permet d'enseigner sur tout contexte professionnel.

L'entretien commence à partir d'une question d'entrée en communication reliée à un élément de problématisation de la thèse, comme suit :

- Pourriez-vous nous raconter comment cela s'est passé depuis la validation de votre formation spécialisée ?

Puis, au cours de l'entretien si cela était possible l'échange s'est poursuivi avec la question suivante :

- Pourriez-vous nous raconter comment vous construisez votre professionnalité d'enseignant spécialisé expert de l'identification et de l'analyse des besoins éducatifs particuliers ?

Dès lors, l'accès à une compréhension est envisagé à partir des différentes entrées amenées par les enseignants car, « La méthode biographique [...] amène le chercheur à reconnaître qu'il ne sait pas, qu'il ne peut commencer à savoir qu'avec les autres – avec les gens –, qu'avec le savoir des gens, et en particulier avec le savoir que ses interlocuteurs – ou ses « inter- acteurs » – construisent avec lui dans des prises de parole, dans des conversations, dans des récits. [...] Et de fait ces personnes participent tout autant que vous à la recherche et c'est à ce titre que l'on peut parler de coconstruction ou de construction partagée. Dans cette interaction de recherche, il n'y a pas un enquêteur ou un observateur qui connaît et un enquêté ou un observé qui est connu. [...]. La connaissance n'a pas l'autre pour objet mais l'inter- action réciproque de l'observateur avec l'observé, c'est une connaissance à deux qui se construit dans une interaction, dans une intersubjectivité (Ferrarotti, 2013, p. 23).

La méthodologie présentée au début de la partie 2 envisageait la volonté de construire la connaissance avec l'enquêté, c'est pourquoi nous avons choisi d'organiser une troisième étape à partir d'une investigation s'appuyant sur une approche biographique. Il est alors possible d'envisager l'association de la subjectivité de la chercheuse et de l'enquêté comme une possibilité supplémentaire d'accès à des données surprenantes et ainsi mettre en exergue l'intérêt porté au caractère social de la connaissance (Espinosa, 2012).

C'est alors à partir de l'activité langagière que le sujet enseignant va pouvoir livrer ses expériences. Ce choix conduit vers le recueil d'une « parole tenue par un narrateur à un moment donné de sa vie et de son expérience, et de chercher à y entendre la singularité d'une construction individuelle en relation avec les autres et avec le monde » (Delory-Momberger, 2019).

La finalité est dans le recueil de la parole singulière à un moment particulier de l'expérience, mais cela est compris avec la prise en compte des éléments concernant la mise en œuvre du processus inclusif au sein du système éducatif français, et donc en lien avec les derniers textes en vigueur émanant du ministère de l'éducation. Par conséquent, cet entretien de recherche de type biographique permet de tendre vers une compréhension en situation, « une compréhension de l'intérieur des vécus humains » (Delory-Momberger, 2019). Ainsi, ce qui retient ce choix c'est d'abord l'intérêt pour la mise en œuvre d'une recherche prenant appui sur la notion de sujet, mais aussi la perspective d'inscription dans une réflexion à partir de sujets qui sont « des processus en devenir », « des sujets mobiles et incertains » (Ferrarotti, 2011). Il est alors possible de se projeter vers « cette conception d'une science humaine comme expérience d'un vécu et d'une parole partagés qui doit contribuer à sortir d'un paradigme scientifique où les positions d'« objet » et de « sujet » sont établies de principe et de manière invariable, où le particulier et le singulier des vies humaines disparaissent sous la généralité de la science, où les « sujets » sont dépossédés de leur subjectivité, les « acteurs » de leur pouvoir d'agir » (Delory-Momberger, 2019). Il est alors donnée la possibilité à chaque sujet de chercher et de trouver les ressources et les obstacles présents face à eux afin de construire leurs expériences ce qui conduit vers une prise de position scientifique, mais également éthique et politique.

Enfin, dans le souci de construction avec l'acteur compétent, nous avons choisi de clôturer notre enquête avec un dernier corpus (corpus 4) comme présenté dans la partie suivante.

6.4.2 Un rôle de catalyseur d'une communauté d'enseignants chercheurs sur le terrain investiguée à partir d'un entretien individuel avec 10 enseignants spécialisés

Pour clore le protocole, une dernière investigation a été menée : comprendre les manières de faire, de l'enseignant spécialisé pour identifier la diversité des besoins et la construction des pistes de réponses, qui investissent une communauté d'enseignants chercheurs sur le terrain.

Pour ce faire, un dernier entretien individuel a été proposé à partir d'une unique question :

- L'enseignant spécialisé, quand il se dit et se vit chercheur sur le terrain, peut devenir catalyseur d'une communauté d'enseignants chercheurs sur le terrain. Dans votre établissement quelle est la manière dont vous le faites vivre ?

Le corpus d'enseignants spécialisés choisi pour le déroulement des entretiens individuels, est constitué des enseignants spécialisés volontaires, qui étaient présents dans le troisième corpus (E2-26 à E2-39) et qui ont alors vécu l'entretien biographique. Le graphique n°5 ci-dessous, montre la constitution du quatrième corpus obtenu à partir de l'engagement volontaire des enseignants, pour ce dernier temps. À l'issue de cette étape de préparation, nous avons obtenu un corpus de 10 enseignants spécialisés notifiés, soit E3 pour une seconde année d'enseignement après la certification, soit E4 pour une troisième année d'enseignement après la certification. Les 10 enseignants du corpus 4 seront donc à leur tour nommés (E3-41 à E4-50) car faisant suite aux entretiens (E2-26-E3-39) du corpus 3.

Parcours ULIS-UE suivi en formation	Parcours SEGPA-EREA suivi en formation	Parcours RASED suivi en formation
<ul style="list-style-type: none"> • E3-41 ULIScollège • E4-42 ULISécole • E3-43 ULISécole • E3-44 ULIScollège • E3-45 SEGPA • E3-46 ULIScollège • E3-49 ULISécole 	<ul style="list-style-type: none"> • E4-50 SEGPA 	<ul style="list-style-type: none"> • E3-47 UE-IME • E4-48 ASDR

Graphique n°5 : Quatrième corpus de 10 enseignants spécialisés

En conséquence, l'investigation présentée dans ce chapitre est associée à une mise en œuvre qui tente de s'approcher le plus près possible d'une logique de co-compréhension entre la chercheuse et l'enquêté. C'est pourquoi, le terrain d'enquête, la formation continue CAPPEI, a été considéré d'abord pendant la formation, ensuite pendant l'exercice professionnel sur le poste support de formation, et enfin après la période de formation dans le contexte professionnel. Les subjectivités des enseignants stagiaires, puis des enseignants spécialisés sont comprises dans un discours oral dans le cadre des entretiens compréhensifs et biographiques, et dans un discours écrit dans le cadre du questionnaire. Paul (2016) définit la posture comme « la manière de s'acquitter de sa fonction (ou de tenir son poste) » ; un choix personnel qu'elle relie à l'*éthos* professionnel, c'est-à-dire à la manière d'être et aux habitudes professionnelles. Elle précise alors que la posture est une intention qui mobilise des valeurs, des connaissances, des représentations, des convictions. Il s'agit pour le sujet de caractériser une manière singulière d'occuper la fonction d'enseignant spécialisé au sein d'un contexte singulier, ce qui amène à caractériser la posture comme étant situationnelle, contextuelle et relationnelle.

Ainsi définie, la posture incite l'enseignant à comprendre son contexte avec une certaine flexibilité liée au doute, à l'incertitude et au malentendu, et de lier cela à un travail qui nécessite comme le souligne Paul « une réflexion sur soi qui s'inscrit dans la durée ».

L'investigation mise en œuvre a donc une perspective de compréhension du sujet construisant une professionnalité d'enseignant spécialisé à partir de l'observation d'un chemin personnel.

Une fois les outils d'investigation caractérisés, les effets et les limites des choix réalisés dans la méthodologie d'un itinéraire en construction, sont présentés dans la partie suivante.

6.5 Impacts de la dimension subjective de la chercheure et biais de l'enquête

Tout protocole de recueil d'informations comporte des biais, des limites. Il en existe de très nombreux : des biais cognitifs, affectifs, méthodologiques, sociaux et culturels etc. Cela pose le principe d'une impossible collecte optimale et objective puisque considérant qu'ils sont propres à chaque individu ou à chaque chercheur. Il est alors question de prendre conscience de leur existence dans la perspective de participation à une discussion scientifique.

6.5.1 Les biais scientifiques et éthiques

Tout d'abord, la méthodologie présentée et mise en œuvre souhaite prendre en compte une part de la complexité de la situation professionnelle de chaque enseignant spécialisé face aux enjeux de l'éducation inclusive. C'est pourquoi, le terrain d'enquête choisi, la formation professionnelle et certificative CAPPEI, a été investiguée à partir des espaces de formation et des espaces professionnels.

La méthodologie mobilise des outils de collecte choisis afin d'installer une configuration interindividuelle, comme le propose l'entretien compréhensif où la chercheure accompagnatrice sollicite la parole de l'enseignant stagiaire, puis celle de l'enseignant spécialisé, acteurs compétents. Ce choix assume alors la reconnaissance d'un droit à l'intersubjectivité (Matthey, 2005).

Le premier obstacle à dépasser dans l'outil entretien est la création de conditions nécessaires à l'établissement d'une relation de confiance dans laquelle l'enquêté se sentirait libre de se dévoiler, de se révéler afin de dépasser le recueil d'informations de surface et de discours de convenance, influant sur la validité des résultats.

L'accompagnement de la chercheuse est alors envisagé à partir de la notion de distance considérée en amont, pendant et en aval de la situation de communication. La chercheuse a mené des entretiens avec des enseignants qu'elle a d'abord rencontrés dans l'espace de la formation, permettant de déclencher une communication, de partager une connaissance, des codes, des rapports et des enjeux de l'institution à laquelle appartiennent les enquêtés, c'est-à-dire une connaissance des acteurs du terrain étudié. C'est à partir de cette connaissance que des paradoxes voire des contradictions de certaines situations sont proposés à l'analyse.

Certains entretiens ont eu lieu dans l'établissement, « la classe » de l'enseignant, mais aussi à partir du domicile de l'enquêté grâce à l'outil skype. Les entretiens ont été anticipés, afin de permettre à l'enquêté de pouvoir s'organiser, et ainsi être à l'écoute des diverses contraintes et disponibilités. Le domaine spatio-temporel de l'entretien interrogé aura des conséquences sur les données recueillies.

Comme le souligne Moscovici tout entretien fait intervenir trois parties qui sont l'Ego ou l'enseignant, l'Alter ou le chercheur et l'objet de l'entretien que l'Alter va médiatiser pour l'Ego. Le résultat est différent selon que l'Alter est semblable ou différent de l'Ego (Haas, 2006). Il s'agit de prendre en compte le paramètre de l'altérité de la chercheuse permettant de créer une relation de confiance avec l'enseignant afin que ce dernier puisse s'exprimer librement, et qu'il soit l'acteur de l'entretien proposé. La rencontre entre la chercheuse et l'enquêté se construit alors dans le cadre d'une enquête nécessitant la mise en discours d'un enseignant stagiaire, puis d'un enseignant spécialisé à partir des questions posées par la chercheuse.

Ainsi, « la parole de l'enquêté est toujours un peu manipulée, indépendamment des préventions que prend le chercheur » (Matthey, 2005). Concernant l'entretien compréhensif, Kaufmann souligne que l'interviewer va « sortir de sa tour d'ivoire », mais sans pour autant adopter le même point de vue que l'interviewé. Les caractéristiques personnelles de la chercheuse sont alors des données de la situation de l'entretien, prises en compte en tant que telles au moment de l'analyse, car ses caractéristiques personnelles sont utilisées par le sujet pour construire sa pensée, les « segments d'identité » de l'interviewer (Haas, 2006) sont des entités

auxquelles pourra s'adresser le sujet. Tout travail de recherche s'ouvre alors à l'intersubjectivité et la chercheuse « construit l'intrigue, avec autorité et à partir d'une d'intelligibilité du réel qui lui est propre » (Matthey, 2005).

À ce sujet, lors de la mise en œuvre de l'outil de collecte par observation, la chercheuse a composé avec la notion de distance, mais aussi avec celle de la saisie d'artefacts, car de part cet outil la chercheuse perturbe la situation puisque « le chercheur est à la fois instrument de recueil et analyseur » (Chevalier & Stenger, 2018), et enfin avec celle de la subjectivité. C'est pourquoi, une mise à distance a été réalisée par l'écriture dans le cahier de terrain, le cahier bleu, dans la perspective de construction d'une certaine distance, avec l'histoire professionnelle d'enseignante spécialisée de la chercheuse, qu'impose toute recherche scientifique. Cette expérience professionnelle antérieure pourrait-être un obstacle, voire un frein à une compréhension de l'objet de recherche. Par conséquent, l'exercice autobiographique pourrait « pallier ce risque par le décentrement qu'il engage, par la mise à distance de cette histoire et donc des préconceptions qui en sont issues » (Bouilloud, 2007).

La mise en œuvre des entretiens de recherche est alors aussi l'occasion de donner la parole aux enseignants spécialisés et ainsi leur permettre de construire leur propre point de vue conduisant vers une réalité en construction, celle d'un parcours biographique. Durant l'entretien, l'enseignant va surtout s'adresser à lui-même puisqu'il lui est proposé de formaliser sa pensée, de mettre en mots, de se poser des questions qu'il ne s'était peut-être jamais posé ; il se livre à une « auto-analyse provoquée et accompagnée ». L'interviewé est alors pris comme un paramètre de la situation, car un enseignant qui accepte d'apporter son témoignage, accepte par là-même de se livrer à une mise en scène de lui-même et de son vécu (Hass, 2006). Ainsi, le recueil de données obtenu à l'issue de ce processus « n'annule pas la pertinence du matériau récolté, mais colore le matériau en question d'une spécificité irréductible » (Matthey, 2005).

Par la suite, la notion de distance qui vient d'être considérée pourrait être complétée par celle de durée. L'investigation réalisée dans les différents espaces, a été menée en deux temps, lors du temps formatif de l'enseignant stagiaire et lors du temps de l'enseignant spécialisé à la sortie de la formation CAPPEI. Ceci a été

pensé et organisé afin de prendre en compte la notion de temporalité nécessaire à tout processus dynamique dans le développement d'une nouvelle professionnalité. Ces deux temps ne permettent pas suffisamment d'interroger la professionnalité de l'enseignant spécialisé dans la durée, et par conséquent limitent la possibilité de mise en critique du matériau recueilli ainsi que des occasions de regroupements des données (Matthey, 2005).

De plus, des biais inhérents plus spécifiquement au recueil de données produites dans le cadre d'un entretien collectif sont interrogés. Un de ces risques est que la discussion se déroule dans le registre de l'implicite du fait que les individus partageant les mêmes codes de communication et les mêmes expériences, voire les mêmes opinions et les mêmes croyances, n'ont pas besoin d'exprimer ce qu'elles ont en commun. Un autre type de risque tient aux effets pervers de l'interconnaissance et dans le fait que cette dernière peut entraver la liberté de parole. Si les participants à ce type d'entretien, non seulement se connaissent avant mais surtout vont être amenés à se fréquenter après la discussion, les probabilités d'autocensure sont plus fortes. Les entretiens collectifs peuvent donc soulever des problèmes d'ordre éthiques et participent à la construction de la chercheuse accompagnatrice. Ainsi, la chercheuse devrait « créer les meilleures conditions possibles pour que les participants se sentent à l'aise d'exprimer non seulement leur point de vue, mais davantage, de discuter, en toute sérénité, des aspects qui les opposent, qui les relient, des nuances entre leurs visions, leurs croyances ou leurs opinions » (Baribeau, 2009, p. 135).

Enfin, nous devons également considérer que la situation actuelle liée à l'épidémie du COVID-19 a impacté le déroulement des travaux de la présente thèse.

Finalement, les décisions que nous avons prises tout au long du cheminement des travaux relevaient d'une dimension éthique que nous avons tenté de prendre en considération en soumettant nos actions à une réflexion éthique autant que cela était possible. Il est alors envisagé de tendre vers le questionnement d'une chercheuse au sens où « il devrait se demander comment il peut, à leurs yeux, prendre lui aussi des risques dans le cadre du projet. Tout comme les autres participants, il devrait lui-même demeurer un apprenant afin d'en arriver à se rappeler constamment jusqu'à quel point toute situation d'apprentissage peut être

déstabilisante. En ce sens, il devrait être particulièrement sensible à l'état de santé émotionnelle des participants et s'assurer qu'ils sont adéquatement soutenus, encouragés et encadrés, tant du point de vue cognitif que du point de vue affectif, tout au long du projet. De plus, il devrait chercher à favoriser un dialogue ouvert avec les praticiens sur ces aspects » (Laplante, 2006, p. 435).

L'inscription dans un tel positionnement de chercheure est envisagé et souhaité tout en prenant en considération les subjectivités réciproques.

Ce paragraphe conclut la partie 2 consacrée à la présentation de la méthodologie de la recherche, et permet d'envisager la partie suivante consacrée à l'analyse et la présentation des résultats.

PARTIE 3 ENGAGEMENTS SUBJECTIFS DE L'ENSEIGNANT SPECIALISÉ À L'ÈRE DE LA DIVERSITÉ

CHAPITRE 7 LE SENS DES DONNÉES RECUEILLIES PAR UNE ANALYSE DE CONTENU

Ce chapitre est consacré à la présentation et la description du cadre d'analyse jusqu'aux différents résultats obtenus.

Nous avons fait le choix d'une analyse qualitative, l'analyse de contenus, car s'agissant d'un ensemble d'instruments d'analyse qui s'applique à des discours (Bardin, 1977). Il sera ainsi montré à partir de l'organisation de l'analyse en trois phases chronologiques, la préanalyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats, la manière dont la chercheuse a construit un itinéraire de recherche dans la perspective d'une construction de résultats. À travers ce chapitre, la chercheuse souhaite alors retracer la manière dont elle a tenté de « rassembler ou de recueillir un corpus d'informations concernant l'objet d'étude, de le trier selon qu'il y appartient ou non, de fouiller son contenu selon ses ressemblances thématiques, de rassembler ces éléments dans des classes conceptuelles, d'étudier les relations entre ces éléments et de donner une description compréhensive de l'objet d'étude » (Wanlin, 2007, p.252).

Cette thèse vise à montrer la construction d'une nouvelle professionnalité de l'enseignant spécialisé à l'ère de la diversité. L'enquête menée a été construite en trois étapes successives et intégrées afin d'abord de recueillir des données à partir d'une familiarité de la chercheuse avec un premier terrain d'enquête, la formation CAPPEI, pour ensuite avoir la possibilité d'aller vers la découverte du terrain d'enquête, le stage de formation de l'enseignant stagiaire et la découverte du terrain d'enquête, le contexte professionnel de l'enseignant spécialisé. Des données ont pu être recueillies soit à partir d'une observation en situation, soit à partir d'un questionnaire réflexif, soit à partir d'un *focus group* puis enfin à partir d'un ensemble d'entretiens compréhensifs et biographiques individuels. Le travail d'analyse, effectué à partir d'une analyse thématique montre qu'à partir d'une injonction d'un travail à plusieurs, l'enseignant spécialisé devient l'acteur compétent qui reprend la main à travers notamment un engagement dans des pratiques pouvant être décrites comme se faisant à la manière de recherches partenariales participatives au sein de l'espace d'intermétier.

7.1 Une approche thématique qui vise des catégories en construction

Il est alors question d'analyser le contenu, les informations transmises dans les discours obtenus. Le contenu peut être d'une part exprimé de manière explicite, et d'autre part de manière implicite. Il s'agira par la méthodologie décrite d'analyser des informations explicitement exprimées sous diverses formes, des opinions, des croyances, des arguments, qui seront organisés à l'appui de la construction de thèmes. C'est à partir d'une analyse thématique que les différents thèmes ont été découverts. Par ce travail, ayant le souci de poursuivre l'inscription dans une certaine conception de l'activité scientifique, nous souhaitons nous approcher de la perspective des idéaux types de Weber (1919), qu'il définit comme une construction intellectuelle obtenue par accentuation délibérée de certains traits de l'objet considéré (Cohen-Huther, 2013). C'est pourquoi, nous avons fait le choix d'une analyse thématique, dans la perspective de mener « une opération intermédiaire entre l'interrogation initiale du chercheur et les conclusions auxquelles ses travaux le conduisent. Ce sont les écarts enregistrés entre la réalité préalablement construite et la réalité mise au jour par la recherche qui sont de nature à fournir des hypothèses relatives aux motivations ou aux comportements des acteurs » (Cohen-Huther, 2013, p.12). Pour ce faire, nous avons procédé à la détermination des unités de sens et des catégorisations à plusieurs niveaux comme cela va être découvert dans les paragraphes qui suivent et cela nous permettant de nous approcher d'une version volontairement stylisée de la réalité observée (Cohen-Huther, 2013).

7.1.1 La perspective d'un cadre d'analyse qui s'inscrit dans un mouvement permanent

Tout d'abord, le cadre analytique s'intéressant aux différentes manières de faire des enseignants spécialisés, est construit dans un souci de poursuite avec la logique de l'acteur compétent, présentée dans la partie 2 précédente concernant la méthodologie de la recherche. Le choix théorique de l'acteur compétent et les choix méthodologiques permettent de mener une analyse à partir de l'accueil et de l'interprétation de la pratique professionnelle enseignante en reconnaissant les

savoirs pratiques d'une professionnalité en construction, s'appuyant sur un récent référentiel d'enseignant spécialisé. S'agissant comme le soulignent les chercheurs qui développent l'axe de la recherche collaborative d'étendre la compréhension des phénomènes par la multiplicité des regards. Le cadre analytique souhaite ainsi reconnaître à l'enquêté sa part dans la production de connaissances, parce que tout simplement se référant à des problématiques directement liées à son ordinaire professionnel. Ensuite, cette perspective d'analyse des données recueillies s'inscrit dans un mouvement permanent qui invite l'enquêté à penser et à concevoir sa professionnalité en innovant car, « Le comportement individuel n'est ni tout à fait déterminé, ni tout à fait libre, il s'inscrit dans un débat permanent qui autorise justement l'innovation. L'acteur n'est plus la marionnette d'un système social dont il possède nulle conscience. Doté d'une capacité réflexive, il est libre de ses décisions dans un contexte qui n'est pas sans l'influencer. La condition humaine est faite d'autant d'imprévisible que d'inéluctable. Elle est la résultante d'une multitude infinie de transactions » (Le Breton, 2012, p.47).

L'analyse prend alors appui sur des éléments se construisant les uns avec les autres, des données invitant à la surprise, à l'étonnement.

Enfin, dans cette perspective analytique, le choix de faire de la recherche « avec » et non « sur » (Vinatier, Morissette, 2015, p.143) est associé à l'obtention de résultats non figés, présentés puis discutés dans les deux derniers chapitres de la thèse. Cette conception de faire de la recherche « avec » nous conduit à envisager les données recueillies, puis ensuite les résultats obtenus, comme faisant partie d'une construction de connaissances reliée à des situations et des contextes. Ce cadre est adossé à un processus qui interroge la professionnalité émergente de l'enseignant spécialisé, à partir d'un temps de formation continuée relié à un contexte de l'éducation inclusive induisant une constante évolution. Il est recherché l'analyse de ce que fait l'enseignant et, les raisons et les choix qui l'y poussent, dans une interprétation ajustée à lui.

En choisissant d'analyser la réalité de l'enseignant spécialisé à partir de ce cadre, il est mobilisé deux principes clés pour la chercheuse : d'une part l'importance des interactions pour construire la connaissance, et d'autre part la nécessaire mise en route et prise en compte de la capacité réflexive d'autrui. Le choix théorique de

l'acteur compétent et le choix méthodologique de l'entretien permettent de mener une analyse à partir de l'accueil et de l'interprétation de la pratique professionnelle enseignante en reconnaissant les savoirs pratiques d'une professionnalité en construction, s'appuyant sur un récent référentiel d'enseignant spécialisé. S'agissant comme le soulignent les chercheurs qui développent l'axe de la recherche collaborative d'étendre la compréhension des phénomènes par la multiplicité des regards.

La description de l'interaction entre l'acteur compétent et la chercheuse conduit alors vers une appréhension dévoilée au fur et à mesure des différentes étapes d'analyse de l'objet d'étude. Dès lors, il est considéré des éléments nécessaires pour la chercheuse concernant les critères traitant de l'intégrité scientifique. S'agissant dans un premier temps de révéler les critères scientifiques retenus pour les travaux en tendant vers l'exigence de triangulation des données (Savoie-Zajc, 1996), lorsque par exemple il est proposé de relier les données recueillies lors du questionnaire utilisé dans la première étape et les données du *focus group* ainsi que celles, plus tard, des entretiens de recherche. Mais également, dans un second temps s'agissant aussi de respecter des critères concernant l'éthique professionnelle de la chercheuse lorsque par exemple il est posé l'importance d'une co recherche avec l'acteur compétent, en lui faisant part de l'objectif de la présente recherche, et du respect de la sauvegarde de ses droits et de sa personnalité. Il est alors construit une méthodologie présentant des aller-retours entre investigation et analyse. À ce propos, il est proposé de poursuivre en rendant compte des procédures d'analyse des données concernant les données écrites recueillies, les données enregistrées et transcrites. L'ensemble des données recueillies à l'issue des 3 étapes du protocole ont été par la suite saisies dans la perspective d'une analyse de contenu présentée dans le tableau n°17 suivant :

Analyse de contenu			Analyse de contenu et analyse de structure
Observations et questionnaires	<i>Focus group</i> et entretiens compréhensifs		Entretiens biographiques
Saisie des mots et des tonalités	Transcriptions littérales des entretiens (Annexes II, III, IV, VI, IX) Textes écrits-saisie des mots et des tonalités		
Lecture des écrits : -saisir l'expression des points de vue, des prises de position et explication en lien avec les hypothèses -prise de connaissance du matériel/délimitation d'unités de sens/regroupement en catégories			
Modèle fermé	Modèle mixte	Modèle ouvert	Modèle d'analyse des entretiens de recherche socio biographiques
Grilles d'analyse			
Le rapport à la formation à l'entrée de la formation (Annexe I)	Le chercheur sur le terrain exprimé par des enseignants stagiaires (annexe V)	Une compréhension partagée de la professionnalité de l'enseignant spécialisé (annexes VII, VIII)	Grilles d'analyse structurelle (annexe X) Production compréhensive (annexe XI)

Tableau n°17 : Présentation de la méthodologie d'analyse des données recueillies

Le tableau présente la méthodologie générale de l'analyse des données recueillies qui a été retenue pour cette dernière partie. La technique de l'analyse de contenu a été principalement l'outil d'analyse développé. Par définition, cette méthodologie s'articule autour « d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité » (Bardin, 2016, p.13).

L'entretien, tout comme le questionnaire ne parle pas de lui-même, c'est pourquoi il est nécessaire d'analyser les productions des enseignants enquêtés afin de parvenir à une présentation des résultats. L'analyse proposée s'est donc appuyée sur le questionnaire et l'observation, et sur l'ensemble des entretiens compréhensifs et biographiques menés. D'abord, l'analyse va prendre appui sur des textes écrits dans la perspective de rendre compréhensible sans dénaturer la parole, les mots de l'enquêté, en prenant en compte le discours de chacun dans toute sa complexité. Ensuite, il s'agissait de faire un choix concernant les données recueillies : mettre en avant les informations concernant l'expression des points de vue, des prises de position et d'explications en lien avec les hypothèses construites au long du cheminement. Il est question de comprendre le sens donné au discours et d'en proposer une analyse. Aktouf (1987) identifie six types d'analyse de contenu : analyse d'exploration, analyse de vérification, analyse qualitative, analyse quantitative, analyse directe et analyse indirecte. Dans une première réflexion au sujet de ce travail d'analyse, il était pensé mener une analyse exploratoire, mais à la lecture, notamment des différentes transcriptions, est apparue la complexité du choix d'un type d'analyse plutôt qu'un autre. Ainsi que l'évoque Aktouf (1987) « nous nous rendons compte que, dans les faits, les distinctions que nous venons d'effectuer sont beaucoup plus théoriques qu'utiles sur le plan opérationnel. En effet, lorsque l'on s'attaque à l'analyse proprement dite d'un document, il est presque systématiquement nécessaire de combiner tout ou partie des différents types que nous avons énumérés ». De plus, concernant l'analyse des entretiens elle va également parfois prendre appui sur la transcription rendue à son auteur, puisque dans le souci de poursuivre une méthodologie de l'acteur compétent, des transcriptions ont été rendues aux enseignants pour, d'une part qu'ils puissent y apporter les ajustements qu'ils jugent nécessaires, et d'autre

part dans l'objectif de poursuivre une méthodologie d'investigation à partir du regard de l'intérieur, du terrain et donc en valider la fidélité et la fiabilité.

Ainsi, il est souhaité que le cadre d'analyse puisse au mieux, « respecter le point de vue de l'acteur sur son expérience » (Guignon & Morrissette, 2006).

Enfin, il va s'agir d'analyser le contenu des écrits afin de saisir le sens des données recueillies. Concernant le cadre d'analyse, il est abordé la question du sens en rapprochant l'acteur compétent du sujet héroïque, car cherchant à comprendre le sens que le sujet projette sur le monde (Blais & Martineau, 2006).

Dans cette étape d'analyse, la chercheuse s'engage à tenter de recueillir et d'interpréter le sens que l'enseignant stagiaire et l'enseignant spécialisé ont construit à partir de leur réalité, car soucieuse comme tout chercheur de donner un sens aux données recueillies. C'est donc à partir de la lecture des écrits obtenus que le travail d'analyse de contenu a été engagé s'articulant en plusieurs étapes comme le propose L'Écuyer (1987).

Nous avons alors engagé un travail d'analyse des données recueillies, à partir de l'observation, du questionnaire et des entretiens, prenant appui sur les 3 étapes suivantes :

- La prise de connaissance du matériel à analyser ;
- La délimitation d'unités de sens ;
- Le regroupement en catégories génériques sur la base d'un dénominateur commun.

La méthodologie qui a suivi ces 3 étapes pour l'ensemble des données recueillies a abouti à la proposition de six grilles d'analyse (annexes I, V, VII, VIII, X, XI) comme le montre le tableau n°17 de présentation ci-dessus et qui sont présentes dans les annexes. Par la suite, nous avons fait le choix de mener l'analyse de contenu à l'appui d'un traitement manuel des données saisies.

7.2 Des d'enseignants stagiaires face à des dilemmes professionnels et personnels

Pour rappel, par l'outil observation il était envisagé de recueillir des informations concernant le possible lien entre la théorie et la pratique réalisé par les professionnels en formation et permettant de questionner la notion de malentendu en formation.

Pour rendre compte de ce qui a été observé, les manières de faire des enseignants stagiaires à l'entrée de la formation, une prise de note a été réalisée dans le cahier bleu. Nous avons observé que les enseignants stagiaires étaient en attente, prenaient les informations, ne développaient pas de situation professionnelle dans un groupe d'analyse, évoquaient le fait que tout les intéressait et qu'ils n'arrivaient pas à faire un choix de questionnement, lisaient un article jusqu'au bout sans le mettre en lien avec les questionnements de départ du groupe. *A contrario*, certains enseignants stagiaires questionnaient leur pratique à partir de chaque contenu travaillé, émettaient des hypothèses. Ensuite, nous avons décidé de questionner la manière d'entrée en formation à partir d'un questionnaire composé de 6 questions ouvertes, présenté dans la partie 2. Concernant l'analyse, nous avons choisi de recueillir l'information d'une part en lien avec le rapport identitaire (l'histoire, les attentes, les repères, le rapport impliqué), et d'autre part en lien avec le rapport épistémique (l'enseignant et le contenu et son utilisation) à la formation des enseignants.

Le schéma n°11 suivant montre les catégories d'analyse préétablies :

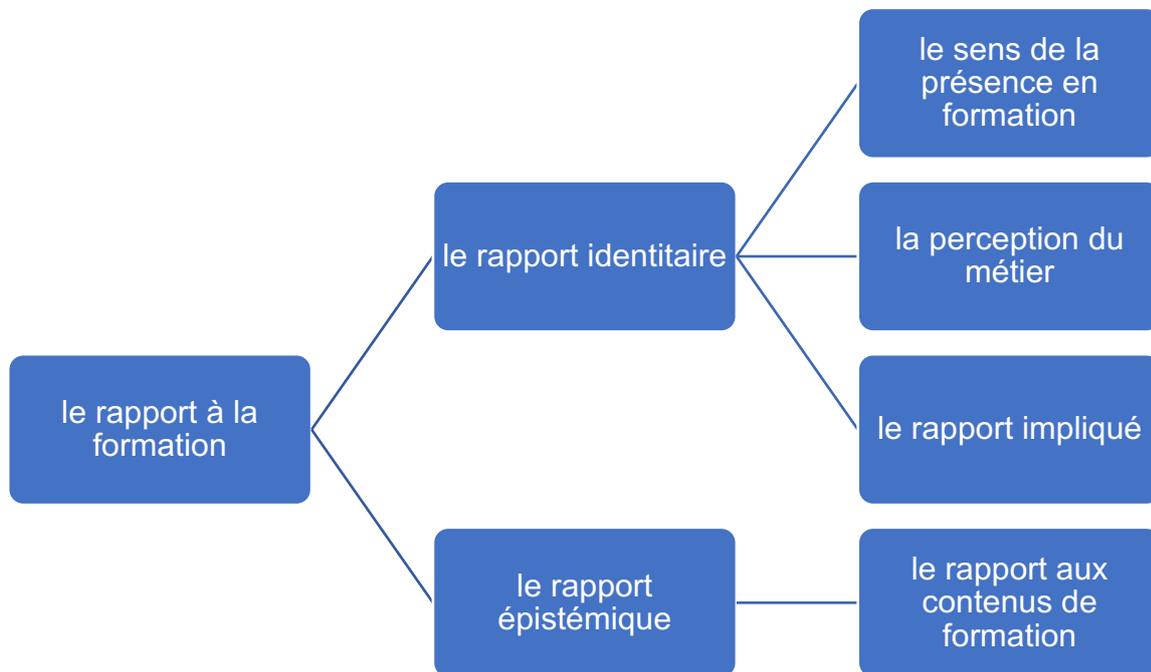


Schéma n°11 : L'analyse du rapport à la formation

Pour ce faire, la lecture de chaque questionnaire et la saisie des données ont été concentrées sur la collecte d'informations concernant les raisons et les motivations de la présence en formation, les représentations et les attentes de la formation, et la projection dans un projet professionnel concernant la professionnalité de l'enseignant spécialisé. Le schéma n°11 proposé devait conduire à observer et analyser le rapport à la formation pour tendre vers la découverte de types possibles de rapport à la formation puisque « il s'agit pour l'enseignant stagiaire de se construire son rapport à la formation, le sens de sa formation, d'appréhender la formation comme moyen de transformation de soi-même, occasion de changement » (Altet, 2008, p.6). Il est question alors de tendre vers une lecture des différents verbatims qui englobent l'ensemble des rapports à la formation, proposé dans la grille d'analyse intitulée « Rapport à la formation des enseignants stagiaires CAPPEI » (Annexe I).

Tout d'abord, le rapport impliqué (Fleitz, 2004), qui permet d'aller vers la singularité qui lie l'enseignant et l'offre de formation, invite à découvrir la subjectivité en quête d'évolution professionnelle comme le montrent les verbatims « *questionner encore et encore mon enseignement* » (Q41), « *poursuivre et développer ma pratique d'enseignante spécialisée* » (Q23), « *compléter mes compétences professionnelles* » (Q17).

Le rapport à la formation peut être alors vécu comme une volonté d'un accompagnement professionnel sous les formes suivantes : soit les motifs de la présence en formation sont associés à l'envie de poursuivre comme « *Je viens de terminer ma première année en ULIS et je souhaiterais poursuivre l'aventure* (Q78), soit associés au besoin d'évoluer comme « *évoluer professionnellement et personnellement* » (Q69). Ces deux motifs de présence en formation sont cependant liés à l'obtention de la certification comme « *obtenir la certification pour être titularisée* » (Q49).

Pour l'ensemble des rapports impliqués, il est alors question d'une présence en formation afin de continuer une carrière professionnelle, un choix nécessitant une projection vers un renouvellement, voire une réorientation qui passe par l'obtention d'un poste spécialisé, lui-même adossé à la réussite d'une certification professionnelle spécialisée. Les raisons évoquées sont comprises en les interprétant avec la caractérisation du modèle inclusif français qui propose un fonctionnement à partir d'un binôme enseignant spécialisé / une structure ou un dispositif de l'inclusion scolaire. Le souhait de conserver le poste d'exercice est évoqué alors pour des raisons de motivations professionnelles et socio-affectives comme « *continuer d'avancer avec mes élèves et besoin de formation* (Q74). Pour autant, le poste d'exercice qui est avant tout un poste support de formation nécessaire à l'inscription et à la participation à la formation, n'est pas automatiquement le poste sur lequel sera affecté l'enseignant après sa certification.

Concernant la formation des enseignants, Cauterman et Demailly (2001) évoquent l'existence de deux types de « stages » dont celui qui consiste à la promotion des personnels et qui offre la possibilité de préparer des concours ou certifications permettant d'accéder à un statut particulier, ce qui est le cas des enseignants

questionnés quand ils expriment « *obtenir la certification* » (Q97, Q89), « *travailler en ASH* » (Q45), « *continuer à travailler dans le dispositif* » (Q42), « *avoir un poste en IME* » (Q34), « *me permettre de rester à mon poste qui me convient* » (Q13).

Ce statut particulier est souligné lorsque « *peut-être arriver à me sentir plus légitime* » (Q32), « *être titularisée* » (Q49), « *réorienter ma carrière vers un nouveau métier* » (Q54), « *me spécialiser* » (Q93).

Ensuite, cette volonté d'accompagnement professionnel vise la perception d'un métier nécessitant l'adoption de nouvelles conduites professionnelles, au même poste ou dans le même cadre de travail comme cela se comprend à travers les verbatims « *devenir une personne ressource* » (Q1), ou « *développer des partenariats* » (Q12). Les enseignants enquêtés mettent en perspective ce qu'il leur faudrait apprendre pour arriver à une mise en œuvre inclusive lorsqu'ils évoquent « *pour aller au plus près du principe de l'école inclusive* » (Q46), « *appréhender la difficulté autrement que par la pédagogie différenciée* » (Q36), « *mettre en confrontation mes pratiques et celles attendues* » (Q7).

Les enseignants enquêtés, comme le souligne Clot (2010), conçoivent alors leur métier comme « non sédentaire » et sont en attente d'une mise en œuvre innovante, d'un renouvellement « *envie de me former, m'informer, envisager mon métier différemment* » (Q80), « *progresser dans ma pratique* » (Q83), « *diversifier mon parcours professionnel* » (Q86), « *poursuivre et développer ma pratique d'enseignant spécialisé* » (Q23), « *peut-être changer de poste pour me donner un nouveau challenge ou défi* » (Q41). Il est question d'enseignants qui évoquent un métier non figé qu'ils peuvent envisager de vivre dans plusieurs structures ou dispositifs.

Enfin, les enseignants dans leur rapport aux contenus de formation, sont en recherche de nouveaux outils, de nouvelles démarches lorsqu'ils évoquent « *mieux répondre aux élèves en SH ou en difficulté* » (Q2), « *me construire des outils efficaces* » (Q1). Les différents verbatims obtenus conduisent vers une compréhension d'un sujet en formation désireux d'éléments de réponses aux questionnements de sa pratique, soit sous la forme d'apports d'outils, de connaissances, de pistes « *acquérir un ensemble de réponses permettant de se définir en tant qu'enseignant spécialisé CAPPEI* » (Q95), soit sous la forme d'une

mise en confrontation de la théorie et de la pratique, d'un travail réflexif sur la pratique « *mettre en place une réflexion pour construire mon enseignement spécialisé* » (Q86).

Les enseignants viennent en formation parce qu'ils souhaitent y trouver matière à apprendre et y trouver un lieu d'échange, un lieu de sociabilité professionnelle (Kaddouri, 2011). Les différentes motivations d'entrée en formation des enseignants stagiaires renvoient donc au rapport au savoir ainsi qu'au rapport à l'autre.

Ces premiers éléments nous conduisent à rejoindre les résultats obtenus dans une recherche menée par Altet (2002). En effet, les résultats montraient plusieurs types de savoirs professionnels en formation : « le rapport instrumental » perçu comme un outil dont la conséquence est une conception instrumentaliste de la formation, « le rapport professionnel au savoir » perçu comme un recul permettant de poser un autre regard sur sa pratique, et « un rapport intellectuel au savoir » perçu comme une envie d'apprendre, une curiosité face aux contenus délivrés en formation. Dès lors, selon Altet (2008) le rapport à la formation s'inscrit dans deux paradigmes possibles : « un paradigme technologique » au sein duquel l'enseignant stagiaire serait plutôt tel un consommateur ou « un paradigme biologique » qui permet d'envisager un engagement en formation comme un processus dynamique.

Mais, à partir de ces éléments d'analyse, il est découvert une difficulté des enseignants enquêtés, car confrontés à des propositions contradictoires et à des priorités. C'est par exemple le cas d'une enseignante stagiaire qui exerce seule dans un RASED et qui en même temps comprend la réflexion à mener concernant la mise en œuvre d'échanges collaboratifs avec les partenaires « *je suis seul membre du RASED avec une psychologue scolaire dont ce n'est pas le secteur. C'est une position difficile qui ne permet pas ou peu d'échanges professionnels collaboratifs* » (Q15), ou le cas d'une enseignante stagiaire qui ayant déjà mené une investigation concernant la mise en œuvre des principes inclusifs a perçu des contraintes voire des dissonances de son contexte d'exercice « *Déstabilisation voire angoisse face aux enjeux de l'école inclusive, des exigences de l'institution que je perçois et des contraintes de mon terrain* » (Q26).

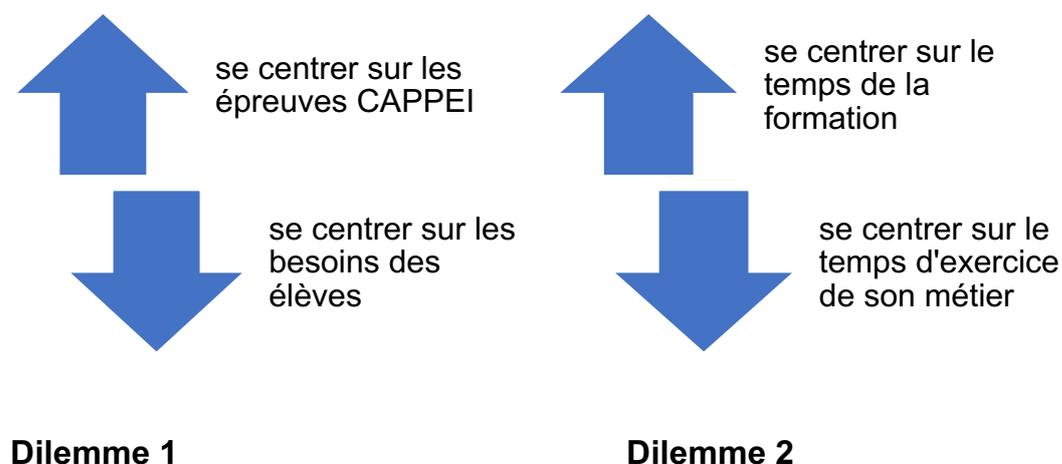
Dans un processus inclusif au sein duquel l'enseignant est amené à devenir « un enseignant professionnel et médiateur de l'éducation inclusive », cette analyse amène vers la caractérisation d'un engagement en formation face à l'exigence de répondre à la déclinaison du modèle inclusif français.

Des subjectivités s'engageant dans une formation spécialisée professionnelle et certificative, à l'ère de la diversité, expriment un ensemble de tensions, personnelles et identitaires. Les différents engagements subjectifs retenus sont de l'ordre de l'éthique et de la pratique ; des priorités et des choix sont alors engagés par des enseignants stagiaires enquêtés en lien avec une situation vécue nous conduisant à l'identification de dilemmes exprimés en début de formation. Les dilemmes sont définis ici comme des éléments qui mettent en évidence des conflits de valeurs ou de principes, et par conséquent qui exigent la décision d'actions prioritaires à mettre en œuvre (St Vincent, 2012).

La partie qui suit va présenter les dilemmes observés à partir de l'analyse des questionnaires.

7.2.1 L'expression de dilemmes avec l'entrée en formation

Les résultats obtenus à partir des extraits de verbatims ne prétendent pas à l'exhaustivité, mais permettent de montrer des dilemmes présentés dans le schéma n°12 suivant :



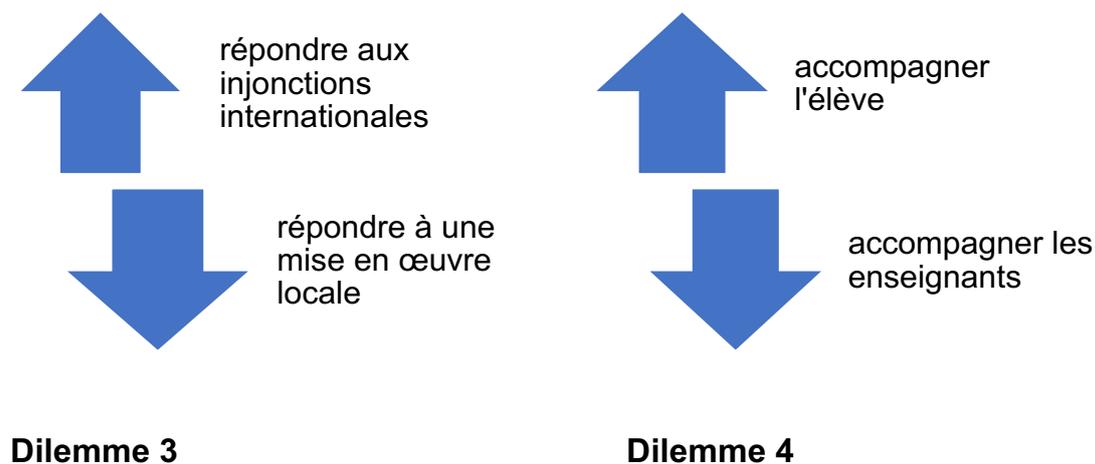


Schéma n°12 : Des dilemmes à l'entrée en formation

Les dilemmes obtenus résultent des témoignages d'enseignants stagiaires engagés dans une situation réelle les conduisant à questionner les conséquences sur leurs actions futures. Cette situation met en évidence la part de singularité face à un dilemme puisque chaque enseignant peut dire un dilemme parce qu'il l'associe à une situation vécue, prise dans son quotidien, dans la singularité de son expérience. L'ensemble des témoignages montrent alors des interrogations de priorités, voire de choix à faire concernant quatre axes possibles :

- Se centrer sur les épreuves CAPPEI ou se centrer sur les besoins des élèves : deux éléments contradictoires pouvant d'une part susciter des questionnements personnels et professionnels « *essayer de ne pas être une usurpatrice quand je suis de retour sur le terrain* » (Q45), « *contradiction entre les objectifs sur la connaissance et l'analyse des élèves de mon contexte et l'urgence de préparer le CAPPEI* » (Q45), et d'autre part pouvant déclencher des choix « *Recentration sur les épreuves de la certification et non sur les besoins des équipes* » (Q28),
- Se centrer sur le temps de la formation ou se centrer sur le temps d'exercice de son métier : deux temps à penser à la fois de manière disjointe et conjointe puisque s'agissant d'une formation en alternance et donc, « *difficile de couper entre la formation et l'école de par les sollicitations, les situations urgentes à gérer* » (Q40), « *une formation difficile car il faut*

accepter que l'on ne peut pas tout faire dans notre dispositif » (Q47), « transposer efficacement sur le terrain les connaissances acquises en formation » (Q72).

L'obtention de ces deux premiers axes peut être reliée aux résultats obtenus lors d'une enquête menée auprès de 53 enseignants stagiaires en formation CAPPEI à l'issue de la session 1 en octobre 2019. Il s'agissait à l'appui d'une approche quantitative, d'adresser par courriel un questionnaire composé de questions ouvertes sur les expériences, les satisfactions et les insatisfactions, les attentes vis-à-vis de la formation professionnelle et certificative. Les retours des questionnaires ont montré que les attentes pour la session 2 étaient surtout focalisées sur la préparation des épreuves, sur une demande d'aide et d'avis sur le choix du problème questionné dans l'épreuve 2 et dans l'épreuve 3 et d'obtenir des grilles d'évaluation des épreuves certificatives.

De manière générale, il est noté que la certification est le fil conducteur de l'année de formation.

- Répondre aux injonctions internationales ou répondre à une mise en œuvre locale : en réalité *« Beaucoup d'interrogations quant à la mise en œuvre sur le terrain, des inquiétudes quant à la mise en œuvre sur le terrain, injonctions institutionnelles paradoxales avec les pratiques de terrain ce qui me donne l'impression d'une mission impossible »(Q30), « la visée inclusive est ambitieuse mais parfois dans des contradictions et donc difficile à mettre en œuvre »(Q43), « déstabilisation voire angoisse face aux enjeux de l'école inclusive, des exigences que je perçois et des contraintes de mon terrain » (Q26), « changer le fonctionnement...mais des choses semblent utopistes face à la réalité des pratiques ancrées dans mon établissement » (Q27).*

Ce troisième axe interroge la place et l'existence des paradoxes de l'éducation inclusive. La notion d'inclusion est réaffirmée à plusieurs reprises au plan international ces dernières années, conférence mondiale sur l'éducation d'Incheon, l'agenda 2030. Dans le même temps, une abondante rhétorique concernant l'Éducation Inclusive apparaît, mais il est observé une mise en œuvre encore le plus souvent intégrative (Ramel, 2015). Les enseignants sont au cœur de ce paradoxe.

- Accompagner l'élève ou accompagner les enseignants : « *évoluer dans mon positionnement d'enseignante* » (Q8), « *Ce n'était pas forcément la représentation du métier que j'en avais. Avec le CAPPEI, la fonction évolue vers une confusion avec la prise en charge ASDP. J'en ai été déstabilisée, voire découragée* » (Q16), « *devenir enseignante inclusive !* » (Q33), « *devenir une réelle PR dans une école avec un dispositif inclusif dans une visée inclusive : un réel questionnement sur le rôle de l'ES/rôle PR* » (Q34), « *modifier ma posture* » (Q77). « *angoisse vis-à-vis du rôle de médiateur qui est à mener* » (Q14), « *position très inconfortable du fait du changement d'identité professionnelle* » (Q18).

Ce dernier axe rejoint les résultats d'une recherche (Thomazet & Mérini, 2014), qui montre que le dilemme est une caractéristique du métier d'enseignant. Thomazet et Mérini soulignent la présence de trois dilemmes concernant plus particulièrement le domaine de l'aide en milieu scolaire, soit sous la forme jouer ou travailler, soit sous la forme aider directement ou indirectement, soit enfin sous la forme se centrer sur l'élève ou sur les savoirs. Ainsi, le suivi spécialisé semble changer de place afin d'aider l'enseignant de l'élève à déplacer son regard sur ce dernier (Thomazet & Mérini, 2014, p.8).

Dans un cheminement professionnel, l'enseignant stagiaire vivra donc « des confrontations internes parce que certaines valeurs ou principes entrent en conflit » (St-Vincent, 2012). Le sujet s'engage dans des dilemmes à partir des expériences significatives de formation et des rencontres avec l'autre.

Par conséquent, les résultats de la recherche concernant l'entrée en formation montrent des sujets faisant face à des dilemmes qui mettent en confrontation des intentions et des finalités de formation concernant la professionnalité de l'enseignant spécialisé exerçant au sein d'un modèle inclusif *multitrack approach*. Pour la suite du travail d'analyse, le dilemme 1 ne sera pas investigué et retenu car il n'est pas en lien avec les hypothèses de travail. En prenant appui sur ces premiers éléments, nous avons donc fait le choix de poursuivre l'investigation en cherchant à comprendre l'engagement en formation et la possible mise en corrélation avec la notion de chercheur de l'intérieur. Cela nous paraissait intéressant à observer compte tenu des dilemmes découverts et des différents

rapports à la formation déjà recueillis. La partie qui suit s'attachera donc à présenter ce travail.

7.3 Un engagement individuel amorcé et volontaire

La chercheuse avait pour objectif de permettre l'expression d'idées concernant l'association des deux termes enseignant et chercheur. Pour ce faire, nous avons fait le choix de proposer un *focus group* à 12 enseignants stagiaires, en fin de formation. Pour rappel, l'élément déclencheur des interactions choisi était la citation, « L'école a plus d'experts à l'intérieur qu'on ne peut en mobiliser à l'extérieur... Les professeurs deviennent des chercheurs au sein des écoles » (Ainscow, 2013, p.120). Le travail d'analyse de contenu a été effectué à partir de l'enregistrement et de la transcription du *focus group*, dans une perspective d'analyse des significations partagées et des significations du désaccord. La transcription de l'entretien est présentée dans les annexes sous l'intitulé « *Focus group* d'enseignants stagiaires CAPPEI » (Annexe II). Il a été fait le choix de proposer une analyse à partir d'un plan dialectique sous la présentation d'affirmations et de positions, de conflits et d'oppositions conduisant vers une synthèse aboutissant à une proposition de réponse (C.Baribeau, 2009).

Tout d'abord, pour tendre vers cette approche, il a été fait le choix de saisir les prises de positions au sein d'une dynamique de groupe, et ainsi envisager l'analyse des interactions entre les participants.

Cette première étape montre trois groupes d'interaction :

- Un enseignant stagiaire présent dans les interactions tout au long des échanges,
- Un groupe constitué de 4 enseignants stagiaires proposant des prises de positions à plusieurs reprises,
- Un dernier groupe de 7 enseignants stagiaires ayant interagit à une ou deux reprises.

Ensuite, l'analyse a porté sur les significations du désaccord qui sont présentes dès l'entrée dans la discussion concernant, soit l'inscription du sujet dans la posture d'un chercheur « *si chercheur ça veut dire se poser des questions, bon bé moi je*

pense que je le suis ! », soit *a contrario* l'impossibilité de l'envisager « *moi je ne me sens pas véritablement chercheur pour le moment* ».

À partir de cette signification de désaccord, une perspective de définition du terme chercheur est proposée à la discussion sous une première forme « *c'est chercher à s'améliorer quoi, à améliorer sa pratique. Mais je pense qu'on l'a tous fait déjà !* », puis enrichie par l'introduction d'un premier élément de la citation « *mais il y a plus d'experts de l'intérieur* », « *ah ! oui on est sur le terrain* ».

Ainsi, une signification partagée concernant la définition du terme chercheur est proposée « *il n'y a pas une réponse valable pour tout le monde, c'est ce que l'on a pu dire aussi donc finalement on est chercheur par rapport à notre situation en tant qu'enseignant, dans notre contexte* », « *mais c'est tout le monde qui est en recherche !* ». Par la suite, une enseignante stagiaire invite le groupe à envisager une approche globale de cette première définition « *si on s'y mettait vraiment tous peut-être que ça pourrait prendre une dimension de société et que plus de choses pourraient être mises en place* ». Avec cet élément une analyse de désaccord est affichée, soit en prenant la forme d'expression d'un sentiment d'inquiétude « *un peu inquiétant parce que ça veut dire qu'on nous demande des choses* », soit d'un sentiment de réassurance « *c'est rassurant parce que ça peut aussi vouloir dire que l'on est des experts !* ». Enfin, une analyse des significations partagées semble se construire en fin de discussion, puisque « *on est chercheur sur le terrain* », « *mais oui chercheur* », « *dans ce cas je suis chercheur si être chercheur c'est être en mouvement, en évolution. Je suis chercheur. Je m'appelle T et je suis chercheur !* ».

Enfin, l'engagement individuel amorcé et volontaire est exprimé en début de discussion de manière négative « *c'est le regard que j'ai sur moi-même mais pour l'instant j'ai l'impression d'être plus préoccupé* », pour en fin de discussion être envisagé plus positivement « *je commence on va dire* », illustrant également l'impact du groupe et des interactions entre les participants. Dans ce sens, des enseignants stagiaires ont pu se sentir à l'aise pour exprimer non seulement leurs points de vue, mais surtout pour discuter et échanger à propos d'aspects qui pouvaient les opposer ou les relier en invoquant des visions et des croyances à propos du thème retenu, l'hypothèse qu'un enseignant devienne un chercheur.

Cette hypothèse est finalement en partie validée puisque le focus group nous invite à découvrir et à mettre en exergue la notion de « chercheur sur le terrain » exprimée lors de l'entretien par des enseignants stagiaires. Le paragraphe qui suit présente ce résultat.

7.3.1 « Chercheur sur le terrain »

Les éléments de compréhension conduisent vers la possibilité pour l'enseignant stagiaire d'envisager de s'engager dans une posture de chercheur en interrogeant des contraintes et des ressources.

Ces éléments de compréhension sont recensés dans le tableau n°18 suivant :

Qu'est-ce qu'un enseignant à la manière d'un chercheur sur le terrain ?	
Comment ?	Pour quoi ?
<ul style="list-style-type: none"> -se poser des questions sur le volet pédagogique, le volet relationnel, le mobilier, la structure, le lieu -trouver des solutions -observer, analyser, faire évoluer -par rapport à sa situation et à son contexte -dans mon dispositif dans mon établissement -mettre l'élève à l'aise dans le dispositif - « expérimental » -ne pas s'interdire - en action -en mouvement -évolution permanente -se débrouiller seul -chercheur sur le terrain -personne-ressource 	<ul style="list-style-type: none"> -améliorer les pratiques et faire évoluer les pratiques -s'améliorer -chercher à créer -chercher des pratiques nouvelles -être bien et être soi

Tableau n°18 : Des enseignants stagiaires expriment « un chercheur sur le terrain » (12)

D'abord, les résultats montrent à nouveau la présence de dilemmes, d'une part la non possibilité d'identification à un chercheur du fait même de devoir consacrer son temps de réflexion à la certification liée à une échéance identifiée comme bloquante d'une mise en recherche, et d'autre part l'impression de savoir devoir tendre vers la posture d'un chercheur mais dans le même temps difficile de s'y glisser par peur de non légitimité. Ensuite, les résultats vont dans le sens d'une première distinction faite à partir du statut : d'un côté un chercheur universitaire qui *« même s'ils ont travaillé sur des groupes d'élèves ce n'étaient pas les nôtres »*, et de l'autre un enseignant stagiaire, qui se définit comme *« un chercheur sur le terrain »*, car *« nous on est sur le terrain et on est expert on se pose des questions par rapport à un élève, à un groupe »*.

Une distinction qui amène à identifier une place et, une expertise propre et nécessaire, au chercheur universitaire et au chercheur sur le terrain, permettant de poser la légitimité de chacun dans la construction de connaissances. En effet, un enseignant stagiaire se dit enseignant, et chercheur dans un terrain de recherche qu'il délimite par son contexte professionnel (école, dispositif, établissement), c'est-à-dire *« finalement, on est chercheur par rapport à notre situation, en tant qu'enseignant dans notre contexte »*.

Ces éléments invitent à la découverte d'un chercheur sur le terrain, c'est-à-dire un praticien qui va mettre en œuvre un dispositif lui permettant de recueillir des éléments de compréhension (chercher) dans l'objectif d'enseigner c'est-à-dire de conduire les élèves vers la réussite.

Alors, il apparaît que tout enseignant peut devenir chercheur, car *« Mais on est tous chercheurs, enseignants et enseignants spécialisés dans le sens où chacun cherche à faire pour le mieux pour les élèves et personne ne nous a donné une technique. A part donner des programmes et des contenus de ce qu'il faut faire, après on est libre donc on peut tous être chercheurs ! »*.

Chercheur sur le terrain, semble alors rassurer les enseignants stagiaires en leur permettant de s'engager d'une part dans une dialectique question-réponse, et d'autre part dans une dimension professionnelle associée à l'efficacité et la performance.

Mais chercheur sur le terrain, serait aussi peut-être s'approcher d'une professionnalité de personne-ressource, comme le demande les différentes injonctions institutionnelles et la certification CAPPEI.

Enfin, deux questionnements émergent à partir de la découverte de l'interrogation d'une subjectivité de chercheur sur le terrain :

- Chercheur sur le terrain permettrait-il de faire face au malentendu sur le terrain, au malaise enseignant, présent dans les résultats de plusieurs enquêtes sur le sujet, et d'amener le praticien à penser une posture professionnelle l'invitant à améliorer et à changer ses procédures, parce que capable de se faire confiance et capable d'accepter d'être soi tout au long du processus ?
- Chercheur sur le terrain permettrait-il au praticien de terrain de (re)prendre sa place d'enseignant en faisant parti d'un système, complexe et en perpétuelle évolution, au sein duquel il peut affirmer sa légitimité d'expert de terrain ?

Le paragraphe qui suit va tenter de comprendre la notion découverte de « chercheur sur le terrain » à partir d'une investigation menée avec des entretiens individuels afin d'approcher le sens qu'il est possible pour chacun de donner à cette expression.

7.4 Des manières d'être et de faire des chercheurs sur le terrain

Ce paragraphe est consacré à l'analyse des données recueillies à partir des 6 premiers entretiens individuels (corpus 1), qui avaient été proposés afin de poursuivre l'investigation menée à partir du *focus group*. L'objectif de cette suivante investigation était alors d'explorer la notion de chercheur sur le terrain, découverte à partir de l'analyse des interactions vécues dans le cadre de l'entretien collectif, en orientant l'analyse de chaque entretien individuel selon un point de vue du sujet capable.

Afin de rendre compte des étapes du travail mené à partir des 6 entretiens obtenus, nous proposons le tableau n°19 ci-dessous :

6 Entretiens individuels			
6 Transcriptions			
6 Résumés			
2 Catégories			
Manières d'être du chercheur sur le terrain		Manières de faire du chercheur sur le terrain	
2 Catégories			
Chercheur sur le terrain exprimé à un niveau intra personnel	Chercheur sur le terrain exprimé à un niveau interpersonnel	Chercheur sur le terrain exprimé à un niveau intra personnel	Chercheur sur le terrain exprimé à un niveau interpersonnel

Tableau n°19 : Déroulement de l'analyse des entretiens (N=6) du corpus 1

Tout d'abord, une première lecture ayant pour objectif de préparer les données a été menée par une reprise des transcriptions des 6 entretiens individuels d'enseignants stagiaires, correspondant pour rappel au corpus 1 présenté dans la partie 2. L'ensemble des différents entretiens ont été enregistrés puis ensuite retranscrits en tenant compte des silences, des hésitations présentes, des onomatopées, des rires etc. Pour cela, chaque transcription a été écrite et préparée sur un même format (arial 12pts, double interligne, tiret devant chaque nouvelle intervention), pour ensuite être imprimée. Les 6 transcriptions obtenues sont présentées dans les annexes sous l'intitulé « Transcriptions d'entretiens individuels

d'enseignants stagiaires CAPPEI du corpus 1 » (annexe III). Plusieurs lectures ont été nécessaires afin de pouvoir lire en détail, et arriver à une proximité avec le texte. Cette première lecture a donc été réalisée afin de se replonger dans le contexte du récit pour ainsi reprendre le fil de l'histoire racontée lors de l'échange. Il était alors question d'effectuer, comme le souligne Robert & Bouillaguet, une « lecture flottante pour faire connaissance avec les documents à analyser en laissant venir à soi les impressions », et également lire et relire « pour tenter de bien saisir leur message apparent » comme l'évoque Savoie-Zajc. À la suite de cela a été effectuée une étape d'écriture des idées essentielles pour chaque transcription en passant par un résumé pour chacune. Les 6 résumés obtenus sont présentés dans les annexes sous l'intitulé « Résumés des transcriptions corpus 1 » (annexe IV). Ce passage par l'écriture d'un résumé pour chacune des transcriptions devait conduire à une imprégnation visant l'approche au plus près des valeurs, des points de vue de chacun. Nous avons ainsi pu obtenir pour chacune des transcriptions une singularité concernant le positionnement d'un chercheur sur le terrain. De plus, dans le même temps et dans la logique de la méthodologie, une fois la transcription faite, l'enquêté est positionné en tant qu'acteur compétent en lui proposant de lire les transcriptions puis de les annoter afin qu'il puisse participer comme attendu à la construction du sens. Il s'agit alors par cette étape de connaître la compétence de l'enseignant sujet chercheur ainsi que de lui permettre de reprendre sa place du détenteur de l'histoire. Nous souhaitons rendre la transcription faite à chaque enseignant stagiaire afin qu'il puisse y apporter des ajustements dans l'objectif de rendre compte au mieux du sens qu'il attribue à la construction de sa professionnalité d'enseignant spécialisé. Car, s'agissant de s'inscrire dans « la perspective de la reconnaissance de la compétence du praticien et de l'intérêt accordé à sa pratique telle qu'il se la représente. Elle a pour objectif de permettre à l'acteur de reprendre possession de son récit, afin qu'il vérifie sa conformité au regard qu'il porte sur sa pratique » (Guignon & Morrissette, 2006). De plus, comme le souligne Desgagné « le narrateur assume son expérience tant lorsqu'il se dit que lorsqu'il se lit. En ce sens, il est souhaité respecter le point de vue sur son expérience ». La demande de commenter les transcriptions a été reçue de manière positive par les 6 enseignants stagiaires et quatre enseignants ont

souhaité reprendre l'écrit envoyé, deux n'ont pas ajouté d'éléments. Les commentaires ont été proposés sous diverses formes, soit sous la forme d'un écrit à la suite de la transcription pour l'enseignante (E1-5), soit sous la forme de commentaires à l'intérieur de la transcription pour l'enseignante (E1-2), soit enfin sous la forme d'un retour par mail pour les enseignantes (E1-3) et (E1-6). Les commentaires sont centrés d'une part sur la tournure des phrases, la longueur des phrases, mais aussi sur l'apport d'informations ou de précisions comme pour l'enseignante (E1-5) « *de plus, j'avais précisé qu'il fallait être imaginatif !* ». (E1-5) donne également des détails concernant la définition de l'enseignant chercheur « *celui qui se forme, fait évoluer ses pratiques afin d'être au plus près des besoins des élève* » (E1-5). De plus, l'enseignante (E1-3) souligne que « *à partir du moment où l'on est engagé dans la fonction d'enseigner, forcément, on cherche, dans l'école inclusive ou pas !* ».

Par conséquent, à l'issue de ce travail d'analyse, il est montré qu'un positionnement d'être en recherche est exprimé de plusieurs manières, dès l'entrée en formation par le sujet, soit il peut être subi « *Cette année par la force des choses, mais je me vois ainsi dans les années à venir* » (E1-1), soit il a été découvert « *Je suis arrivée en formation avec l'idée en tête que l'on me donnerait des pistes bien concrètes mais en fait je me suis aperçue qu'on trouvait par nous-même les solutions, qu'on cherchait nous-même les solutions* » (E1-5), soit il était voulu au départ « *c'est une posture nécessaire et je pense qui va durer le temps que je serai en ULIS* » (E1-2), pour devenir nécessaire « *on l'est nécessairement quand on est sur un dispositif d'inclusion mais on devrait l'être partout* » (E1-6).

Ensuite, il a été possible d'analyser des manières d'être et des manières de faire d'un chercheur sur le terrain en reprenant une lecture du contenu de chaque résumé permettant de choisir les données significatives, et ensuite de les regrouper selon les deux catégories retenues.

A l'issue de ce travail, le tableau n°20 obtenu est le suivant :

Manières d'être du chercheur sur le terrain	Manières de faire du chercheur sur le terrain
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Être imaginatif, créatif, innovant ✚ Être en rupture avec des idées toutes faites, accepter de bouger dans ses représentations, faire table rase des représentations et des schémas, remettre en question notre vision du monde, positionnement de non jugement ✚ Être au plus près de la réalité des élèves, nécessité de chercher des solutions pour chacun, permettre à l'élève de chercher et de trouver avec les autres ✚ Laisser la place au temps, accepter de changer de temporalité, accepter une nouvelle temporalité ✚ Accepter de ne plus avoir le contrôle, accepter de ne pas y arriver, accepter et travailler avec l'échec, connaître les résistances ✚ Ne sait pas où il va, accepter l'incertitude, entrer dans l'incertitude, faire percevoir autrement l'incertitude ✚ Être dans un mouvement intellectuel permanent, ✚ Faire confiance aux autres, être en lien, partager, faire la place à l'autre, savoir quand intervenir ✚ Savoir faire des choix ✚ Motivé ✚ Humble 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Lectures d'articles, des ouvrages, lire sans avoir d'objectif précis, s'inscrire à un funmooc, étayer avec la théorie, chercher dans les sigles ✚ Témoignages de collègues, des échanges avec des collègues qui ont déjà questionné un point précis, des échanges avec des formateurs, échanger avec des collègues en formation, échanger avec tuteurs, CP, équipe pédagogique, mutualiser les écrits avec les collègues en formation, travailler ensemble, cohésion, chercher dans les réunions, chercher auprès des personnes, avec l'enseignant de la classe de référence, décroïsonner ✚ Chercher sans arrêt à améliorer sa pratique, s'interroger pour améliorer sa pratique en classe, faire évoluer sa pratique, se questionner sur tout ✚ Mettre en œuvre ce qui me convient ✚ Faire des choix pour les élèves, questionner l'environnement de l'élève, chercher qui est l'autre ✚ Démarche d'investigation, recueillir des données, faire des observations, construire des hypothèses avec le réel, évaluations diagnostiques ✚ Chercher des réponses à des problèmes, essayer de trouver des réponses ✚ Anticiper ✚ Tester, essayer, appliquer des idées, expérimenter pour évoluer, tâtonner, rebondir ✚ Adapter, chercher des médiations, réajuster

Tableau n°20 : Le chercheur sur le terrain exprimé par des enseignants

La découverte d'un chercheur sur le terrain à partir de l'analyse des données du *focus group*, pour rappeler un praticien qui va mettre en œuvre un dispositif lui permettant de recueillir des éléments de compréhension (chercher) dans l'objectif d'enseigner c'est-à-dire de conduire les élèves vers la réussite, se poursuit à partir du travail d'analyse des entretiens individuels. En effet, les éléments retenus dans le tableau, « *mettre en œuvre ce qui me convient* », « *être créatif, être innovant* », se réalisant à partir « *d'un mouvement intellectuel permanent* » vont dans cette même direction. L'enseignant stagiaire dans son discours, reprend la forme du chercheur sur le terrain en mettant en lien deux axes de réflexion : d'une part l'importance de mettre en œuvre ce qui lui convient, et d'autre part accompagner l'élève à mieux se connaître. Pour cela, pour l'enseignante (E1-1) il s'agit d'aller au plus près de l'élève tout en organisant un fonctionnement qui lui convienne, pour l'enseignante (E1-2) c'est faire des choix à la fois pour elle et pour les élèves alors que pour l'enseignante (E1-3) c'est d'abord être au clair avec soi-même, et enfin pour l'enseignante (E1-5) c'est d'abord proposer quelque chose qui lui corresponde et puis ensuite voir si c'est positif pour les élèves. Il est alors mis en avant la volonté de faire des choix pour soi, et pour les élèves. Mais, cette prise de décision est difficilement envisageable pour l'enseignante (E1-4) lorsqu'elle exprime ne pas savoir faire des choix puisque pouvant passer des heures à chercher !

Enfin, dans l'objectif de dégager des savoirs d'expérience de l'enseignant stagiaire, c'est-à-dire de s'orienter vers la saisie d'intentions d'action et de situations exprimées, chaque transcription a été reprise. Les retours aux récits ont donc été fréquents afin de rejoindre l'évènement narré par l'enquêté.

Nous avons choisi le « modèle mixte », car nous souhaitons nous appuyer sur des catégories préétablies concernant l'enseignant chercheur, mais également nous ne souhaitons pas enfermer l'étude dans une catégorisation préétablie et donc laisser en tant que chercheuse l'opportunité de créer à partir du contenu analysé, car l'objectif n'est pas d'aller chercher des réponses voulues ou désirées mais de tendre vers une analyse à partir de l'élément apparu lors de l'enquête par *focus group* s'agissant du « chercheur sur le terrain ». Ainsi, cette méthodologie mixte permet l'inscription en tant que chercheuse dans une méthodologie d'analyse où, « les objectifs de recherche, tels qu'ils sont formulés, fournissent un point de vue,

une perspective au chercheur pour conduire l'analyse de ses données, mais ils ne constituent pas une série « d'attentes » à produire, c'est-à-dire des résultats spécifiques à obtenir « à tout prix » (Blais & Martineau, 2006).

Le travail consistait à isoler, en utilisant un code numérique, des segments spécifiques auxquels ont été attribuée une phrase très courte pour chaque écrit.

Cette action nous a conduit à la découverte de deux catégories, reliées aux hypothèses de la recherche : le chercheur sur le terrain exprimé à un niveau intra personnel en opérant des choix et des actions pour lui-même et le chercheur sur le terrain exprimé à un niveau interpersonnel puisque proposant des manières de faire impliquant les multiples autres.

Pour terminer ce travail, l'étape de décontextualisation a été effectuée sous la forme de parties de texte de chaque transcription ayant été détachées de leur contexte originel pour être regroupées en fonction des 2 catégories choisies (Wanlin, 2007). De plus, chaque catégorie a été reprise en y associant les points de vue des enquêtés, qu'ils soient convergents ou divergents. La grille d'analyse ainsi obtenue est présentée dans les annexes sous l'intitulé « Grille d'analyse : le chercheur sur le terrain exprimé par des enseignants stagiaires CAPPEI du corpus 1 » (Annexe V).

Le paragraphe qui suit s'attachera à présenter les résultats obtenus à partir de cette grille d'analyse (Annexe V).

7.4.1 Le chercheur sur le terrain s'engage à un niveau intra personnel et à un niveau interpersonnel

À l'issue du travail d'analyse des 6 entretiens compréhensifs présenté ci-dessus, les résultats obtenus sont les suivants, présentés à partir du schéma n°13 :

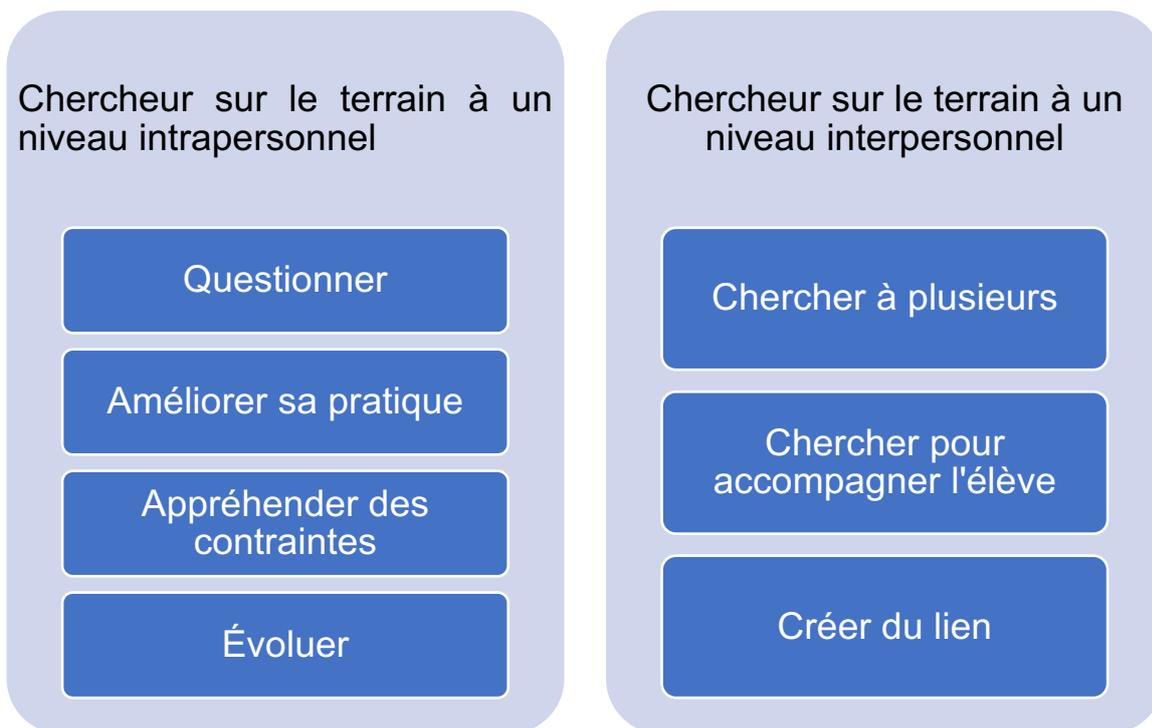


Schéma n°13 : Le chercheur sur le terrain exprimé à un niveau intrapersonnel et à un niveau interpersonnel

Tout d'abord, l'enseignant stagiaire souhaite s'engager dans un processus d'évolution personnelle et professionnelle avec le souci d'améliorer sa pratique, car il a identifié que pour répondre aux exigences de l'inclusion scolaire il ne peut se satisfaire d'une pratique uniforme, comme pour (E1-2) « *je pense que c'est un peu inévitable parce que l'école inclusive c'est aussi répondre aux besoins de chacun donc on ne peut pas être dans une pratique uniforme donc à partir de ce moment-là il faut absolument chercher, il faut trouver des réponses qui s'adaptent à chacun* »

Pour améliorer sa pratique, l'enseignant stagiaire se projette vers un praticien innovant comme par exemple (E1-5) « *C'est le mot « innovante » moi que je retiens justement pour l'enseignant chercheur, la nouveauté, j'ai envie de surprendre mes élèves, cela peut être de la vidéo, du matériel pédagogique, enfin des choses qui soient surprenantes pour eux et aussi pédagogiques* ». Au quotidien, l'enseignant stagiaire cherche des solutions à des problèmes qui sont d'abord liés à la pratique professionnelle, et à l'issue de ce travail d'exploration les pistes découvertes sont, soit appliquées directement en classe comme peut le faire (E1-5) « *J'ai donc essayé tout ce dont j'ai entendu parler et en même temps que je savais possible*

dans ma classe, je l'ai essayé. J'ai essayé d'appliquer, de lier la théorie à la pratique », soit elles sont observées et analysées par rapport à la pratique recherchée par le professionnel comme pour (E1-2) « En fonction de ce que je trouve je mets en place mes réponses théoriques. Je vais essayer de mettre moi en pratique, voir si cela me correspond aussi. J'essaie de me projeter déjà en fait avant de le mettre en place et de me positionner par rapport aux réponses que je trouve », soit elles sont d'abord testées en classe par l'enseignant comme le réalise (E1-1) « Il faut bien que je teste pour voir ce qui marche le mieux pour moi et pour mes élèves ».

Ces trois manières d'être et de faire convergent vers un changement de position de l'enseignant stagiaire initié par une appréhension de plusieurs contraintes comme le vit (E1-3) « *C'est accepter de changer de temporalité, accepter l'incertitude, entrer dans l'incertitude, faire en sorte que l'incertitude soit perçue autrement* ». La notion de temps (E1-3) l'identifie comme une contrainte, mais nécessaire car faisant partie du processus « *Et aussi ce qui est difficile pour moi c'est accepter de donner la place au temps parce qu'il y a des choses qui ne vont pas vite, pas vite pour nous, pas vite pour l'élève et cela demande du temps de maturation et on a envie de résultat, on a envie de prouver* ».

Par contre, cette notion de temps peut aussi être appréhendée comme une contrainte douloureuse lorsque l'enseignant stagiaire la relie à un nécessaire équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle comme pour (E1-4) « *Il faut du temps et moi j'ai besoin de 10h de sommeil et que des fois... je pense que cela ne peut pas se faire...pour moi en tout cas ce n'est pas régulier et pas aussi régulier que je le souhaiterais et on verra quand mes filles seront à la fac ! C'est ma vie personnelle d'abord, mais voilà des fois si j'avais plus de temps je passerais plus de temps à aller chercher, moi je dis stop parce que voilà je n'ai pas le choix !* ». L'enseignante identifie un nécessaire lien entre ces différentes activités personnelles, professionnelles et familiales. Cela rejoint la compréhension de ces liens comme des indicateurs forts de la teneur de l'engagement (Kaddouri, 2011, p.75). L'engagement du chercheur sur le terrain est alors compris à partir de l'ensemble de ces actes. Dès lors, « un engagement sans motivation est éphémère et une motivation sans engagement n'a pas de sens » (Kaddouri, 2011, p.76).

Ainsi, l'enseignante (E1-4) exprime différents types d'engagements et de projets ce qui la conduit à vivre des tensions intra subjectives. Le projet familial étant placé premier cela la conduit à prendre une décision concernant son engagement de chercheur sur le terrain. Il est alors compris « de par ce double positionnement, celle-ci se trouve inscrite dans un système d'attentes et d'obligations qui confèrent à l'autre le droit d'attendre la manifestation et l'expression d'un certain nombre d'actes à son égard. D'où le risque du tiraillement entre des conflits d'engagements impossibles à satisfaire en même temps » (Kaddouri, 2011, p.77).

En posant la notion de temps comme une contrainte envisagée à plusieurs niveaux, l'enseignant stagiaire se place en tant que sujet capable de faire des choix pour s'installer dans une mise en œuvre comme (E1-6) « *on va devoir changer de méthode donc finalement on est obligé d'essayer plein de choses et de s'approprier plein de choses ce qui veut dire que voilà si à un moment donné on fait fausse route, on se relève les manches et on dit on passe à autre chose par une autre route* ». Le praticien s'envisage alors chercheur sur le terrain s'il est un sujet capable d'effectuer des choix « *on se fixe notre objectif et on va chercher et une fois que c'est fait, donc c'est possible. Moi je ne sais pas faire mais c'est certainement possible. Moi, j'ai du mal à m'arrêter après quand ça m'intéresse voilà je vois un autre truc... mais non non ! ça il faut que j'apprenne je le sais !* ». Ensuite, l'enseignant stagiaire effectue cet engagement dans un processus d'évolution personnelle et professionnelle à un niveau interpersonnel, le plaçant comme sujet social affectif et singulier à partir de ses expériences professionnelles avec autrui. Les relations sociales conditionnent une remise en question et une créativité qui sont mises en œuvre lorsque l'enseignant stagiaire cherche avec l'autre, soit sous une forme directe par le biais d'échanges et de partages, soit indirectement via la lecture de diverses ressources. En cherchant à plusieurs, l'enseignant stagiaire introduit la notion de partage à plusieurs niveaux, le partage d'outils, de pratiques, mais aussi le partage des regards concernant une situation vécue comme pour (E1-6) « *Je pense que tout ce que l'on vit avec les conseillers pédagogiques, les tuteurs ça nous fait aussi un moment, tu sors un peu, tu t'externalises à tout ça et tu vas réfléchir* ».

Au niveau interpersonnel, l'enseignant stagiaire qui fait des recherches se définit tel un enseignant chercheur, à l'exception d'une *quasi* non-communication de ses écrits comme pour (E1-2) « *Moi je n'en vois pas en dehors du fait que je ne vais pas institutionnaliser mes recherches par des écrits, oui j'ai l'impression que l'on doit être dans la même posture. Moi je formalise pour moi, je mutualiserais peut-être avec mes collègues de la formation mais c'est tout* ». L'enseignant stagiaire fait des recherches concernant l'interrogation sur la manière d'accompagner tous les élèves vers la réussite, et pour cela il peut chercher qui est l'élève, qui est l'autre comme l'enseignante (E1-3) « *je pense qu'on ne peut pas savoir pour l'élève à priori et qu'on va essayer de savoir lui ce qu'il vit à l'école. Ce que l'on apprendra de l'élève va venir de lui avant tout* ». Il procède alors par des questionnements, vérifie dans des échanges, des partages de ressources théoriques et pratiques si une réponse n'a pas déjà été apportée et qu'il pourrait tester, appliquer comme le fait l'enseignante (E1-1) « *aller chercher des réponses auprès des formateurs* », ou comme l'enseignante (E1-2) « *aller chercher des témoignages de collègues, des échanges aussi avec des collègues qui pratiquent cela* », mais aussi chercher avec l'élève comme pour l'enseignante (E1-3) « *chercher en quoi on peut aider à notre niveau à son parcours d'élève avec quelle médiation, quels outils et aussi chercher avec lui, c'est-à-dire l'accompagner à mieux se connaître* ».

Le chercheur sur le terrain fait des recherches pour améliorer sa pratique et accompagner les élèves en agissant avec des procédures et des finalités, car il a des doutes qui le conduisent à se poser des questions sur ce qu'il sait et sur ce qu'il fait comme l'exprime l'enseignante (E1-1) « *je me suis aperçue en étant en formation que j'avais des lacunes enfin de mon point de vue il y avait des choses à améliorer* ».

Ces résultats permettent d'obtenir une première lecture sur les manières d'être et les manières de faire d'un enseignant stagiaire à partir de l'expression d'un chercheur sur le terrain, se réalisant dans la quête d'une évolution personnelle et professionnelle. Ils conduisent vers la projection d'une professionnalité de l'enseignant spécialisé, un sujet social, capable de se faire confiance et d'accepter d'être soi tout le long de la procédure des recherches menées que nous nous

proposons d'analyser dans la partie qui suit à partir de l'investigation menée avec le corpus 2.

7.5 La professionnalité d'enseignant spécialisé définie par des enseignants stagiaires

Ce paragraphe est consacré à l'analyse des données recueillies à partir des 19 entretiens compréhensifs (corpus 2). Pour rappel, l'objectif de cette investigation était d'explorer les manières dont l'enseignant stagiaire pensait et vivait les injonctions institutionnelles, ainsi que la mise en œuvre locale et contextualisée adossée à un poste support de formation. Il est alors question de considérer deux des quatre dilemmes découverts à l'issue du travail d'analyse des questionnaires : répondre aux injonctions internationales / répondre à une mise en œuvre locale, accompagner l'élève / accompagner les enseignants.

L'expression du point de vue sur la pratique et la verbalisation d'une professionnalité d'enseignant spécialisé en construction orientée vers l'explicitation d'un « comment », ont été choisies pour préparer le travail d'analyse sur l'appréhension du sens que l'enseignant stagiaire attribue à son action et à sa réalité dans la perspective d'une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisée. Afin de rendre compte des étapes du travail mené à partir de 16 entretiens obtenus, il est proposé le tableau n°21 ci-dessous :

19 Entretiens individuels								
16 Transcriptions								
9 Thèmes de compréhension de la professionnalité de l'enseignant spécialisé en devenir								
Être en lien	Travailler en projet	Être en recherche	Se déplacer	Travailler en équipe	Différencier	Enseigner	Anticiper	Décoder un Malentendu
2 Thèmes retenus en lien avec les hypothèses								
Être en lien				Être en recherche				
La professionnalité de l'enseignant spécialisé et le lien avec l'élève, avec l'enseignant, avec des partenaires à l'interne et à l'externe				La professionnalité de l'enseignant spécialisé et un positionnement d'être en recherche pour comprendre l'élève, le contexte, les pratiques inclusives, la professionnalité				

Tableau n°21 : Déroulement de l'analyse des entretiens (N=19) du corpus 2

À l'issue des entretiens menés, le choix a été fait de transcrire les unités de sens qui sont comprises en lien avec la professionnalité d'enseignant spécialisé envisagée selon le point de vue de l'enseignant stagiaire à partir de sa pratique, de ses questionnements et de la manière de se projeter enseignant spécialisé à l'ère de la diversité. Chacun des 19 entretiens obtenus est donc singulier et contextualisé au regard des échanges qui s'y sont déroulés. L'analyse de contenu prend appui sur la même méthodologie que celle décrite dans le paragraphe précédent. L'étape de prise de connaissance du matériel à analyser a conduit à exploiter 16 entretiens parmi les 19 menés puisque pour trois enseignants

stagiaires il n'a pas été possible d'accompagner dans le sens d'une analyse, et donc l'opportunité d'utiliser le guide d'entretien prévu à cet effet n'a pas été offerte. Tout d'abord pour deux entretiens, il n'a pas été possible de les mener jusqu'au bout car les enseignants stagiaires n'étaient pas disponibles. Dès le début de l'entretien, le dilemme 2 a été positionné par ces deux enseignants stagiaires ce qui semble pouvoir être envisagé comme un des freins d'entrée dans la démarche d'entretien proposée. Cet hypothétique élément est mis en relation avec les résultats d'une recherche concernant la compatibilité éventuelle entre la réflexivité et l'évaluation en formation professionnelle (Huver & Cadet, 2010). En effet, ces travaux pointent, dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants, le fait que « la rapidité avec laquelle on demande aux stagiaires d'entrer dans le processus réflexif, la densité de travail que représente cette année de stage et le spectre de la validation les empêchent parfois de développer une analyse critique sur leur expériences » (Huver & Cadet, 2010, p.121).

La situation vécue empêcherait les enseignants stagiaires de s'engager dans une analyse personnelle et réflexive. C'est pourquoi, la chercheuse a choisi d'arrêter l'entretien de recherche dans ces deux situations et de poursuivre sous la forme d'un accompagnement. *A contrario*, le troisième entretien n'a pas pu être mené car l'enseignante stagiaire replaçait ses propos soit dans le cadre de la responsabilité d'une équipe, soit dans le cadre d'un discours institutionnel, empêchant l'évocation d'un engagement personnel et professionnel réflexif. Dans ce cas, l'analyse semblait se vivre de manière extérieure empêchant l'engagement dans la démarche proposée.

Huver & Cadet soulignent alors que « l'on peut parler de réflexivité en trompe-l'œil puisque l'analyse est réelle, elle n'émane pas directement du stagiaire » (Huver & Cadet, 2010, 121). Ces trois entretiens sont alors considérés comme faisant partie des résultats de la recherche dans le sens où ils permettent d'associer l'engagement et le désengagement dans une démarche réflexive.

Une fois cela posé, nous retenons de mener l'analyse de contenu à partir de 16 transcriptions. Les écrits obtenus sont présentés dans les annexes sous l'intitulé « Transcriptions d'entretiens individuels d'enseignants stagiaires du corpus 2 » (Annexe VI).

Tout d'abord, une première étape de lecture de chaque transcription a été menée pour commencer le travail d'analyse, lecture répétée plusieurs fois pour ensuite arriver à dégager des unités de sens pour chacun des 16 écrits. Chaque transcription a été reprise dans l'objectif d'un découpage en unités de sens associé ensuite à un thème. Il s'agit dans ce travail d'analyse de prendre appui sur un modèle ouvert puisque les thèmes n'ont pas été décidés en amont mais découverts ; ils ont ainsi émergé au fil de la lecture des écrits et de l'exploration. Ensuite, une étape de décontextualisation des unités de sens de chaque transcription a permis de poursuivre le travail d'analyse dans l'objectif de dévoiler l'appréhension subjective des enseignants stagiaires face aux thèmes présents dans la compréhension partagée. La grille d'analyse obtenue est présentée dans les annexes sous l'intitulé « Grille d'analyse : une professionnalité d'enseignant spécialisé exprimée par des enseignants stagiaires CAPPEI corpus 2 » (Annexe VII). Nous avons alors souhaité donner cette orientation à la méthodologie afin de produire une connaissance s'appuyant sur des valeurs contextuelles qui prennent en compte un sujet qui interagit avec sa réalité, car nous avons envisagé de nous inscrire dans une orientation scientifique proposant une interprétation diverse et plurielle offrant l'opportunité de s'éloigner d'une réalisation d'une catégorisation qui suggérerait une professionnalité plutôt qu'une autre. Par ailleurs, le sujet enseignant compris est en constante évolution de par son engagement, ce qui exclut la perspective d'un portrait figé.

Les résultats de ces deux étapes de recueil sont présentés dans le schéma suivant n°14 :



Schéma n°14 : Compréhension de la professionnalité de l'enseignant spécialisé en devenir

Le sujet enseignant exprime des expériences vécues à partir d'engagements singuliers visant une disposition à l'inclusion de l'enseignant spécialisé, sous l'angle d'un enseignant comme l'enseignante (E1-9) « *mon rôle moi c'est pas d'être éducatrice et de répondre à sa demande, moi il faut quand même que je l'emmène vers l'enseignement tout simplement* », d'un enseignant faisant partie d'une équipe et d'un établissement comme pour l'enseignant (E1-8) « *je me décris comme professeur du collège et c'est vraiment sur quoi je veux aller, c'est pas forcément évident avec les différentes visions du prof de SEGPA* ». L'enseignant stagiaire peut aussi s'engager dans la professionnalité de l'enseignant spécialisé à partir d'un dispositif fermé, comme l'exprime l'enseignante (E1-17) « *je dirai que j'ai*

surtout un fonctionnement inclusif au sein du dispositif mais pas au sein de l'école », avec le souhait de tendre soit vers un dispositif ouvert comme pour l'enseignante (E1-19) « *pour moi le dispositif c'est quelque chose d'ouvert ! Donc créer des moments où l'on travaille les besoins et non pas les niveaux, et ça ça serait trop chouette !* », soit vers un dispositif de compensation comme l'enseignante (E1-16) « *Je peux proposer des étayages très forts que je ne m'autorisais pas à faire antérieurement* ». Les différentes manières de s'engager peuvent être comprises à partir du positionnement de l'enseignant stagiaire face aux malentendus présents dans les situations de communication vécues lors des échanges avec d'autres enseignants ou d'autres professionnels. Le malentendu apporte un premier niveau de lecture dans les rapports entre les individus qui peut être résumé, soit sous le désaccord, soit sous l'illusion de l'accord. Dans les deux cas, il est question d'un facteur d'incompréhension. En effet, soit l'enseignant stagiaire cherche à décoder le malentendu comme l'enseignante (E1-12) « *on expose chacun quelles sont nos attentes et enfin on explicite et c'est plus facile, c'est ce qui est le plus source de malentendus* », soit il l'identifie et décide de le contourner comme l'enseignante (E1-14) « *j'essaie avec ceux qui sont un peu ouverts et...les personnes avec lesquelles c'est possible dans mon contexte, les collègues qui sont attentifs aux élèves de l'ULIS* ». Ce positionnement face au malentendu conduit l'enseignant stagiaire à développer différents stratégies pouvant le placer, d'une part comme un professionnel ouvert sur l'extérieur comme se perçoit l'enseignant (E1-8) « *j'ai l'impression d'être publicitaire, non mais c'est vrai voilà je fais de la pub* », et d'autre part comme un professionnel isolé comme l'expriment l'enseignante (E1-22) « *je suis toujours dans mon contexte et il faut que je sois en recherche d'être un peu plus ouverte* » et l'enseignante (E1-10) « *Je pense que je peux toujours encore plus aller vers l'inclusion parce que là ça reste très en classe* ».

Le sujet s'engage alors en installant le malentendu soit comme un obstacle, soit comme une ressource, voire comme un malentendu heureux puisque permettant d'entrer dans un espace relationnel à construire et qui peut conduire à un accès et à une compréhension du réel de la situation de l'autre et de soi (Garand, 2009). L'engagement dans une professionnalité à l'appui d'un malentendu

heureux encourage la perspective pour l'enseignant stagiaire d'une pensée prenant en compte la diversité en la rendant explicite à l'oral ou à l'écrit. La considération du malentendu sous cet angle par l'enseignant stagiaire l'installe dans un rapport des places pouvant entraîner la perspective de développement d'une possible démocratique cohabitation au sein de laquelle les différents obstacles seront identifiés et analysés (Le Breton, 2010).

À partir de l'ensemble des différents éléments présentés, nous avons alors envisagé de caractériser des engagements visant une disposition à l'inclusion de l'enseignant spécialisé sous le schéma n°15 suivant :

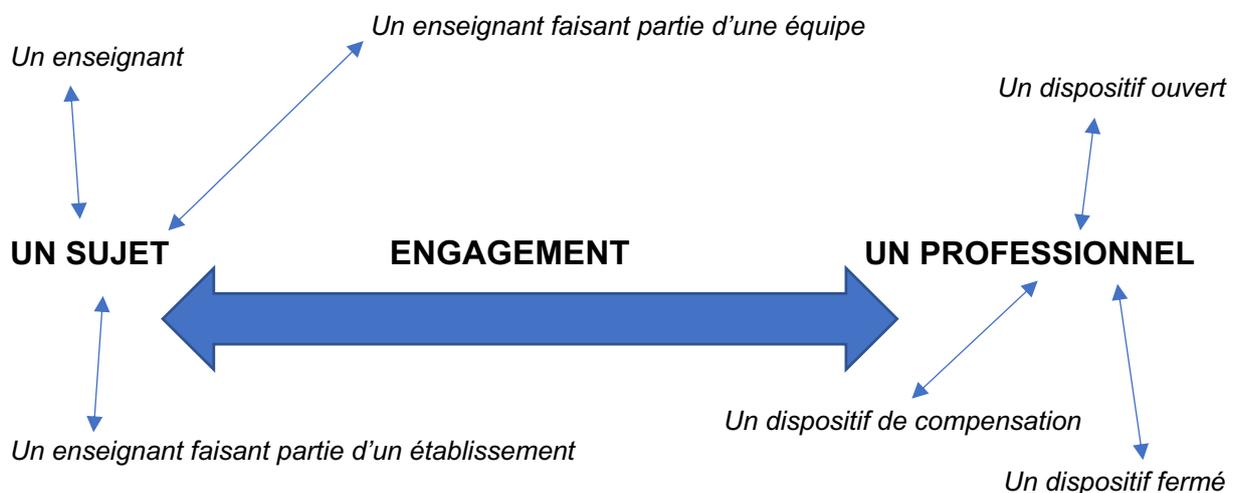


Schéma n° 15 : Des engagements de chercheurs sur le terrain

Les engagements présentés peuvent être compris à l'appui des résultats d'une étude qui a été menée dans le cadre d'une recherche formation auprès d'enseignants stagiaires spécialisés (Ployé, 2020). Il leur a été demandé de préparer et de présenter un travail de groupe traitant d'un projet pour une école inclusive idéale. À partir d'une méthodologie d'analyse qui s'appuie sur une perspective clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et de la formation, les résultats obtenus montrent que les enseignants stagiaires fantasment de construire une école inclusive idéale d'une part fermée sur elle-même et ouverte à la diversité, et d'autre part une école qui n'enseigne pas et qui prend en charge la totalité des besoins de l'enfant.

Ces engagements coexistent avec un malentendu compris comme le présente le schéma n°16 suivant :

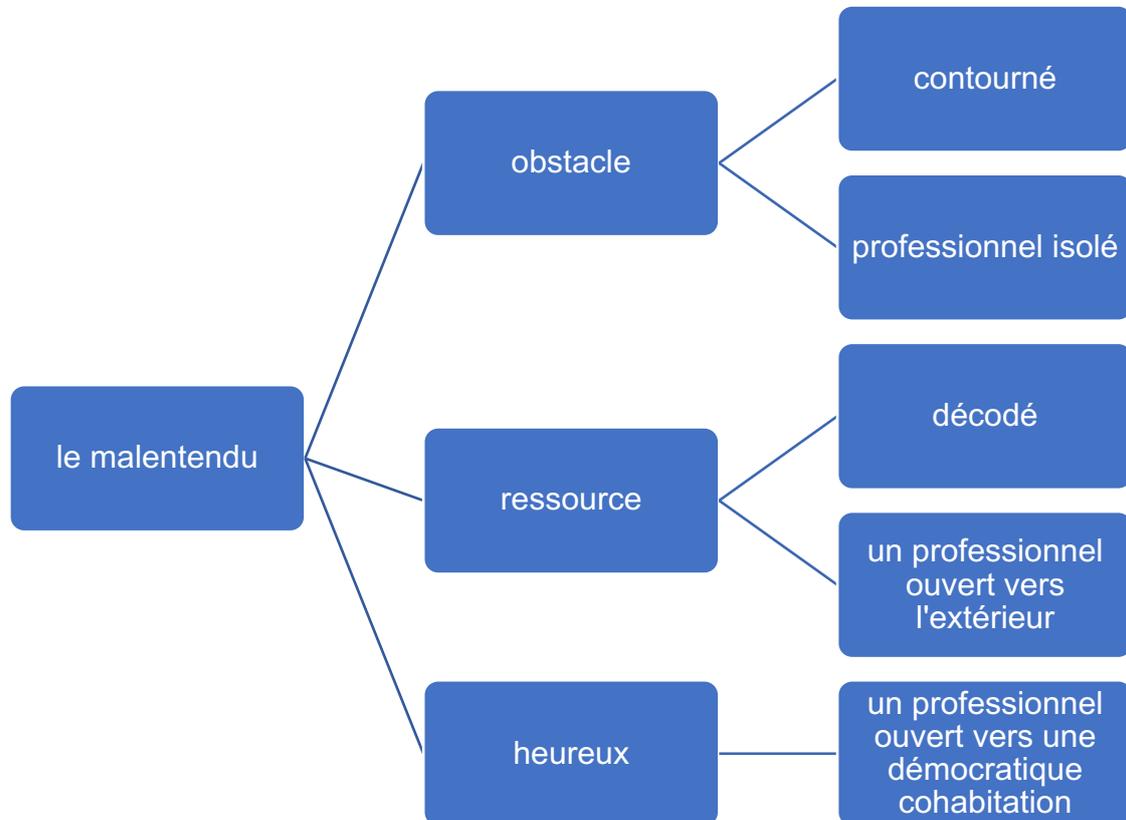


Schéma n° 16 : Le malentendu dans les types d'engagements singuliers

Le schéma n°16 ci-dessous est constitué de deux parties : d'une part les éléments théoriques étudiés et retenus dans la partie 1 de la thèse qui sont ensuite illustrés par les différentes mises en œuvre des enseignants stagiaires, découvertes à partir du travail d'analyse des entretiens du corpus 2. Nous découvrons alors qu'un professionnel de l'enseignement peut s'envisager tel un professionnel isolé, ou *contrario* un professionnel ouvert vers l'extérieur. Ce résultat est en contradiction avec la lecture des différentes injonctions concernant la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. À ce sujet, Thomazet (2008) évoquait dès 2008 que « le travail en partenariat au sein de l'équipe pédagogique, et en liaison avec des experts, permet un éventail de solutions qui ne se limitent pas à ce que l'enseignant isolé peut mettre en place dans sa classe » (Thomazet, 2008, p.131).

De plus, ces types d'engagements s'inscrivent dans la compréhension d'une

relation professionnelle pouvant se lire dans le temps et dans l'histoire de la relation.

Ainsi, comme le souligne Garand (2009), « chaque énoncé est jaugé à partir non seulement de son contenu sémantique, mais aussi du lien qui existe entre les Co-énonciateurs ». Dans le cas d'un malentendu pragmatique où les deux professionnels s'engagent dans une communication qui aboutit à une sorte de malaise, un blocage de la situation, la plupart du temps le problème serait de l'ordre de la reconnaissance réciproque ce qui rejoint à comprendre le malentendu en questionnant le rapport de place.

Enfin, une dernière étape du travail d'analyse a été réalisée à l'appui des deux hypothèses établies au départ conduisant à choisir de limiter l'exploration de la complexité d'une pratique professionnelle à partir de deux thèmes parmi les neufs découverts : être en lien et être en recherche. Les grilles d'analyse obtenues sont présentées dans les annexes sous les intitulés « Grille d'analyse : l'enseignant stagiaire en construction d'une professionnalité à l'appui de la notion de lien » et « Grille d'analyse : l'enseignant stagiaire en construction d'une professionnalité à l'appui d'une mise en recherche » (Annexe VIII).

La partie suivante va donc présenter les résultats obtenus à l'issue de ce travail et à l'appui de ces deux grilles d'analyse (Annexe VI et Annexe VIII).

7.5.1 L'enseignant spécialisé face à l'expression de « personne ressource »

Ce paragraphe présente les résultats obtenus au terme du travail d'analyse à partir du schéma suivant n°17 qui reprend les deux thèmes retenus parmi les neuf obtenus et présentés dans le schéma n°14 :

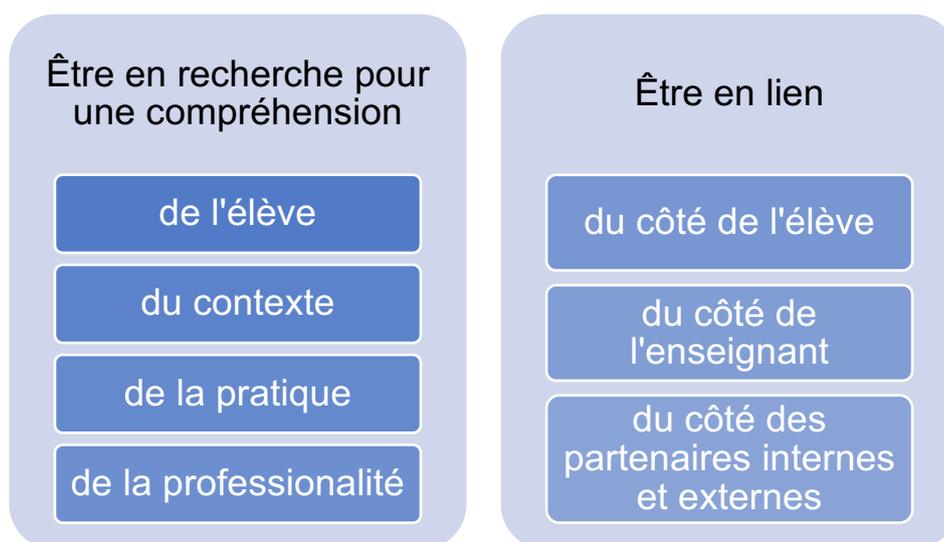


Schéma n°17 : L'enseignant stagiaire en construction d'une professionnalité d'enseignant spécialisé à l'appui de la notion de lien et d'une mise en recherche

Tout d'abord concernant le thème « être en recherche », le travail d'analyse des seize entretiens a permis de découvrir que les enseignants stagiaires sont dans une compréhension selon quatre niveaux comme le montre le schéma ci-dessus. Le premier niveau à destination des élèves accueillis rejoint la notion d'accompagnement associée à celle de besoin. Il est question d'être en recherche pour comprendre les besoins de l'élève afin d'identifier des objectifs de progrès au sein du dispositif comme pour l'enseignante (E1-22) « *ma priorité ceux sont les élèves et leurs besoins et mon analyse de fait dans le dispositif, je cherche comment l'élève évolue mais pour l'instant je cherche comment il évolue au sein du dispositif* », au sein d'un parcours de formation comme pour l'enseignante (E1-24) « *J'ai des valeurs et je me dis que je dois y aller à fond quoi ! ça fait trois niveaux de compréhension de l'élève qui va progresser parce que quand même l'objectif final c'est qu'ils arrivent à trouver une place dans la société !* ».

Le second niveau à destination du contexte présente plusieurs objectifs : l'enseignant stagiaire s'engage dans une compréhension, soit en vue d'un objectif de résultat comme pour l'enseignant (E1-8) « *et aussi l'amélioration du système dans le sens où la structure SEGPA tendrait à disparaître* », soit en visant une approche globalisante comme pour l'enseignante (E-19) « *Tout ça fait qu'il y a une ambiance, une émulsion...une ambiance qui est je dirai innovatrice pour moi, créatrice et qui va dans un sens et qui pour moi me paraît le seul évident, c'est-à-dire que je vais pouvoir avancer avec tous les enfants !* », soit dans l'objectif de trouver des collègues partageant la même approche comme pour l'enseignante (E1-14) « *pour l'école inclusive là je travaille avec ces deux collègues spécifiquement en ayant identifié les personnes avec lesquelles c'est possible dans mon contexte* », soit enfin pour comprendre des situations à partir de la convergence et de la divergence des regards comme pour l'enseignante (E1-7) « *un autre regard aussi voilà, complémentaire* »

Dans le troisième niveau, l'enseignant stagiaire est en recherche pour faire évoluer et améliorer sa pratique en reliant le niveau théorique à la pratique, en expérimentant, en faisant des recherches ciblées de ressources, en réalisant des analyses comparées de pratique avec des collègues et en travaillant en projet.

Ce niveau rejoint les éléments déjà décrits lors des paragraphes précédents, c'est pourquoi l'analyse n'y revient pas dans cette partie.

Le quatrième et dernier niveau de mise en recherche de l'enseignant stagiaire est celui de la professionnalité d'enseignant spécialisé. Se comprend-il « *interprète de la diversité* », ou « *acteur de l'interface* », ou « *porteur* », ou « *professionnel et médiateur de l'éducation inclusive* », ou bien encore « *chercheurs au sein des écoles* » ?

Les enseignants stagiaires mobilisent l'expression de personne ressource leur permettant, soit d'exclure les termes d'enseignant et d'enseignant spécialisé comme pour l'enseignante (E1-7) « *personne ressource car là je vais être vraiment dans une démarche de recherche pour moi parce que je ne suis plus du tout dans une posture d'enseignant ni d'enseignant spécialisé* », soit de s'appuyer sur un positionnement de personne ressource pour caractériser celui d'enseignant spécialisé comme pour l'enseignante (E1-16) « *je me suis proposée d'office dans*

l'entrée qui va vers l'idée de personne ressource . Enfin, je suis plutôt d'abord personne ressource et avec cela je suis enseignante spécialisée ».

Les enseignants stagiaires mobilisent par ailleurs l'expression unique d'enseignant comme l'enseignant stagiaire (E1-8) « *Je me décris comme professeur de collège et c'est vraiment sur quoi je veux aller, c'est pas forcément évident avec les différentes visions du prof de SEGPA et moi je fais ça je le crée déjà en travaillant en équipe ».*

Finalement, l'enseignant stagiaire est en recherche pour une compréhension présentée dans le schéma n°18 qui suit :

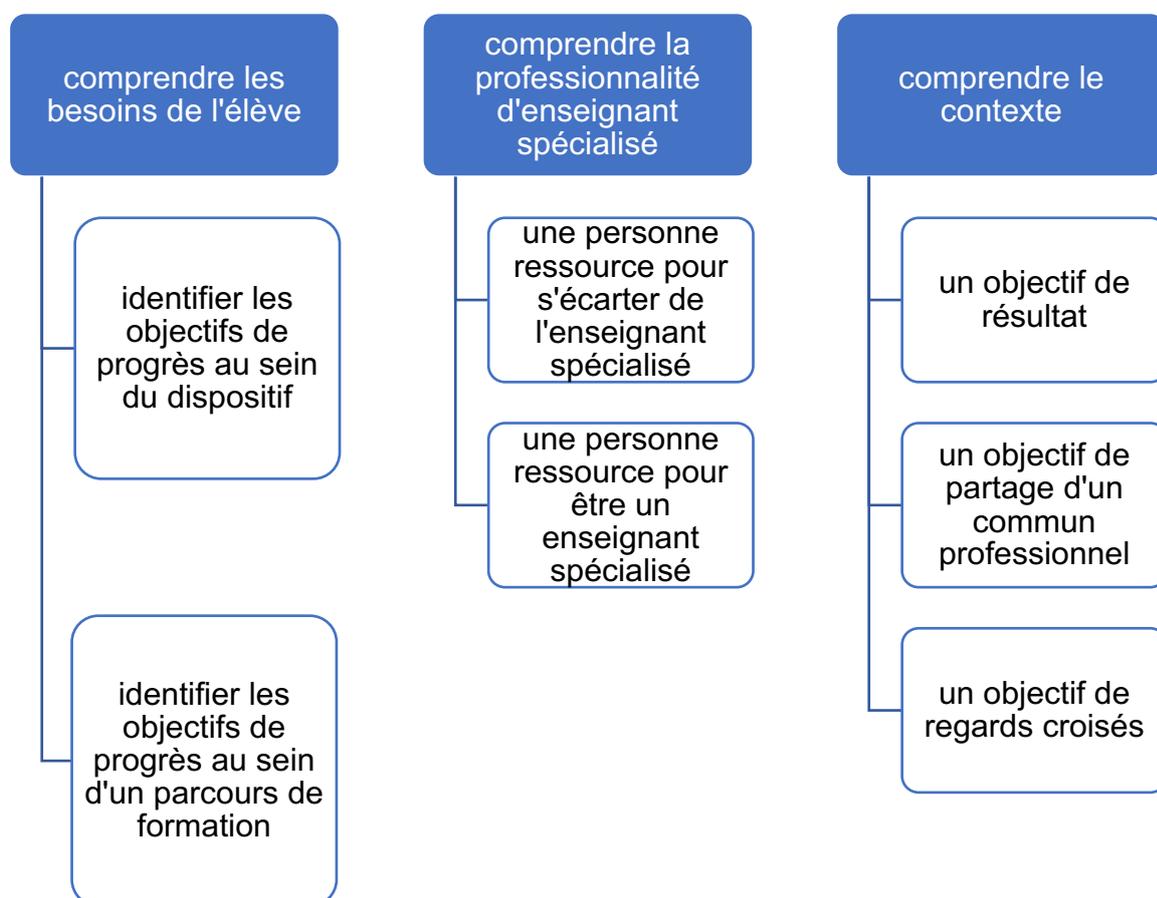


Schéma n° 18 : Les trois domaines de recherche de l'enseignant spécialisé

Face au dilemme découvert, l'accompagnement de l'enseignant/ l'accompagnement de l'élève, l'enseignant stagiaire montre alors une piste de réponse en donnant une définition de personne ressource comme « *une personne qui travaille au service des élèves et des enseignants* » (E1-16).

Ensuite, concernant le thème « être en lien » il a été découvert à l'issue de ce travail que l'enseignant stagiaire le considère afin de développer des mises en œuvre lui permettant de s'éloigner de certaines formes de stigmatisation au niveau de l'élève, de manière indirecte comme l'enseignant (E1-8) « *je cherche à créer des liens avec un ensemble de collègues de l'établissement pour monter des projets impliquant l'ensemble des élèves. Moi je cherche à gommer un maximum cette frontière SEGPA/établissement* ». Il est également envisagé une mise en œuvre à destination du jeune s'effectuant de manière directe avec, soit une gestion de groupe orientée vers une cohésion entre élèves comme proposée par l'enseignante (E1-24) en s'investissant dans de multiples actions « *Et des actions parce que je ne vois pas comment faire sans agir et surtout avec les élèves, ce n'est pas que les collègues ne m'intéressent pas mais je suis d'abord là pour les élèves* », soit une mise en lien plus personnelle entre l'élève et les programmes scolaires comme le propose l'enseignante (E1-9) « *être en lien avec le socle commun comme pour tous les élèves !* ». Il est alors envisagé pour l'enseignant stagiaire de s'inscrire dans le positionnement d'un facilitateur comme le propose l'enseignante (E1-19) « *je me suis rendue compte que l'on était là pour faire des liens mais des liens...aussi pour les gamins qui ne font pas de lien sur du pédagogique entre des connaissances donc en fait j'ai l'impression d'être un liant dans tout ça !* ». L'enseignant stagiaire s'engage aussi comme facilitateur dans la mise en lien pour l'élève des apprentissages menés en classe de référence comme l'enseignante (E1-18) « *par rapport déjà où moi j'ai quand même tenu et insisté pour la mise en place de certaines inclusions* ». Ainsi, l'enseignant stagiaire s'inscrit dans un rapport de places avec le jeune et les autres enseignants. Le sujet exprime alors des expériences vécues à partir d'engagements singuliers dans la perspective de dispositions à l'inclusion.

L'enseignant stagiaire s'engage dans la professionnalité d'enseignant spécialisé, en se percevant facilitateur, à l'appui de manières de faire qui sont comprises à l'appui du lien exclusion-inclusion des élèves en faisant des choix d'action comme le montre le schéma n°19 suivant :

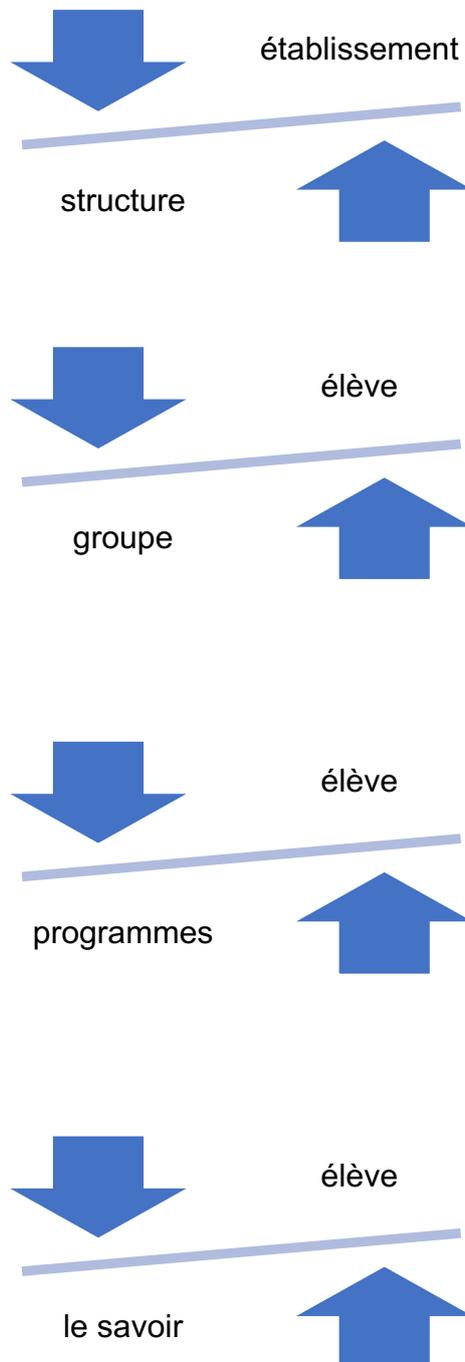


Schéma n° 19 : L'enseignant spécialisé, un engageant (un « liant », « un facilitateur ») (E1-19)

En conséquence, les résultats présentés sont associés à une définition d'une professionnalité s'appuyant sur des processus de transformation réalisés par l'enseignant stagiaire. Les différentes expressions formulées par les professionnels montrent une construction qui conjugue une approche pragmatique avec une visée éthique (Jorro, 2013). Comme le souligne Jorro, une professionnalité émergente est visible à partir d'un ensemble constitué de savoirs théoriques, de savoirs d'actions et d'une réflexion éthique, ce qui permet d'associer l'engagement d'un sujet, l'enseignant stagiaire, un sujet capable de s'appuyer sur des savoirs communs et sur des savoirs singuliers.

La partie qui suit s'attachera alors à présenter les résultats concernant le savoir singulier de chaque enseignant spécialisé à partir de l'analyse des corpus 3 et 4.

7.6 Le savoir singulier de l'enseignant spécialisé

Afin de poursuivre l'objectif de la présente thèse, il a été choisi dans une troisième étape du protocole d'investiguer auprès d'enseignants, pour rappel le corpus 3 constitué de 13 enseignants, ayant obtenu la certification CAPPEI, et par conséquent devenus enseignants spécialisés à l'issue de la formation CAPPEI de 300 heures. Cette étape a été conçue dans la perspective d'être au plus près de l'enseignant en quête de la professionnalité de l'enseignant spécialisé à l'ère de la diversité. Le travail d'analyse réalisé s'est donc focalisé sur un sujet qui est face à deux dilemmes parmi les quatre découverts précédemment puisque sorti du temps de formation institutionnelle : répondre aux injonctions internationales /répondre à une mise en œuvre locale et accompagner l'élève / accompagner l'enseignant.

C'est donc ce travail d'analyse qu'il est proposé de présenter dans ce paragraphe à partir du tableau n°22 suivant :

13 Entretiens individuels biographiques	
13 Transcriptions	
Une analyse structurelle	
13 productions compréhensives de la professionnalité de l'enseignant spécialisé en construction	
Des pratiques nomades et dépendantes singulières	Des déplacements innovants isolés et collectifs

Tableau n°22 : Déroulement de l'analyse des entretiens biographiques (N=13) du corpus 3

Les écrits obtenus sont présentés dans les annexes sous l'intitulé « Transcriptions d'entretiens individuels biographiques d'enseignants spécialisés du corpus 3 » (Annexe IX). Tout d'abord, une fois la transcription faite pour chacun des 13 entretiens, il a été mené une lecture attentive de chaque écrit dans l'objectif de tendre vers l'obtention d'entrées thématiques singulières, puisque « cherchant à saisir les processus de la constitution individuelle, la recherche biographique ne peut le faire que par des entrées toujours singulières que lui donnent les sujets dans les procès de biographisation auxquels ils se livrent, en particulier à travers leurs paroles et leurs récits » (Delory-Momberger, 2019).

Le cadre d'analyse prend appui pour chaque écrit sur une dimension temporelle permettant de rendre compte des éléments du présent sous les formes suivantes que définit Delory-Momberger (2019) :

- L'intelligibilité de l'expérience présente par la présence d'exemple évocateurs d'actions de réussite menées ;
- La forme de l'avenir proche ou lointain par la présence de projets souhaités.

Une orientation temporelle conduit à se rapprocher du modèle d'analyse des entretiens de recherche socio biographique permettant d'introduire au cadre d'analyse deux dimensions :

- Une dimension diachronique, notamment avec les notions de parcours et de cheminement singulier de chaque enseignant spécialisé, interagissant dans un échange que la chercheuse souhaitait rendre le plus ouvert possible.
- La dimension synchronique en prenant appui sur les différents « autrui significatifs » présents dans les écrits.

Une dimension diachronique est analysée à partir de la compréhension faite par l'enseignant spécialisé des étapes de son parcours.

Il peut alors s'engager dans une démarche fataliste comme l'enseignante (E2-31) « *Mais ça c'est dû à ma personnalité c'est moi qui ne me vois pas du tout me battre continuellement pour prendre ma place au sein des classes où les profs n'aiment pas mon regard, il y a des profs qui n'aiment pas mon regard, ils n'aiment pas déjà les AESH donc une instit qui vient voir où sont les difficultés ça ils n'aiment pas que m'imposer cela va être compliqué pour moi* », ou bien à contrario dans une démarche comprise comme volontariste comme l'enseignante (E3-27) « *Avec les élèves du dispositif tu vois là en trois ans, l'année dernière j'avais pas du tout les mêmes profils qu'avant et cette année c'est encore différent donc j'ai été obligée cette année de faire mes recherches sur les méthodes de lecture, parce que trouble du spectre autistique plus plus plus donc il fallait vraiment que j'axe là-dessus et moi c'est quelque chose qui me booste, continuer à observer les élèves car on en a jamais fait le tour !* ».

Une dimension synchronique présente sous la forme d'une reconnaissance comme pour l'enseignante (E2-32) « *On ne peut pas mettre en œuvre tout ce que l'on aimerait mettre en œuvre et on se rend compte qu'il y a beaucoup d'attentes mais alors énormément d'attentes de la part des professionnels qui nous reconnaissent peu à peu, enfin j'ai cette chance-là dans mon établissement d'être reconnu comme PR mais en même temps on est pris par un quotidien. On n'a pas la possibilité de répondre vraiment à toutes leurs attentes, je sais pas si c'est clair ce que je dis* », ou sous la forme d'une certaine légitimité comme l'enseignante

(E2-37) « *Nous on est arrivées avec heu... du coup notre spécialisation (rires), et forcément un regard enfin je pense une professionnalité ou professionnalisme je ne sais pas comment on dit qui est quand même je pense plus affirmé que chez les enseignants qui n'étaient pas spécialisés, parce qu'ils n'étaient même pas du tout formés parce que même ceux qui sont restés c'était souvent des jeunes qui démarraient dans le métier c'est vrai que nous on est arrivées avec nos grilles d'analyse pour observer les gamins en début d'année, avec des idées de projets* ». Ces deux dimensions ont été prise en compte à l'appui d'une méthode d'analyse structurelle qui préconise de découper une transcription biographique à l'appui des règles formelles définies par Barthes, c'est-à-dire en 3 niveaux de sens (Demazière & Dubar, 1997) :

- Le niveau des fonctions qui permet d'interroger les informations présentes ;
- Le niveau des actions qui met en lumière les différents personnages convoqués au cours de l'échange ;
- Le niveau de la narration qui introduit le destinataire du message.

Les composantes de trajectoire, de carrière et enfin de cheminement sont associées à ces trois niveaux.

Pour ce faire, en prenant appui sur le codage proposé par ces deux auteurs dans leur recherche à propos des mondes socioprofessionnels des jeunes en insertion, le codage suivant a été effectué pour chaque entretien retranscrit :

- APr : actions racontées du présent ;
- PPr : personnages marquants du présent ;
- JPr : justifications des propositions du présent.

Nous avons fait le choix de mettre en œuvre ce codage pour chaque entretien retranscrit afin de poursuivre l'objectif d'investigation à partir des deux hypothèses de travail de la présente recherche, mais également en mettant volontairement de côté les éléments relatifs au passé, c'est-à-dire à l'année d'enseignant stagiaire en formation CAPPEI, puisque le choix a été fait de mettre en exergue les éléments permettant de comprendre l'enseignant spécialisé se racontant engagé dans le processus inclusif. Il a été ensuite fait le choix, à l'appui des résultats de l'étape

précédente positionnant la notion de lien du côté élève-enseignant-autres personnages, de prendre en considération des éléments codés PPr.

À l'issue de ce premier temps d'analyse, en référence à la considération de ces divers éléments présentés, pour chacune des transcriptions nous avons obtenu une grille d'analyse composée de ces trois niveaux, prenant en compte le rapport au temps présent ; les grilles d'analyse obtenues à l'issue de ce travail sont présentées dans les annexes sous l'intitulé « Grilles d'analyse structurelle corpus 3 » (Annexe X). Ensuite, en choisissant de mettre en œuvre cette façon de faire, il était recherché la perspective d'une compréhension des formes singulières selon lesquelles les enseignants spécialisés s'engagent dans une nouvelle professionnalité.

C'est pourquoi, dans un travail d'analyse suivant, effectué à partir de chaque grille d'analyse structurelle construite précédemment, il a été mené une reconstruction de chaque écrit conduisant à l'obtention de productions compréhensives.

Les 13 productions compréhensives obtenues sont présentées dans les annexes sous l'intitulé « Productions compréhensives des enseignants spécialisés corpus 3 » (Annexe XI).

Le tableau suivant n°23 en présente les titres :

Entretien	Titre
(E2-26)	<i>Pas seulement pour les quinze élèves du dispositif mais pour l'ensemble des élèves !</i>
(E3-27)	<i>C'est l'oiseau qui fait son nid !</i>
(E3-28)	<i>Mais bon voilà, je réajuste petit à petit !</i>
(E2-29)	<i>On est tous sur la même longueur d'onde !</i>
(E2-30)	<i>Ça se construit tout doucement !</i>
(E2-31)	<i>Il y a des outils que l'on veut imaginer parce que l'on sait où l'on veut aller !</i>
(E3-32)	<i>J'ai découvert un univers que je ne connaissais pas forcément !</i>
(E2-33)	<i>L'école inclusive ne peut pas se jouer autour de la machine à café !</i>
(E3-34)	<i>Casser ce mur entre l'enseignant et l'élève pour faire en sorte que l'élève se dévoile !</i>
(E2-36)	<i>Penser en observant les professeurs plus que les élèves !</i>
(E2-37)	<i>On est arrivées avec notre spécialisation et forcément un regard !</i>
(E3-38)	<i>La solution n'est pas dans un petit filtre magique. Cette mise en pensée il faut que ça fasse son chemin !</i>
(E2-39)	<i>J'ai construit du travail avec les enseignants, à distance !</i>

Tableau n° 23 : Treize productions compréhensives

Un premier niveau de lecture des productions compréhensives oriente vers le développement d'une professionnalité souhaitée qui mobiliserait la nécessaire présence d'une temporalité, d'une vision globale et d'une construction à partir d'un travail à plusieurs.

Enfin, avec l'ensemble des productions compréhensives obtenues qui permettent de relever des professionnalités singulières, nous avons souhaité analyser, avec un retour sur les hypothèses de recherche, des disjonctions et des concordances dans la perspective de révéler le sens commun décliné dans des réalités faisant émerger les particularités.

Dès lors, la proposition d'une typologie non figée mais évoluant nécessairement au fil des recherches et des situations était envisagée.

7.6.1 Les professionnalités d'enseignants spécialisés se comprennent dans des pratiques nomades et dépendantes singulières

Cette première partie des résultats conduit à comprendre l'enseignant spécialisé qui s'engage dans des pratiques professionnelles auxquelles il a été choisi d'associer l'adjectif qualificatif nomade.

Une définition des pratiques nomades est proposée se construisant à partir de déplacements continuels.

À l'issue de la méthode d'analyse de contenu, les productions compréhensives montrent la palette des mises en œuvre de pratiques nomades, soit sous la forme de déplacements physiques, soit sous la forme de déplacements non physiques.

Il est proposé d'illustrer ces résultats par le schéma n°20 suivant :

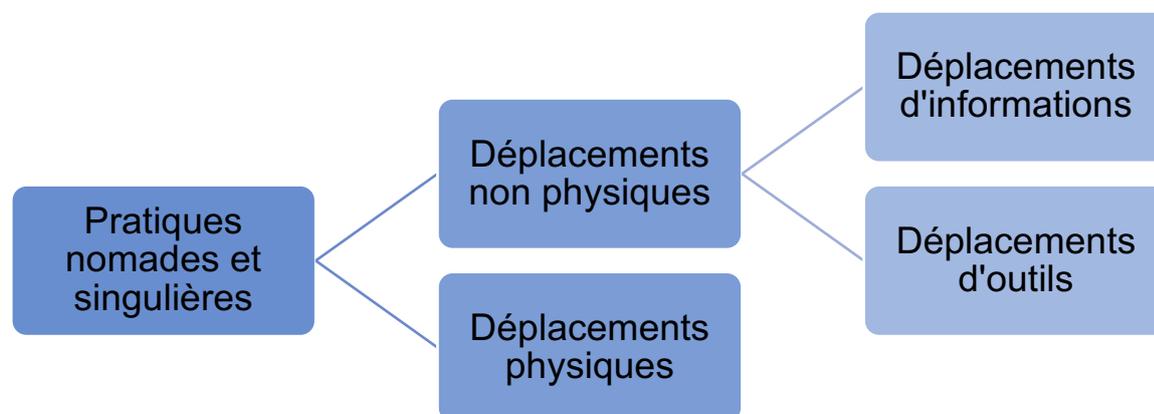


Schéma n°20 : L'enseignant spécialisé s'engage dans des pratiques nomades

Les enseignants spécialisés développent des mises en œuvre, soit à partir des déplacements physiques, soit à partir des déplacements d'informations et d'outils les invitant à côtoyer les notions de mobilité et de disponibilité.

Tout d'abord, la forme de déplacements physiques concerne un ensemble d'activités délocalisées, c'est-à-dire réalisées hors de la salle identifiée et attribuée à l'enseignant spécialisé, donc à l'extérieur du dispositif d'inclusion, ou de la classe de SEGPA, ou de la salle du RASED.

Des modalités de déplacements physiques permettent d'interroger la professionnalité des enseignants spécialisés, se construisant en tentant de gommer les barrières pouvant exister au préalable, entre la salle et le reste de l'établissement, ou entre plusieurs établissements. Dans cette configuration, l'enseignant spécialisé peut exercer en alternant différents lieux et contextes de travail comme peut le vivre l'enseignante (E3-28) dont les enseignements s'effectuent dans l'unité d'enseignement située, tantôt dans un établissement spécialisé, tantôt dans un collège. C'est d'ailleurs ce qu'exprime l'enseignante (E2-37) exerçant également dans une unité d'enseignement. De la même manière, mais dans un contexte professionnel autre, l'enseignant (E2-26) coordonnateur

d'une ULIS collège, vit son enseignement par des déplacements physiques, lorsque par exemple il mène des séances pédagogiques en co-intervenant avec une classe et leur professeur de lettres, dans le cadre d'un projet d'atelier philosophique. Un autre coordonnateur d'ULIS collège (E2-33) se déplace dans l'objectif, soit d'accompagner certains élèves du dispositif en classe de référence, soit pour observer et installer un autre fonctionnement à la demande d'un collègue de l'établissement. Dans l'objectif de mutualiser les interprétations relatives aux observations des élèves, l'enseignante (E3-27) s'impose des déplacements physiques vers les différents lieux où sont installés ses partenaires, notamment ceux du secteur médico-social.

Cependant, la salle du dispositif est considérée aussi comme un lieu sécurisant comme pour l'enseignante (E2-31) exprimant que « *le côté classe* » lui convient actuellement en la rassurant et la protégeant. *A contrario*, l'enseignant (E2-33) fait une autre hypothèse : la salle serait un élément bloquant dans la mise en œuvre du processus inclusif. Les productions compréhensives conduisent à caractériser ces pratiques nomades à l'appui de la notion de mobilité, comme l'enseignante (E2-37) l'exprime à travers son objectif de construction d'une professionnalité d'enseignante spécialisée qui navigue en cumulant plusieurs postes professionnels lui permettant de continuer à comprendre le même objet, c'est-à-dire l'inclusion scolaire, sous différents angles d'observation en fonction du poste occupé. Cette mobilité, subie ou voulue, l'enseignante (E3-32) exerçant en SEGPA la considère comme un élément qui enrichit la pratique professionnelle d'enseignante spécialisée, grâce à des expériences déjà vécues lorsqu'elle était remplaçante ou coordinatrice d'ULIS école. Plus précisément, de son côté l'enseignante spécialisée (E3-28) puise des idées de son expérience d'enseignante RASED qu'elle « *distille petit à petit* » dans l'objectif d'observer comment les élèves y répondent, alors que l'enseignante spécialisée (E3-38) revendique et prend appui sur son expérience d'enseignante non spécialisée.

Afin de lever les barrières, l'enseignante (E3-34) questionne d'autres modalités en utilisant des équipements technologiques et numériques de son établissement lui permettant de se rendre disponible de différentes façons et pour l'ensemble de ses partenaires, par exemple par le biais du logiciel *pronote*. Cette notion de

disponibilité est également présente dans la professionnalité de l'enseignante (E2-39), grâce à la directrice de l'école la désignant comme une personne disponible pouvant apporter une aide, et ainsi lui permettant de comprendre « *qu'elle a construit du travail avec les enseignants, à distance* ». Dans le même temps, l'enseignante (E2-39) rentre plus facilement dans les classes, puisque depuis sa certification elle est capable de se positionner en affirmant « *je vais pouvoir vous aider, je peux vous proposer ça* », ce qui peut la conduire à accompagner dans la formalisation de documents administratifs. Ce positionnement est également présent chez l'enseignante (E2-36) qui depuis sa certification déclare « *j'assois plus mon avis* ».

Ensuite, une pratique nomade est aussi envisagée en la mettant en œuvre sans se déplacer, comme le propose l'enseignante (E2-39), en diffusant une fois réappropriés par rapport à son contexte professionnel, des écrits construits en formation. Cette même modalité est aussi questionnée par l'enseignante (E2-29) lorsqu'elle crée un outil de recueil d'observations au sein de son cahier journal dans l'objectif d'une diffusion auprès de ses collègues.

De plus, des enseignantes spécialisées envisagent d'enrichir ce déplacement de documents, soit par une construction de ressources d'aide comme l'enseignante (E2-39) possible grâce à une prise de recul sur la pratique, soit par la formalisation d'un nouvel outil créant du lien entre les enseignants et les progrès des élèves comme l'enseignante (E2-29), soit par la création d'une fiche relevant des besoins observés transmise ensuite aux professeurs comme l'enseignante (E2-36).

Dès lors, les productions compréhensives amènent à comprendre que l'enseignant spécialisé développe une pratique nomade pour une part à partir d'un questionnement, et d'une recherche de création d'outils pédagogiques devenant par la suite itinérants, car circulant entre les différents acteurs du processus inclusif. Pour une autre part, elle serait dépendante d'une compréhension, comme l'a effectuée l'enseignante (E2-29), d'un nouveau positionnement par rapport à la difficulté de l'élève, prise en compte au sein de la salle de sa classe de référence et mise en œuvre comme l'a observée l'enseignante (E2-33) lorsque « *l'élève tourne plus ou moins bien* ».

À partir de ces différentes formes de déplacements physiques, l'enseignant spécialisé se définit alors, soit comme « *une maitresse en plus* » ou « *un support* » ou « *un appui de la scolarité* » comme l'exprime l'enseignante (E2-29) concernant sa professionnalité d'enseignante spécialisée, soit comme « *un régulateur* », ou « *un remédiateur, médiateur, passeur d'informations, régulateur* » selon l'enseignante (E3-38) car lui permettant « *de garder une posture adaptée et adaptable à tout* » lui permettant de considérer la diversité des besoins puisque en recherche de mise en œuvre adaptée, singulière.

Les professionnalités se développent dans des dynamiques singulières qui seront décrites dans la partie qui suit à partir des trajets innovants isolés et collectifs découverts à l'issue du travail d'analyse des entretiens du corpus 3.

7.6.2 Les professionnalités d'enseignants spécialisés se comprennent dans des déplacements innovants isolés et collectifs

Une remise en question, quotidienne ou quasi-permanente est présente dans les manières dont les enseignants spécialisés interrogés font vivre les pratiques professionnelles nomades. L'enseignante (E3-27) trace le chemin d'un « *enseignant chercheur en se replongeant dans la didactique et dans la pédagogie, nécessairement présente avec ce public puisqu'il oblige à faire des recherches* », l'enseignante (E2-36) est « *dans la recherche et dans le tâtonnement donc dans la construction pour arriver à ce que l'élève avance le plus possible et soit le mieux possible et que cela ne soit pas une souffrance de venir au collège* », l'enseignante (E2-33) s'identifie à un enseignant « *qui ne cherche pas forcément des réponses* », et l'enseignante (E3-28) exprime « *se creuser la tête pour trouver une approche ludique des choses didactico-pédagogiques mais qui soient acceptables pour les adolescents* ».

Nous caractérisons ces divers éléments à l'appui des déplacements innovants que nous définissons à partir des travaux de Cros (1997) : « Pour que l'innovation se mette en place ou qu'initialement une réflexion s'enclenche, il est indispensable que les acteurs osent une remise en question, moment incontournable dans l'innovation. Il importe qu'ils prennent le risque de discuter de la situation actuelle,

de ce qu'ils veulent changer et, par conséquent, de ce qu'ils sont prêts à investir. Pour ce faire, les acteurs s'engagent dans une démarche d'appropriation caractérisée par une logique de résolution des problèmes auxquels ils sont confrontés » (Cros, 1997, p.14).

Les déplacements innovants sont alors réalisés par le sujet enseignant spécialisé afin d'interroger une professionnalité, et construire un chemin singulier que l'enseignante (E2-30) comprend en décalage avec des attendus d'un contexte normalisant. Elle élabore son trajet à partir de la notion d'incertitude, ce qui l'a conduit à décrire sa professionnalité en excluant « *arriver avec sa trousse à outils* »

Il est proposé de présenter une seconde partie des résultats à partir du schéma suivant n°21 :

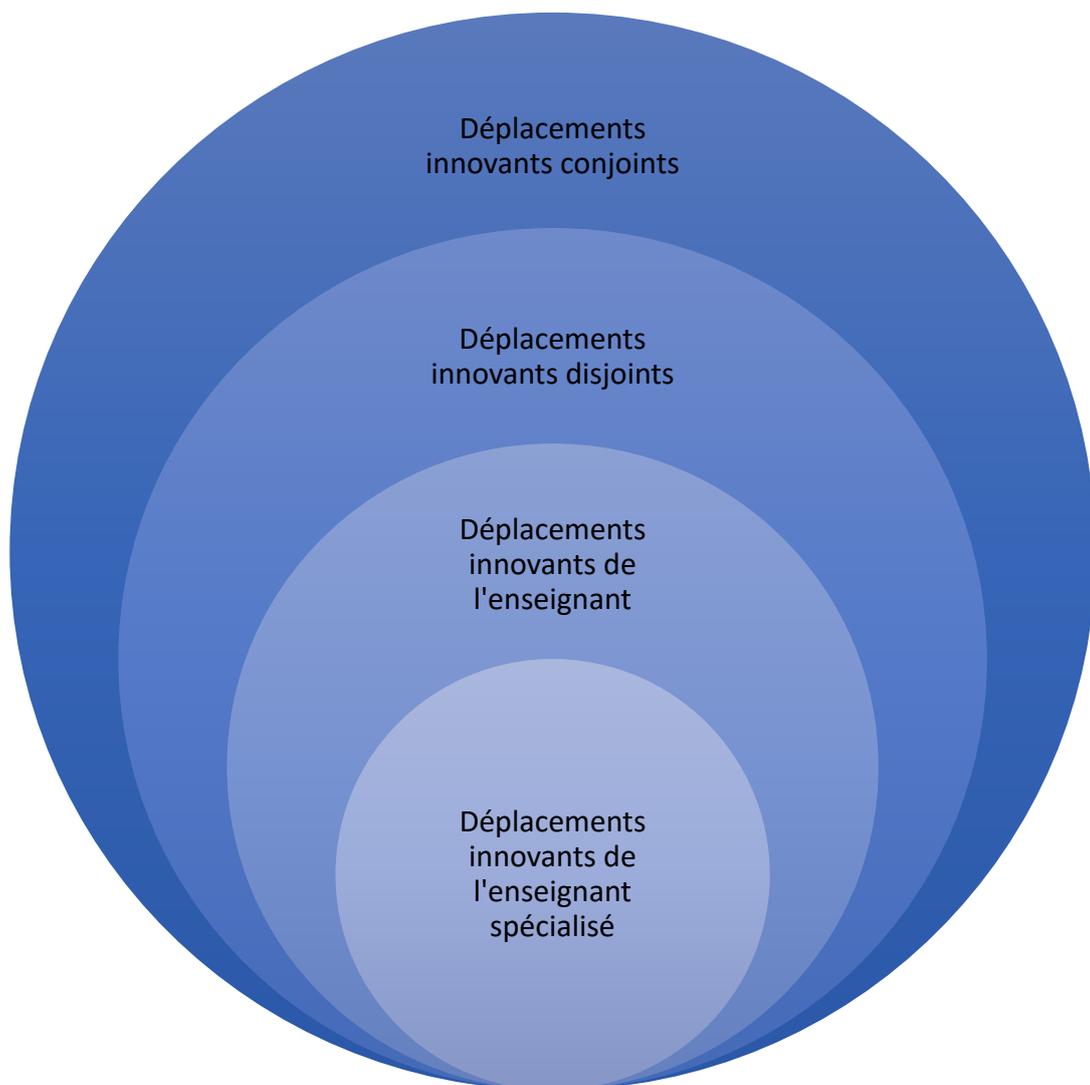


Schéma n°21 : L'enseignant spécialisé effectue des déplacements innovants isolés et collectifs

Tout d'abord, l'enseignant spécialisé déclenche des déplacements innovants auprès des différents acteurs de l'inclusion scolaire, poursuit des déplacements innovants en restant solitaire, à partir d'un processus décrit comme spiralaire. La notion de processus spiralaire a été envisagée à partir de la situation exprimée par l'enseignante (E2-39) « *mais il y a pleins de choses encore à faire parce que dès que ça commence à s'essouffler il faut trouver un nouveau truc* », à partir de la situation de l'enseignante (E2-30) reprenant le processus avec les professeurs à chaque nouvelle année, et à partir de la situation de l'enseignante (E2-36) amenée à se dire être dans la recherche mais, « *des fois peut-être trop d'ailleurs !* ».

Il s'engage alors dans des pratiques professionnelles nomades et dépendantes singulières, en mobilisant des déplacements innovants qui s'appuient sur les notions d'incertitude et d'inconnu.

L'enseignante (E3-32) se décrit comme étant capable d'appréhender l'inconnu, notion qui lui permet d'adapter en fonction des besoins des élèves. À ce sujet, l'enseignante (E3-34) a identifié la présence d'une peur chez les élèves et les professeurs du collège, qu'elle se sent capable de chercher à lever puisqu'elle peut aider en apportant un regard différent sur l'élève. L'enseignante (E3-32) exprime apporter également un regard, nouveau, à croiser, et en direction des enseignants de son équipe en espérant que cela déclenche chez ces derniers une remise en question. Dans d'autres lieux, ce changement est déjà observé par d'autres enseignants spécialisés : l'enseignante (E2-36) le comprend sous la forme d'échange à propos des projets d'inclusion avec certains professeurs de son établissement commençant à se questionner, l'enseignante (E2-39) a perçu que son équipe « *s'est rendu-compte que c'était hyper important et que ça aidait carrément toute leur classe* », l'enseignant (E2-33) reçoit des demandes de la part de collègues entrés dans une démarche de questionnement sur leur enseignement. Afin de faciliter cette mise en recherche de ses collègues, l'enseignante (E3-27) a fait le choix de se dégager du temps pris sur son temps classe pour aller observer dans les classes. Cependant, dans d'autres contextes, comme par exemple celui de l'enseignant (E2-26), est présent un décalage de compréhension ne permettant pas de mettre en œuvre, comme il l'avait déjà vécu, « *un processus collectif* » qui impulserait un engagement peu à peu de tous

les acteurs de l'inclusion scolaire. Ailleurs, une enseignante (E2-37) comprend que son positionnement d'être en recherche lui permettant d'apporter un regard d'enseignante spécialisée experte dans l'identification des besoins, n'est pas suffisamment reconnu pour des raisons institutionnelles liées à l'histoire de l'enseignement spécialisé.

Ensuite, l'ensemble des déplacements innovants réalisés à partir d'une mise en compréhension du contexte professionnel, conduisent l'enseignant spécialisé à s'engager dans un processus collectif d'enseignants.

Ce processus est dépendant d'un certain nombre de préalables dont la notion de temporalité, comprise comme nécessaire à l'installation d'un processus collectif au sein d'une même équipe comme l'évoque l'enseignante (E3-27), perçue comme indissociable d'une mise en œuvre lorsqu'il y a « *beaucoup de choses à mener qui prennent beaucoup de temps* » pour l'enseignante (E2-26).

De plus, comme présenté dans le paragraphe précédent, l'enseignant spécialisé (E2-36) qui a identifié la salle du dispositif comme pouvant être élément bloquant, comprend qu'il pourrait dans le cas contraire « *être dans les classes, plus montrer des démarches d'observation aux enseignants et cela serait bénéfique à l'ensemble des élèves de l'établissement* », c'est-à-dire accompagner ses collègues à s'engager dans ce processus, puisque comme l'exprime l'enseignant (E2-36) « *C'est la norme en fait de les avoir dans sa classe ce n'est pas quelque chose d'exceptionnel !* ». Pour autant, l'enseignante (E2-31) vit une situation l'interrogeant et contre laquelle elle tente de se battre en allant chercher des outils, seule ; elle ne peut s'envisager dans une communauté d'enseignants, puisqu'elle a identifié un obstacle concernant les représentations de l'activité professionnelle de certains de ses collègues pouvant exprimer : « *mais s'il ne peut pas faire exactement comme les autres il n'a rien à faire dans ma classe* ». Et, ce pari l'enseignante (E3-27) le fait quand elle décrit vivre une sorte « *de va et vient* » lui permettant de prendre en compte des élèves qui sont en difficulté dans les classes de ses collègues afin qu'à leur tour elles s'interrogent sur les besoins des élèves du dispositif.

7.7 L'acteur compétent reprend la main

Pour finaliser les travaux, nous avons choisi de redonner la parole à 10 enseignants spécialisés afin de leur permettre d'être acteurs compétents jusqu'au bout de la méthodologie.

Le dernier travail d'analyse de contenu prend appui sur les entretiens transcrits comme le propose le tableau n°24 suivant :

10 Entretiens individuels compréhensifs		
10 Transcriptions		
Une catégorisation fermée de 3 éléments retenus des investigations précédentes		
Résultat étape 1 : "chercheur sur le terrain"	Résultat étape 3 (Corpus 3) : "pratiques nomades avec des déplacements physiques/non physiques"	Résultat étape 3 (Corpus 3) : "déplacements innovants disjoints/conjoints"

Tableau n°24 : Déroulement de l'analyse des entretiens compréhensifs (N=10) du corpus 4

L'analyse de contenu prend appui sur la même méthodologie que celle effectuée et décrite dans les étapes précédentes. L'étape de prise de connaissance du matériel à analyser a conduit à exploiter 10 entretiens.

Chacun des dix écrits obtenus à l'issue du travail de transcription est présenté dans les annexes sous l'intitulé « Transcriptions d'entretiens individuels compréhensifs d'enseignants spécialisés corpus 4 » (Annexe XII). Une première lecture de chaque transcription a été effectuée puis a suivi un découpage en unité de sens à partir d'une catégorisation de type fermée puisque le choix a été fait d'analyser les données à partir de trois éléments issus des résultats des travaux : un chercheur sur le terrain, des pratiques nomades avec des déplacements physiques et non physiques, des déplacements innovants disjoints et conjoints.

Tout d'abord, l'enseignant spécialisé s'inscrit dans des positionnements de chercheurs sur le terrain vécus quotidiennement voire à chaque instant comme pour l'enseignante (E4-47) « *alors chercheur sur le terrain, ça fait complètement sens parce que moi en tout cas j'ai l'impression que c'est ma réalité de tous les jours et parfois même de toutes les cinq minutes* ». Une réalité dont elle fait l'hypothèse qu'elle est associée à un manque d'expérience ce qui la conduit à se décrire chercheur de l'instant qui peut l'amener à s'inscrire dans l'invention d'outils. Un positionnement de chercheur sur le terrain dans lequel l'enseignante (E4-50) se reconnaît « *on est toujours en train de chercher justement des situations d'apprentissage, des façons pour que les apprentissages soient accessibles à l'élève donc on cherche tout le temps* ». Le professionnel questionne alors sa pratique en prenant appui sur la nouveauté et il est « dans l'obligation de construire en permanence des réponses adaptées à des situations toujours singulières » (Minary & Levain, 2010). Ces deux enseignantes spécialisées adaptent sans cesse selon l'émergence des situations qu'elles découvrent au fur et à mesure.

Ensuite, des positionnements de chercheur sur le terrain sont associés à des déplacements innovants vécus surtout de manière isolée pour l'enseignante (E4-47), conséquences de l'existence de ses déplacements physiques constitutifs de va-et-vient quotidiens qu'elle effectue entre l'établissement spécialisé et le collège « *le déplacement physique, le changement de structure le fait de ne pas être tout le temps au même endroit, des fois ça peut être justement une entrave aux déplacements intellectuels* ». Des déplacements innovants que l'enseignant (E3-46) propose de comprendre et de faire vivre à partir de la prise en compte d'un fonctionnement systémique dont il perçoit à ce jour une réalisation incomplète « *C'est vrai que la systémie est plus enseignant spécialisé-SESSAD-éducateur spécialisé* », mais qui pourrait devenir complète lorsque l'enseignant s'y engagera à son tour. Ceci est en lien avec ce que soulignent Thomazet et Mérini et Gaime (2014) lorsqu'ils identifient que « pour que le travail d'enseignement puisse se faire, une collaboration étroite avec les professionnels du secteur médico-social et les familles reste largement à construire ». Cette notion même de collaboration est un point central dans la construction de la professionnalité enseignante.

Dans une perspective inclusive, il s'agit alors de penser ces éléments du point de vue de la situation de chaque élève, penser au cas par cas, c'est-à-dire interroger le projet de formation en croisant les interprétations de chaque acteur qui serait impliqué dans le projet. Ainsi, « par définition, en tant qu'approche systémique, orientée vers la prise en compte de la complexité, l'éducation inclusive incite les membres du système éducatif à travailler avec toutes les ressources éducatives, humaines et matérielles de leur milieu proche, la classe et établissement, mais aussi de leur environnement, donc de partenaires extérieurs » (Zay, 2012).

L'engagement est envisagé dans le sens d'une construction dans laquelle l'enseignant s'associe car jusqu'à présent son engagement est perçu du côté d'un « destinataire » et non d'un acteur du système. Ainsi, des déplacements conjoints sont identifiés avec des partenaires extérieurs, mais qui pourraient se réaliser également avec des enseignants de l'établissement sous la condition d'un déplacement du positionnement de recherche depuis la pratique disciplinaire vers la compréhension globale de l'élève. C'est ce déplacement qui conduirait à s'engager dans de l'observation conjointe. Des déplacements innovants sont également perçus de manière conjointe et impulsés par l'enseignante (E4-48) de par sa capacité de communication et d'écoute qu'elle positionne en première place « *alors ce déplacement c'est toute une mise en réseau pour faire le lien entre toutes les informations* », et qui peuvent devenir des routines pour l'enseignante (E4-42) car identifiés ils sont « *recherchés par les enseignants comme si quelque part il y avait cette prise de conscience qu'effectivement pour pouvoir s'occuper des enfants à besoins éducatifs particuliers il faut aller chercher au-delà de la didactique* ». Les déplacements innovants se sont alors déplacés vers d'autres éléments d'observations puisque « *je crois qu'elles se sont déplacées vers ce qu'elles pensaient être des détails entre guillemets chez les enfants, notamment vers la compréhension globale de l'enfant* ». Les différents professionnels et collègues font ainsi vivre l'espace de l'inter-métier en ciblant un périmètre d'actions commun, la considération des besoins éducatifs particuliers action centrale pour chacun.

Dès lors, « le projet d'école inclusive qui soude les acteurs, en même temps les déplace et entraîne des modifications de pratiques ainsi que des mouvements identitaires » (Thomazet & Mérini, 2015, p.4).

Les déplacements innovants sont alors associés à une possible rupture de l'externalisation de la prise en compte des besoins des élèves ce qui conduit à envisager des déplacements conjoints entre enseignants « *et aujourd'hui, moi le changement que je vois c'est que finalement elles s'intègrent dans cette équipe de personnes ressources, c'est-à-dire qu'elles vont être actives dans cette recherche* » (E4-42). Les déplacements innovants conjoints sont alors vécus comme un enrichissement personnel et professionnel pour l'enseignante (E4-50) « *ça peut faire changer des choses et même nous-même* ».

Avec les déplacements conjoints, l'enseignant spécialisé a engagé ses collègues dans la compréhension d'une situation réelle, « un processus marqué par une façon d'encourager les enseignants à questionner et à affiner leur pratique, à se mobiliser autour des problèmes de toutes sortes qu'ils partagent et qui sont ceux de l'école contemporaine » (Vinatier & Morissette, 2015).

L'engagement dans ce processus identifié est en lien avec l'idée « qu'une réponse aux multiples attentes doit se trouver au sein de l'établissement qui demeure l'unité de mise en œuvre et d'opérationnalisation des réformes » (Gilbert, 2018).

Les déplacements conjoints s'effectuent alors dans un travail à plusieurs ce qui rejoint les travaux concernant les enjeux du travail collectif ; « le travail collectif n'a une incidence réelle sur le travail des enseignants que s'il porte directement sur les pratiques professionnelles quotidiennes, c'est-à-dire sur les actions pédagogiques spécifiques qu'ils réalisent au sein des classes » (Gilbert, 2018). Et de fait, l'objet de la démarche de recherche apparaît pertinent car il correspond non seulement à un élément pris dans le travail réel qui est alors montré, observé, analysé et partagé dans le cadre de la démarche collaborative.

L'engagement dans des déplacements conjoints permet aussi d'oser, de s'autoriser à faire voir sa pratique. Ils s'appuient nécessairement sur l'idée de responsabilisation et de divergences de points de vue dans le sens d'une collaboration démocratique où finalement la diversité d'interprétation semble être requise comme règle commune de fonctionnement. De plus, l'engagement collectif

prend appui sur la construction d'un groupe collaboratif choisi ce qui induit de construire une organisation hétérogène au sein de l'établissement collaboratif. L'engagement conjoint conduirait alors à interroger « un collectif de travail construit » (Gilbert, 2018) puisqu'il existe par exemple des communautés d'apprentissage professionnel qui sont constituées de groupes de praticiens d'un même établissement dont l'objectif serait d'entrer dans une démarche de recherche en partant d'un questionnement issu de la pratique induisant une collecte de données qui seront analysées pour cibler les besoins des élèves et décider d'une mise en œuvre collective.

Il s'agit alors d'un processus dans lequel les pratiques professionnelles pourront être identifiées et parlées puisqu'il s'agit d'apprendre avec les autres en observant depuis l'intérieur : un engagement conjoint permettant de coopérer et de partager pour inventer de nouvelles pratiques professionnelles.

Enfin des pratiques nomades existent sous différentes formes avec des déplacements physiques associés à des changements de structures, des déplacements au sein des classes de l'établissement comme le vit l'enseignante (E3-49) lui permettant de mettre en œuvre des co-interventions au cours desquelles l'observation des besoins des élèves est envisagée à tour de rôle, ce qui a pour conséquence l'enclenchement d'une prise de recul du côté de l'enseignant de la classe de référence. Mais, il est également noté des déplacements d'outils en fonction des besoins des élèves comme le fait l'enseignante (E4-43) « *des outils que l'on peut tester chez certains avec succès ou pas forcément mais qui vont mieux marcher dans un autre groupe* ». Un déplacement d'outil est envisagé par l'enseignante (E 3-43) tel un outil qui se déplace avec l'élève dans chacun de ses temps d'apprentissage ce qui lui permet de se définir comme « *un enseignant complémentaire* » qui apporte des pistes de réponses qui sont développées au sein de la classe de référence par l'élève et l'enseignant. Les pistes de réponses sont alors transmises et voyagent sans l'enseignant « complémentaire » ce qui est par ailleurs vécu comme une mise en œuvre qui côtoie l'inconnu. Des pratiques nomades sont également mises en œuvre à partir du déplacement de compétences comme l'évoque l'enseignante (E4-45) pouvant exister une fois un déplacement d'outils réalisé.

De plus, les déplacements physiques sont également associés à une nouvelle mission de personne ressource comme peut le vivre l'enseignante (E4-42) qui participe à des équipes de suivi de scolarisation pour des élèves d'un autre établissement dans l'objectif d'explicitation aux parents du fonctionnement d'un dispositif d'inclusion scolaire. L'enseignant (E3-41) exprime un engagement personnel mais également un engagement associé à une injonction de par sa mission de personne ressource. De son côté, l'enseignante (E3-44) comprend la nécessité de réaliser l'ensemble des pratiques nomades qu'elle illustre par le co-enseignement et par le déplacement d'outils, pour l'ensemble des enseignants. Mais, elle souligne que des enseignants font des déplacements innovants qui ne permettent pas d'inclure les élèves. L'enseignant (E3-41) nuance son engagement dans le processus inclusif en fonction de l'engagement d'autrui et en fonction de la taille de l'établissement.

La partie qui suit s'attachera à présenter une proposition de typologie des professionnalités des enseignants spécialisés. Cette esquisse de typologie est obtenue à l'issue du travail d'investigation de la totalité des trois étapes de l'enquête.

7.7.1 Des professionnalités d'enseignants spécialisés comprises à la manière d'un chercheur sur le terrain dans des recherches partenariales participatives

À l'issue de ce travail d'analyse, nous proposons une esquisse de typologie de la professionnalité de l'enseignant spécialisé dans le système éducatif français à l'ère de la diversité. Dans l'objectif de caractérisation de cette esquisse de typologie, nous avons fait le choix de mettre les éléments présentés en corrélation avec une définition concernant les recherches partenariales participatives. La définition retenue associe deux éléments clés : une articulation forte avec un milieu de pratique et une relation de collaboration active entre au moins deux catégories d'acteurs identifiés comme étant des chercheurs professionnels et des praticiens (Bonnin, 2015). Nous avons fait le choix d'emprunter et de déplacer cette définition dans l'espace inter-métiers au sein duquel évolue l'enseignant spécialisé. Nous considérons ici une mise en œuvre

sous différentes formes de recherche partenariales participatives entre des professionnels de terrain, puisque l'objectif de construction de connaissances à partir soit de la construction d'outils, soit de la construction de compétences, ou enfin soit de la construction de méta-compétences est présente. Cette proposition permet de reprendre les éléments concernant la nature des relations entre les différents acteurs présents dans le processus inclusif, et la nature des déplacements conjoints ou disjoints identifiés et des pratiques nomades. L'articulation de ces éléments configure les réalités d'engagement des différents acteurs incités dès le départ à un travail collectif concernant la compréhension globale de l'enfant. Cette esquisse prend alors appui d'une part sur la prise en compte de la dimension partenariale, et d'autre part sur un positionnement de mise en recherche de l'enseignant spécialisé découverte dans ces travaux à travers l'expression d'un chercheur sur le terrain. Pour rappel, cette expression correspondrait à définir un praticien qui tente de mettre en œuvre un dispositif lui permettant de recueillir des éléments de compréhension dans l'objectif d'enseigner, c'est-à-dire de conduire les élèves vers la réussite.

Ainsi à l'issue de ce travail d'investigation et à l'appui de la définition de Bonny (2015), nous retenons pour l'esquisse de typologie les quatre agencements suivants :

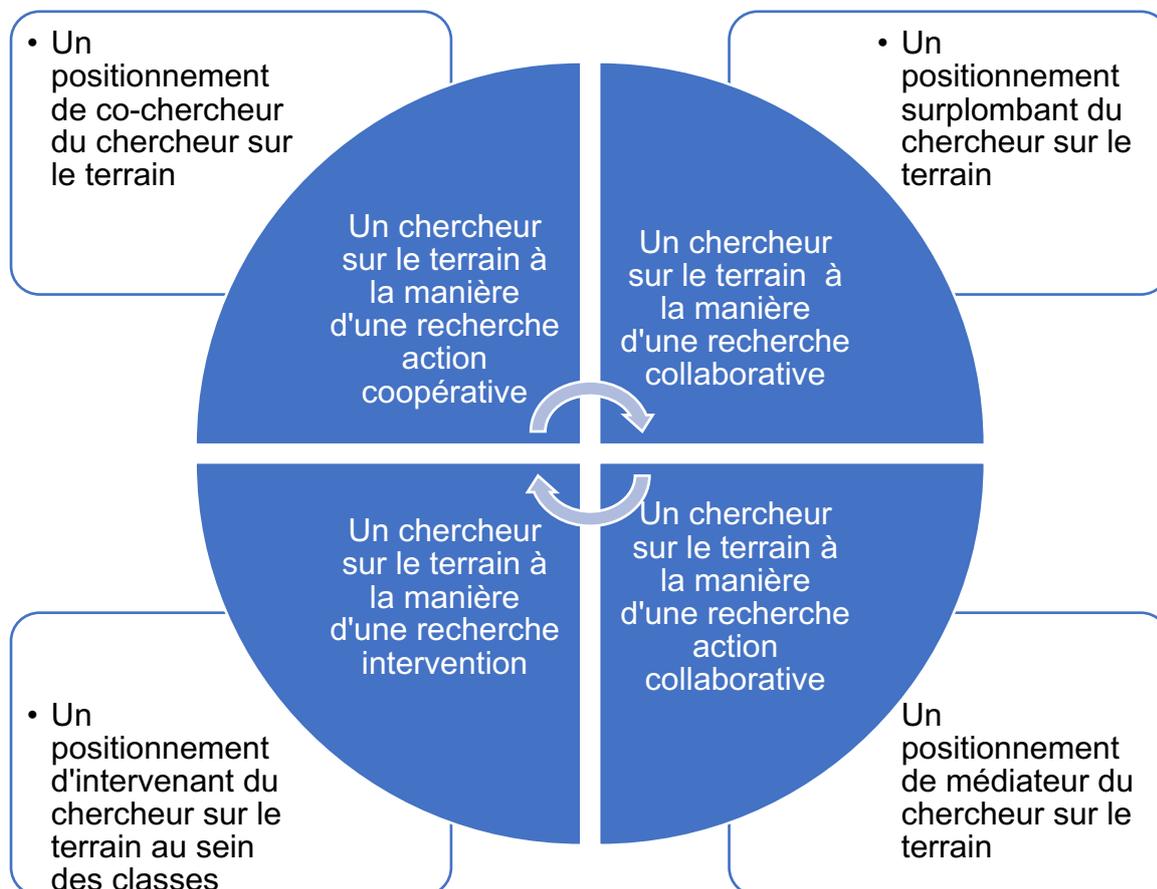


Schéma n°22 : Une typologie des professionnalités du chercheur sur le terrain

Tout d'abord dans le premier type d'engagement s'effectuant à la manière d'une recherche collaborative, nous retenons la place prépondérante ou surplombante de l'enseignant spécialisé, comme pour les enseignants, (E3-43), (E3-46) et (E4-

48). L'enseignant spécialisé s'oriente vers la construction d'une mise en réseau pour arriver à faire le lien entre les différentes informations (E4-48). Il peut également au départ être le destinataire de demandes de pistes de travail qu'il recherche pour ensuite les transmettre à l'enseignant ce qui le place dans un réajustement permanent en fonction des retours reçus (E3-43). C'est également de cette manière que peut le vivre l'enseignant (E3-46) lorsqu'il recueille des informations auprès des enseignants dans le cadre de préparation d'une équipe de suivi de scolarisation : l'enseignant spécialisé recueille, centralise et formalise.

Ensuite, dans le deuxième type d'engagement s'effectuant à la manière d'une recherche action collaborative, il est retenu un élément supplémentaire concernant l'existence de temps d'échange et de réflexion entre l'enseignant spécialisé et les autres enseignants de l'équipe pédagogique. Cela est compris dans l'engagement de l'enseignante (E4-50) par exemple qui passe beaucoup de temps à discuter avec ses collègues pour ensuite réfléchir ensemble et essayer de chercher des pistes de réponses. Le troisième type d'engagement s'effectue à la manière d'une recherche intervention dans le sens où l'enseignant spécialisé occupe une place d'intervenant comme dans le cas de l'enseignante (E3-49). En effet, cette enseignante crée des outils à destination des élèves qui sont ensuite repris par les collègues accueillant ces derniers. Dans ce cas, l'enseignant spécialisé intervient directement en apportant des éléments au sein des classes ce qui ensuite a suscité une réappropriation des outils de la part des enseignants. Enfin, le quatrième et dernier type d'engagement s'effectue à la manière d'une recherche action coopérative. Cet engagement est proposé car permettant d'introduire la notion de co-chercheur et de co-sujet des différents acteurs impliqués (Bonnin, 2015). Dans ce cadre, l'espace d'inter-métier est caractérisé comme un seul espace commun de travail et de réflexion. Cette configuration est présente dans le contexte d'exercice de l'enseignante (E4-42) par exemple. À travers les échanges du quotidien elle identifie une nouvelle place que s'autorisent ses collègues, une place d'acteur qui leur permet de s'intégrer dans une action coopérative d'équipe. Il y a alors une dynamique collective de mise en recherche.

En conclusion, l'esquisse de typologie proposée n'est bien évidemment pas exhaustive et préfigure une investigation supplémentaire à l'issue de cette étude.

CHAPITRE 8 PROFESSIONNALITÉS DES ENSEIGNANTS SPECIALISÉS : DES RÉSULTATS EN DISCUSSION

Ce chapitre est consacré à une mise en discussion des résultats de la thèse. Ce dernier chapitre pose des éléments de discussion au sein des débats du paradigme inclusif concernant la compréhension de la professionnalité de l'enseignant spécialisé. Il est un des acteurs dans le processus de changement, dont un des enjeux est la démocratisation de la réussite pour tous les élèves. Il est alors question de relever un défi à partir d'une responsabilité collective incitant de travailler ensemble. Une première partie est consacrée à la synthèse du chemin parcouru de l'enquête vers les résultats. La thèse souhaitait montrer la construction d'une nouvelle professionnalité de l'enseignant spécialisé à l'ère de la diversité. Finalement, à partir de l'injonction d'un travail collaboratif et d'un malentendu face au terrain, l'enseignant spécialisé devient un acteur compétent en reprenant la main à travers un engagement dans des pratiques. Nous avons caractérisé cet engagement à partir d'une proposition d'esquisse de typologie de l'enseignant spécialisé, un chercheur sur le terrain se faisant à la manière des recherches partenariales participatives au sein de l'espace inter-métiers. C'est à partir de la seconde partie que les résultats sont discutés en considérant des facteurs intra personnels, interpersonnels des enseignants spécialisés, et des facteurs externes liés aux contextes professionnels entrant en jeu dans la construction de professionnalités émergentes des enseignants spécialisés.

8.1 Synthèse : de l'enquête vers les résultats

Nous avons souhaité poser dans ces travaux de recherche un questionnement concernant le projet formatif d'un enseignant spécialisé en devenir, à l'appui d'un engagement dans une formation spécialisée professionnelle et certificative au sein de laquelle nous intervenons en tant que formatrice. La volonté de l'engagement dans une professionnalité liée à de nouveaux métiers inclusifs a un intérêt puisqu'une réflexion et une mise en œuvre du professionnel s'effectue aujourd'hui depuis le paradigme inclusif et à partir d'un système éducatif ayant fait le choix d'un modèle inclusif de type *multitrack approach*. Ce modèle permet notamment d'interroger de nouvelles pratiques enclenchées à partir d'une rencontre entre des cultures professionnelles différentes et des conceptions de méthodes de travail qui le sont tout autant. Cette nouvelle organisation a conduit vers l'évocation « d'un choc de deux cultures, dont la cohabitation dans le champ éducatif n'avait donné lieu jusque-là qu'à des conflits marginaux des escarmouches interinstitutionnelles qui ne remettaient aucunement en question le fonctionnement général du système dans son ensemble » (Benoit, 2012, p.66). C'est pourquoi, il nous est alors paru intéressant de comprendre un professionnel faisant face au malentendu vécu sur le terrain. Nous avons souhaité l'étudier à partir d'une approche socio-anthropologique et d'une approche psychosociologique puisque nous souhaitons comprendre l'engagement de l'enseignant à partir de son histoire personnelle et professionnelle inscrite elle-même dans l'histoire de l'enseignement spécialisé en France, et donc de la formation des enseignants spécialisés. Ainsi, nous avons alors envisagé l'émergence d'une nouvelle professionnalité qui pouvait être amorcée par le processus formatif relié à la nouvelle conception de la formation tout au long de la vie. Nous nous sommes pour cela orientés vers la perspective de caractérisation d'un enseignant, sujet capable dans l'action et dans la construction se situant entre ce qu'il voudrait faire et ce qu'il peut faire. À partir d'une définition du sujet capable proposé en didactique professionnelle, l'enseignant serait un sujet capable qui agit à côté du pouvoir dogmatique puisque capable d'avancer et d'ajuster en construisant le savoir comme une ressource. Ce positionnement nous a conduit à interroger une hypothétique mise en recherche des sujets s'engageant dans le

processus de la formation tout au long de la vie. Nous l'avons caractérisé à partir d'une part de la figure d'un praticien réflexif, et d'autre part à partir de celle du praticien chercheur ; un professionnel de l'enseignement qui observe les pratiques de l'intérieur (depuis le contexte) et qui décrit et analyse des pratiques professionnelles. Mais également, un professionnel qui questionne les savoirs d'expériences avec le malentendu l'inscrivant dans un nouveau mode de relations entre professionnels pouvant se vivre dans un espace d'inter métier.

Nous avons alors investigué l'engagement subjectif de l'enseignant à l'appui d'une méthodologie et d'une enquête de terrain réalisée en trois étapes successives dans une perspective compréhensive et phénoménologique, puisque soucieuse de pratiquer une recherche qui vise à interroger le sens donné par un sujet. Ainsi, nous avons tenté tout le long de l'enquête de nous approcher d'une « façon de faire de la recherche, qu'on dira le plus souvent qualitative, et qu'on reconnaîtra à sa manière d'interroger toute visée de sens et, par-là, de thématiser la position d'un sujet voué à la significabilité et au monde » (Meyor, Lamarre, Thiboutot, 2005, p.3). Nous avons alors exploré l'engagement subjectif sur le temps de la formation, soit dans l'espace de formation, soit dans l'espace professionnel à partir du poste de formation et sur le temps post formation, une ou deux années après l'obtention de la certification. Les différents outils d'investigation ont été choisis dans l'objectif d'une construction des savoirs avec l'enquêté, soit sous une forme écrite par l'outil questionnaire, soit sous la forme orale par l'outil entretien individuel et collectif. Les différents éléments collectés (Q=97, N=49) ont été analysés à partir d'une méthodologie de l'analyse de contenu afin de saisir l'expression de points de vue, des prises de position en identifiant des unités de sens et des regroupements en catégories.

C'est pourquoi nous nous retrouvons dans une approche phénoménologique, puisque « dans la pratique phénoménologique, le chercheur est inclus dans la méthode. Il ne saurait en être dissocié et il ne peut adopter un point de vue positiviste selon lequel l'observation et l'analyse relèvent purement de l'objectivité » (Meyor, Lamarre, Thiboutot, 2005, p.6).

Les résultats obtenus ne prétendent pas à l'exhaustivité mais tentent d'envisager des perspectives de compréhension à partir de situations. Tout d'abord,

l'enseignant stagiaire s'engage en formation en exprimant un ou plusieurs dilemmes professionnels face auxquels il est confronté en fonction de la situation vécue et perçue. Nous avons noté la présence des dilemmes suivants : se centrer sur les épreuves/se centrer sur les besoins des élèves, se centrer sur le temps de la formation/se centrer sur le temps d'exercice de son métier, répondre aux injonctions internationales/répondre à une mise en œuvre locale, accompagner l'élève/accompagner les enseignants. À partir de ce résultat, nous avons fait le choix de ne considérer que les dilemmes qui pourront être compris tout au long du travail empirique : répondre aux injonctions internationales/répondre à une mise en œuvre locale, accompagner l'élève/accompagner les enseignants.

Par la suite, les résultats obtenus nous ont permis d'envisager des pistes de réponses concernant un ensemble de questionnement décrit dans la première partie de la thèse.

Pour rappel ces questionnements étaient les suivants :

L'enseignant s'engageant en formation pourrait-il considérer le malentendu autrement que comme un obstacle ?

Quel est l'engagement en formation face à un malentendu vécu sur le terrain ?

De quelle manière le malentendu est-il exprimé et considéré ?

Comment parvenir à caractériser le malentendu une fois sa reconnaissance posée au sein d'une situation de communication vécue dans un contexte de formation ?

Le malentendu caractérisé et pris en considération pourrait-il conduire l'enseignant à s'envisager dans un système dans lequel il aurait une place à construire, dans l'objectif de créer une liaison entre des savoirs théoriques et pratiques ?

Les résultats obtenus nous permettent de proposer une compréhension de la professionnalité de l'enseignant spécialisé en construction se faisant à partir de l'engagement dans un dispositif caractérisé soit d'ouvert, soit de fermé et enfin soit un dispositif de compensation. Nous avons associé ce résultat à des manières différentes de se positionner par rapport au malentendu. Finalement, soit le

professionnel agit en contournant le malentendu qu'il considère comme un obstacle ce qui peut avoir comme conséquence de le positionner en professionnel isolé, soit le professionnel agit en décodant le malentendu qu'il considère comme une ressource ce qui peut le conduire vers la perspective d'une professionnalité envisagée comme une ouverture vers l'extérieur. Ainsi, il peut être question pour le professionnel de s'engager à partir d'un malentendu heureux ouvrant la perspective d'une professionnalité agissant dans une démocratie cohabitation et donc finalement s'envisager au sein d'un espace d'inter métier.

Enfin, les résultats obtenus nous ont également permis d'envisager des pistes de réponses concernant des interrogations suivantes posées au départ de la thèse :

Comment l'enseignant qui s'engage en formation CAPPEI appréhende-t-il les éléments de l'histoire de l'enseignement spécialisé et les éléments de son histoire professionnelle ?

S'engager dans un mouvement, dans l'innovation le conduirait vers une nouvelle professionnalité adossée au développement d'un savoir-analyser nécessaire dans un travail d'interprétation de la diversité des besoins des élèves ?

La capacité à interpréter inviterait-elle à comprendre cette nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé telle une professionnalité en devenir d'un chercheur ?

Les résultats obtenus nous permettent d'envisager le professionnel qui s'engage dans une mise en recherche, pour comprendre les besoins des élèves, pour comprendre le contexte et enfin pour comprendre la professionnalité d'enseignant spécialisé en devenir d'un chercheur sur le terrain.

Il s'engage dans la professionnalité d'un chercheur sur le terrain en réalisant des déplacements innovants de divers types qui vont le conduire à réaliser des pratiques nomades et singulières de plusieurs niveaux.

Finalement, en croisant l'ensemble des résultats nous avons découvert des postures imprévues de chercheurs sur le terrain. Le paragraphe suivant s'attachera à présenter cette perspective.

8.2 Des nouvelles professionnalités d'enseignants spécialisés : des postures imprévues de chercheurs sur le terrain

Pour rappel, le problème étudié dans les travaux de la présente thèse était le suivant :

Face aux multiples injonctions de l'éducation inclusive, l'enseignant spécialisé est pris dans un processus de formation tout au long de la vie. Ce processus incite à développer une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé : un nouvel enjeu qui vise un questionnement et le développement de postures professionnelles imprévues.

La chercheuse se proposait, à l'appui d'un protocole centré sur l'acteur compétent, de comprendre le développement d'une professionnalité de l'enseignant spécialisé à l'ère de la diversité, la perspective d'une disposition à l'inclusion, en posant la piste d'un positionnement d'être en recherche au quotidien de l'enseignant spécialisé.

Pour rappel les hypothèses étaient les suivantes :

- Face au malentendu vécu sur le terrain, et à l'appui d'un engagement amorcé et volontaire, une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé est envisagée. Une professionnalité qui développe un savoir-négocier nécessaire dans un travail d'interprétation de la diversité des besoins éducatifs particuliers, et qui conduit vers des adaptations pédagogiques et didactiques pouvant répondre à la variété des obstacles d'apprentissage des élèves.
- L'hypothèse est faite que le professionnel s'engage dans un positionnement d'être en recherche lui permettant d'avancer et de transformer les postures professionnelles. Apposer l'expression « chercheur de l'intérieur » à côté du nom enseignant inviterait à une hypothèse de lecture d'une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé dans une perspective inclusive, un professionnel appréhendant la réalité de la diversité des besoins éducatifs particuliers à partir d'un savoir-analyser associé à une capacité à interpréter.

- A partir de l'injonction de participer à un travail collectif, l'enseignant interroge son action dans un espace composé d'un nouveau mode de relations entre professionnels de l'enseignement. Il est fait l'hypothèse que des cochercheurs de l'intérieur s'engageant dans un espace de négociation autour de problèmes et d'objectifs communs appréhendent la construction de différents savoirs concernant l'observation et l'analyse de la diversité des besoins éducatifs particuliers. Un parcours serait posé de manière dynamique et évoluant au gré des rencontres professionnelles et des situations pédagogiques singulières.

A l'issue du travail d'investigation, les résultats obtenus présentent des engagements et des savoirs ancrés dans l'expérience, associés à des valeurs et des croyances concernant l'éducation inclusive.

Le rapport à la formation est vécu comme une volonté d'un accompagnement professionnel en lien avec l'envie d'une suite, un besoin d'évolution. Les rapports impliqués dévoilent la volonté de poursuite d'une carrière professionnelle impliquant la projection vers un renouveau, vers une réorientation. Les motivations professionnelles et les motivations socio-affectives sont dépendantes de la caractérisation du modèle inclusif du système éducatif français ayant comme socle le binôme enseignant spécialisé-structure et dispositif d'inclusion ; binôme faisant partie de l'histoire de la spécialisation des enseignants mais remis en question depuis l'émergence de la notion d'éducation inclusive (Puig, 2015).

La volonté d'accompagnement professionnel vise la perception d'un métier nécessitant l'adaptation de nouvelles conduites professionnelles : un métier non figé. Le sujet s'engage alors en formation avec le souhait d'obtenir des éléments de réponses aux questionnements de sa pratique sous une forme d'apports d'outils, de connaissances, de pistes, et d'une mise en confrontation de la théorie et de la pratique. Mais, il est face à des propositions contradictoires et à des priorités, associées à l'exigence de répondre à la déclinaison du modèle inclusif français, présentes sous la forme de quatre types de dilemmes : centration sur les épreuves de la certification / centration sur le travail sur le terrain, centration sur le temps de formation / centration sur le temps d'exercice professionnel, incitation aux injonctions internationales / incitation aux injonctions contextuelles,

accompagnement de l'élève / accompagnement de l'enseignant. La perspective de devenir un chercheur s'envisage sous la forme d'une amélioration de la pratique. L'intuition de tendre vers la posture d'un chercheur est présente mais la question de la légitimité l'est tout autant. Un enseignant, un chercheur dans son terrain de recherche, délimité par un contexte professionnel s'envisage comme un praticien qui va mettre en œuvre un dispositif lui permettant de recueillir des éléments de compréhension dans l'objectif d'enseigner pour conduire les élèves vers la réussite.

Dès lors, tout enseignant peut devenir chercheur. La perspective de cet engagement rassure car elle est associée à une dialectique question-réponse, à une dimension professionnelle de l'ordre de l'efficacité et de la performance. Le chercheur sur le terrain fait des recherches pour améliorer sa pratique et accompagner les élèves en agissant avec des procédures et des finalités, car il a des doutes qui le conduisent à se poser des questions. Il procède alors par des questionnements, vérifie dans des échanges, des partages de ressources théoriques et pratiques si une réponse n'a pas déjà été apportée et qu'il pourrait tester, appliquer mais aussi chercher avec l'élève. Il développe deux axes de réflexion : une mise en œuvre personnelle avec la volonté de faire des choix pour soi et un accompagnement de l'élève.

À un niveau interpersonnel, il s'engage dans un processus d'évolution personnelle et professionnelle avec le souci de répondre aux exigences de l'inclusion scolaire en se projetant tel un praticien innovant, cherchant des solutions à des problèmes d'abord liés à une pratique professionnelle. Il est question d'être en recherche pour comprendre les besoins de l'élève afin d'identifier des objectifs de progrès au sein du dispositif, au sein d'un parcours de formation, et pour comprendre le contexte. Il développe trois manières de mise en œuvre des pistes découvertes : appliquer directement en classe, observer et analyser et tester. L'enseignant se place alors en tant que sujet capable de faire des choix tout en positionnant la notion de temps, envisagée comme une contrainte nécessaire ou une contrainte douloureuse.

À un niveau intrapersonnel, il est un sujet social affectif et singulier. Il s'engage dans une compréhension, soit en vue d'un objectif de résultat, soit en visant une approche globalisante, soit dans l'objectif de trouver des collègues partageant la

même approche, soit enfin pour comprendre des situations à partir de la convergence et de la divergence des regards. Il introduit alors la notion de partage, sous plusieurs formes et à plusieurs niveaux, depuis ses expériences professionnelles avec autrui. Il cherche avec l'autre sous plusieurs formes : de manière directe par le biais d'échanges et de partages, de manière indirecte via la lecture de diverses ressources. En cherchant à plusieurs, il investit la notion de partage à plusieurs niveaux : partage d'outils, de pratiques et de regards concernant une situation vécue.

Nous comprenons les différentes manières de s'engager alors à partir du positionnement du sujet face aux malentendus présents dans les situations de communication vécues lors des échanges avec autrui. Ce positionnement face au malentendu le conduit à développer différents stratégies pouvant le placer, d'une part comme un professionnel ouvert sur l'extérieur considérant le malentendu comme une ressource, et d'autre part comme un professionnel isolé installant le malentendu comme un obstacle. Le malentendu est indéniablement présent dans la prise de conscience de l'altérité. Mais, il peut être considéré comme un signal important, qui concerne une erreur de la connaissance et donc faisant partie du processus de la connaissance réciproque (La Cecla, 2002, p.128). Dès lors, la perspective d'un rapport des places pouvant entraîner le développement d'une possible démocratique cohabitation est envisagée lorsque l'engagement dans une professionnalité est réalisé à l'appui d'un malentendu heureux ; c'est-à-dire lorsque ce dernier pousse à une action dont le résultat est positif (Garand, 2009). Ainsi, l'enseignant stagiaire s'inscrit dans un rapport de places avec le jeune et les autres enseignants. La question du lien, comprise comme mettre en relation, lui permet de s'éloigner de certaines formes de stigmatisation au niveau de l'élève, et il est alors envisagé pour le professionnel de s'inscrire dans le positionnement d'un engageant comme par exemple dans la mise en lien pour l'élève des apprentissages menés en classe de référence.

Ainsi, le développement d'une professionnalité souhaitée mobilise la nécessaire présence d'une temporalité, d'une vision globale et d'une construction à partir d'un travail à plusieurs. Nous décrivons alors une professionnalité d'enseignant spécialisé à partir de mises en œuvre de pratiques nomades dépendantes et

singulières, catégorisées sous la forme de déplacements physiques ou sous la forme de déplacements non physiques. Ces pratiques sont réalisées à partir de déplacements innovants s'appuyant sur les notions d'incertitude et d'inconnu.

L'engagement à l'appui de postures imprévues de sujets enseignants, chercheurs sur le terrain se construisent chemin faisant à partir d'éléments apparaissant comme facilitateurs :

- La présence d'une mise en recherche ;
- Des déplacements innovants conjoints et disjoints ;
- Des pratiques nomades et dépendantes.

L'ensemble des déplacements innovants, réalisés à partir d'une mise en compréhension du contexte professionnel, conduisent l'enseignant spécialisé à s'engager dans un processus collectif d'enseignants dépendant d'un certain nombre de préalables dont la notion de temporalité. La professionnalité de l'enseignant spécialisé est alors celle d'un : « enseignant en plus », « support », « appui de la scolarité », « régulateur », « remédiateur », « médiateur », « passeur d'informations », « régulateur ».

Finalement, nous comprenons l'entrée dans une professionnalité d'enseignant spécialisé à l'appui d'une conception et d'une mise en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives à partir d'engagements subjectifs se vivant dans un processus d'exclusion-inclusion. Les différents engagements existent d'une part de manière isolée, et d'autre part de manière collective. Par conséquent, un hypothétique rôle de catalyseur d'une communauté d'enseignants chercheurs sur le terrain est envisagé comme une piste possible dans certaines conditions. L'enseignant spécialisé s'engage dans des déplacements innovants en mettant en œuvre des pratiques nomades, qui chemin faisant provoquent l'engagement d'enseignants qui déplacent à leur tour leur objet de recherche de la didactique vers la compréhension globale de l'enfant.

La conséquence est une rupture de l'externalisation de l'aide et une prise en considération de manière collective, ce qui déplace également la règle commune vers l'analyse des besoins pour tous. L'enseignant spécialisé s'engage ainsi dans une démarche systémique qui catalyse des déplacements d'autres acteurs, des

acteurs du milieu spécialisés, des acteurs de l'établissement inclusif. Il est alors mis en œuvre, une sorte de mise en réseau au sein duquel l'enseignant spécialisé développe des capacités d'écoute et de communication. L'engagement est alors dépendant de l'engagement d'autrui ce qui nous permet finalement de proposer une esquisse de typologie de la professionnalité de l'enseignant spécialisé.

La perspective d'un engagement se faisant à l'appui d'une démarche systémique est alors proposée avec le schéma n°23 suivant :

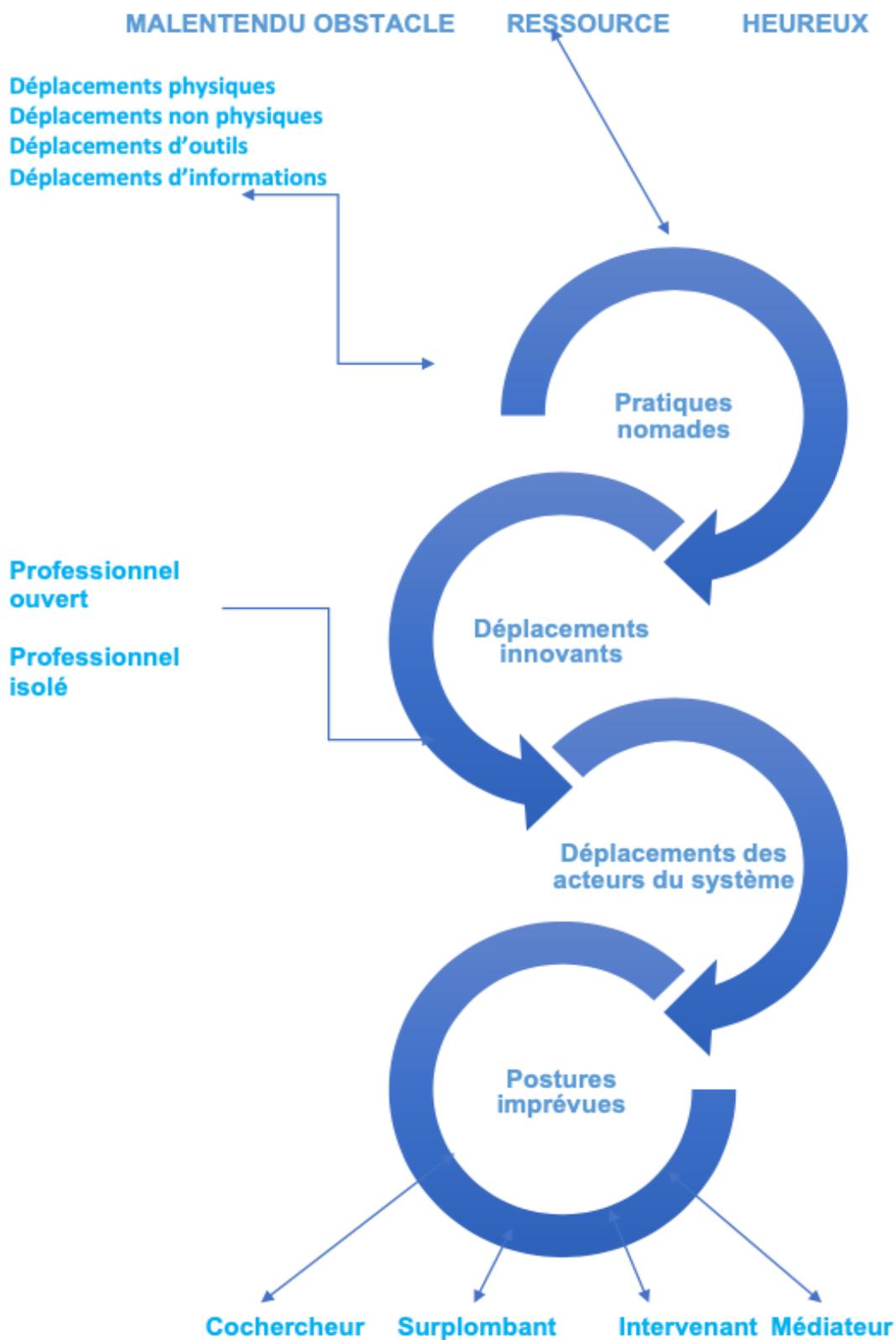


Schéma n°23 : Processus de développement de postures imprévues de chercheurs sur le terrain

8.3 Discussion

Tout le long des travaux, nous avons montré que des facteurs intra personnels, interpersonnels et des facteurs externes liés au contexte, entrent en jeu dans la construction de professionnalités émergentes des enseignants spécialisés.

Dans cette partie, nous proposons alors une discussion à partir de trois idées retenues : la notion de soutien social dans la professionnalité de l'enseignant spécialisé, la notion de collaboration dans l'engagement dans des pratiques se faisant à la manière des recherches partenariales participatives, et la notion de catégorisation de l'enseignant spécialisé interrogeant l'acteur compétent qui reprend la main.

8.3.1 Un soutien social du chercheur sur le terrain

Concernant la mise en œuvre d'une école inclusive, dont les enseignants sont les principaux acteurs, Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, Doutin (2013), ont mené des recherches explorant les positions mitigées des enseignants, vis-à-vis des bienfaits de l'inclusion des élèves, qu'ils relient à un soutien social apporté à l'enseignant au sein de la classe. Ainsi, ils mettent en avant l'existence de risques du côté enseignant concernant la mise en œuvre sur le terrain des politiques inclusives, et ils montrent à l'appui de plusieurs recherches qu'une attitude défavorable à l'inclusion n'est pas nécessairement un frein, mais plutôt à considérer comme une manière de se protéger d'éventuelles expériences professionnelles mal vécues. Le soutien social, défini comme l'ensemble des personnels pouvant être sollicités, peut être alors envisagé comme une piste pouvant permettre le développement de stratégies dans l'objectif d'augmenter les facteurs de protection pour les enseignants. Un soutien social est composé de deux entités : un soutien d'ordre émotionnel apporté généralement par des personnes proches telle que la famille et un soutien instrumental offert par l'ensemble des professionnels.

Nous souhaitons alors dans un premier temps interroger la place du soutien social dans la professionnalité de l'enseignant spécialisé. En effet, ce premier résultat nous semble alors intéressant à mettre en lien avec les résultats de la présente

recherche qui ont mis à jour le développement d'une professionnalité d'enseignant spécialisé à l'ère de la diversité se faisant à l'appui du malentendu et sous diverses formes de pratiques nomades dépendantes et singulières. Une professionnalité dans laquelle les enseignants spécialisés s'envisageraient comme « un enseignant en plus », « un support », « un appui de la scolarité », « un régulateur », « un médiateur », « un passeur d'informations », « un régulateur ».

La professionnalité de l'enseignant spécialisé serait-elle alors conditionnée au développement d'un soutien social instrumental ?

Depuis la déclaration de Salamanque, la France élabore un cadre législatif, en constante évolution, qui fixe comme priorité de faire évoluer l'école vers une éducation plus inclusive. Les enseignants sont confrontés quotidiennement à des situations complexes qui peuvent déclencher un sentiment d'impuissance, de non-efficacité, comme ont pu l'exprimer des enseignants interrogés concernant leurs collègues et eux-mêmes. La nouvelle mission de personne ressource, inscrite dans le référentiel de compétences spécifiques de l'enseignant spécialisé, pose à partir de diverses situations des actions que l'enseignant spécialisé peut alors proposer dans le cadre d'un soutien social instrumental. Cela pourrait alors prendre la forme d'une réflexion à partir de questions qui surviennent depuis des problèmes émergeant des contextes, des questionnement liés à la pratique ; un questionnement de la pratique pour s'améliorer et pour améliorer la pratique comme l'expriment les enseignants spécialisés.

8.3.2 La collaboration dans la nouvelle professionnalité

Dans une recherche concernant le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à destination d'enseignants novices, Noël (2016) pose la question du risque d'une « sacralisation de la collaboration » concernant les jeunes enseignants, sans pour autant réfuter la place prépondérante de la forme du travail collectif. Les résultats de ces travaux montrent que les enseignants utilisent diverses modalités d'apprentissage : l'apprentissage par soi-même, l'apprentissage au travers de ce que dit la communauté de pratique et l'apprentissage par la voie médiane. Les résultats de cette recherche concluent l'apprentissage en lien avec ce que dit et montre une communauté de pratique

prioritairement sollicité, mais dans le même temps l'apprentissage par soi-même ne peut plus être mis de côté (Noël, 2016).

Il nous semble alors intéressant de considérer ce résultat, questionnant l'action de collaboration, principe pédagogique majeur des pratiques inclusives, avec les résultats de la présente recherche concernant l'engagement dans une professionnalité d'enseignant spécialisé, chercheur sur le terrain, à partir de déplacements disjoints et conjoints. Les déplacements innovants conjoints peuvent être une piste à investiguer pour la recherche d'actions de co-compréhension des situations des élèves, et ainsi inviter l'enseignant spécialisé à développer une professionnalité lui permettant de s'écarter de « l'enseignant spécialisé spécialiste ». Dès lors, le sujet enseignant chercheur sur le terrain envisagé facilitateur de la dimension sociale instrumentale ne risque-t-il pas à la longue de conduire le professionnel vers des désillusions face aux situations problématiques rencontrées ?

Les engagements subjectifs des enseignants spécialisés seraient alors à considérer dans une perspective d'évolution à partir d'un processus permettant de s'écarter d'une idéalisation excessive de l'école inclusive ; un point de vigilance auquel la formation continue pourrait contribuer (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, Doutin, 2013).

8.3.3 Vers des styles pédagogiques d'enseignants

Les résultats d'une recherche dont le terrain d'investigation est la formation des enseignants spécialisés au Japon présente les conséquences d'une politique « d'éducation de soutien spécialisé » (Mithout, 2020). Cette politique a des conséquences sur la formation des enseignants ; elle promeut d'une part un partage de compétences entre les écoles spécialisées et les écoles ordinaires, et d'autre part une circulation des enseignants dans les deux écoles par un système de mutation (Mithout, 2020). Par ce modèle, le Japon souhaite s'éloigner d'une catégorisation des enseignants en ne distinguant plus l'enseignant spécialisé et l'enseignant ordinaire, permettant de répondre en partie à une demande, former l'ensemble des enseignants à l'inclusion d'élèves en situation de handicap. Ainsi, « les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires sont en réalité les

mêmes personnes, à différents moments de leur carrière », se déplaçant tous les 6/7 ans, passant d'une classe ordinaire à une classe spécialisée, et inversement. Les résultats de ces travaux nous semblent intéressants à mettre en lien avec les considérations précédentes et les résultats des travaux de la présente thèse, les pratiques nomades sous la forme de déplacements physiques.

Nous proposons alors une piste d'investigation concernant la circulation des sujets enseignants spécialisés chercheurs sur le terrain dans l'objectif, d'une part d'une circulation des éléments liés à la notion de sujet capable, et d'autre part d'une poursuite du développement des différentes voies d'apprentissage des enseignants.

Imaginer des règles de circulation des sujets enseignants chercheurs dans des communautés de sujets enseignants chercheurs pourrait permettre aux professionnels de s'engager dans une dynamique de compréhension de « l'objet inclusion » pour reprendre les propos de l'enseignante spécialisée (E2-37), et de s'inscrire dans l'apprentissage de l'incertitude comme le vit l'enseignante spécialisée (E3-32) au gré des différents moments de sa carrière professionnelle. Au vu de l'ensemble de ces éléments, la piste concernant l'engagement des praticiens de terrain dans des déplacements innovants conjoints d'enseignants chercheurs sur le terrain, apparaît comme une voie nouvelle de définition d'une professionnalité d'enseignants spécialisés à l'ère de la diversité. L'enseignant spécialisé, professionnel répondant aujourd'hui à une mission qui lui est attribué dans le nouveau référentiel de compétences, qui est : exercer dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive c'est-à-dire qu'à présent, l'objectif est placé non seulement sur le professionnel mais aussi sur les dispositifs d'inclusion. Ce modèle inclusif incite à reprendre l'historicité de l'enseignement spécialisé, un autre niveau d'analyse concernant la professionnalité des enseignants s'engageant dans la formation CAPPEI. Il est question d'une nouvelle formation à envisager à l'ère de la diversité sans qu'elle ne « repose exclusivement sur des technicités médico-pédagogiques cloisonnées par types de déficiences » (Puig, 2015, p. 41), car dans un contexte général d'éducation inclusive chaque enseignant est en charge d'assumer sa mission d'investigation pédagogique et éducative comprise en lien avec l'axe « exercer une fonction

d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire ». Or, l'analyse des besoins conduit à un paradoxe, présenté dans les résultats d'une recherche menée auprès de 38 étudiants de première et deuxième année du Master MEEF dans le cadre de leur participation au séminaire Éducation inclusive : alors que l'enseignant pourrait entrevoir dans sa mission d'identification et d'analyse des besoins des élèves une possibilité de questionner et de construire son style pédagogique singulier, il « aspire à s'orienter suivant des nosographies médicales et neurobiologiques qui le dépossèdent *in fine* de son expertise propre » (Kohout-Diaz, 2018, p. 123). Le besoin ne se réduisant pas à la pathologie et au trouble, cela pourrait s'envisager pour le professionnel de l'enseignement sous l'angle d'une interprétation menée prenant en considération la notion de malentendu, ressource d'un engagement professionnel.

Finalement, il nous semble alors qu'il serait envisageable de s'écarter d'une idéalisation excessive de l'école inclusive et de gommer une catégorisation des professionnels dont ces derniers pourraient s'envisager comme des acteurs comptétents reprenant la main à partir d'une réflexion et d'un processus de développement de postures professionnelles imprévues leur permettant une ouverture vers un style pédagogique singulier.

CONCLUSION

Arrivée au terme de ce travail de recherche et d'écriture, il est important pour la chercheuse dans un premier temps d'en rappeler la démarche et les résultats. Puis, un second temps sera consacré à la présentation d'éléments d'une autocritique. Enfin, ces deux temps invitent à proposer les perspectives qui peuvent être envisagées à l'issue de travail de recherche.

L'intention de départ était d'explorer le rapport et l'engagement à la formation des enseignants stagiaires en formation CAPPEI, sous le prisme du sens accordé par le sujet s'inscrivant dans un projet formatif.

Pour ce faire, il a été choisi la formation CAPPEI, et plus particulièrement le poste support de formation comme terrain d'investigation, ainsi que le contexte professionnel de l'enseignant ayant obtenu la certification CAPPEI.

Ainsi, le but était de comprendre l'enseignant spécialisé répondant à la diversité des besoins éducatifs face à des malentendus vécus sur le terrain.

Pourquoi un tel questionnement ?

D'abord, ce projet trouve sa source bien évidemment dans une première entrée, la pratique professionnelle d'enseignante spécialisée de la chercheuse, questionnée à plusieurs reprises dans une carrière, à travers l'écriture de plusieurs mémoires professionnels.

Néanmoins, le projet de thèse s'est construit chemin faisant durant l'année de reprise des études universitaires, et précisément lors de deux temps d'évaluation : un premier temps de présentation d'une analyse de pratique professionnelle et un deuxième temps lors de la soutenance du mémoire de fin d'études.

Ensuite, la source du projet de cette thèse se trouve dans une seconde entrée, la mission d'accompagnement des enseignants spécialisés.

Comme déjà écrit, c'est à partir des résultats issus du travail mené en M2 qu'ont été initiés les prémices de ce travail, un questionnement à partir de l'analyse de pratiques professionnelles conduisant les enseignants spécialisés à interroger leurs pratiques avec leur observation singulière ou avec une observation de la pratique de l'autre. Ainsi, il était souhaité comprendre si l'observation construite à partir de la mise en mots dans le cadre d'une analyse de pratiques professionnelles pouvait conduire l'enseignant à interroger sa méthodologie de l'observation des

élèves accueillis dans son contexte d'exercice professionnel. C'est donc à partir de cet élément que l'intuition du projet de recherche a vu le jour.

Dans la première partie de ce travail, il est présentée la caractérisation de l'enseignant spécialisé ; l'évolution d'une professionnalité en lien avec des évolutions politiques et sociales du système éducatif français s'inscrivant dans une perspective de compréhension internationale.

Au regard des avancées mentionnées, les travaux se situent dans le paradigme inclusif et plus précisément du côté d'un acteur à la fois incontestable et contesté : l'enseignant spécialisé.

Ce professionnel joue un rôle central dans l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour autant, dans une perspective inclusive, le modèle mixte dans lequel ce professionnel agit, autour duquel est organisé l'inclusion scolaire du système éducatif français, est critiquable et critiqué à plusieurs égards : l'enseignant spécialisé, un enseignant spécialiste ? l'enseignant spécialisé, un enseignant inclusif ?

Pour apporter des éléments de réponses, plusieurs recherches ont été sollicitées, dont celles de la directrice de thèse, qui propose à travers différents travaux de poser l'enseignant inclusif comme un interprète de la diversité.

Dans une seconde partie, à partir de ces divers éléments, un travail empirique a été mené en interrogeant le sens, les croyances et les pratiques des enseignants spécialisés qui s'engagent dans une mission d'identification et d'analyse des besoins éducatifs particuliers comme l'exige le référentiel de compétences.

Un protocole composé de trois temps de recueil de données a été construit ;

Un premier temps d'investigation mené à partir d'une observation en situation, de questionnaires et d'un *focus group* a permis de dégager quatre dilemmes éthiques ainsi qu'une première compréhension d'un enseignant qui devient un chercheur sur le terrain.

Puis, dans un second temps, ces éléments révélés, ont été questionnés à partir d'entretiens compréhensifs à destination d'enseignants stagiaires, et enfin dans une troisième étape à partir d'entretiens biographiques et compréhensifs d'enseignants spécialisés.

Ces différentes investigations ont permis de faire émerger une professionnalité d'enseignant spécialisé, dont il était fait l'hypothèse de l'envisager comme une professionnalité d'enseignant chercheur, se réalisant dans un processus spiralaire au sein duquel l'enseignant spécialisé peut être catalyseur.

Quels sont les résultats ?

Tout d'abord, concernant la professionnalité de l'enseignant spécialisé, la démarche de recherche compréhensive, a permis de rendre compte qu'il n'existe ni démarche, ni protocole à suivre pour répondre à la diversité des besoins.

Mais, il est montré l'existence d'éléments facilitateurs, la présence d'une mise en recherche, la possibilité de déplacements innovants conjoints et disjoints, la construction d'une professionnalité à l'appui de pratiques nomades et dépendantes singulières, offrant la possibilité à l'enseignant spécialisé de devenir un chercheur sur le terrain qui construit des postures imprévues de sujets capables d'une expertise pédagogique de terrain.

Ces années de doctorat auront permis d'acquérir des réflexes de chercheure, grâce à une analyse continue qui a pu s'opérer de différentes manières, et notamment lors des temps de séminaires doctoraux. Mais, c'est également le temps proprement singulier de l'écriture qui a été un temps d'apprentissage dans la posture de chercheure, par les contraintes de l'écriture universitaire à intégrer et à respecter, lors par exemple de présentations orales à des colloques ; s'agissant par là-même s'assumer véritablement une place de chercheure et un travail scientifique. Ces quatre années de recherche ont donc permis de définir la posture épistémologique dans laquelle la chercheure souhaiterait s'inscrire maintenant.

L'opportunité d'expérimenter une démarche permettant de construire un savoir avec un acteur compétent a été une riche expérience qu'il est souhaité à présent poursuivre et développer dans les prochaines recherches.

Néanmoins, la posture de chercheure avec laquelle il est souhaité poursuivre a fait émerger tout au long de ces travaux des ressentis et des tensions qu'il est souhaité exprimer à partir de la citation suivante : « Cette posture n'est pas donnée en soi. Elle émerge des tensions nées de l'entrechoquement des deux états de chercheur et d'accompagnateur, pensés et agis en contexte, de leur conjonction/disjonction, de leur complémentarité/antagonisme. Dès lors, compréhension/incompréhension,

doute/certitude, confiance/défiance, agir/non-agir se côtoient, se co-fondent et parfois se confondent. La posture du chercheur accompagnateur est une posture à la fois forte et fragile. Forte au sens où l'effort de réflexivité et d'évaluation permanent qu'elle exige favorise une lucidité du chercheur accompagnateur sur ce qui se produit et ce que ça vaut, et dès lors participe à sa légitimité. Mais aussi fragile, au sens où elle est remise en question(s) permanente sur ce qui se produit et de ce qui vaut, questionnant y-compris la légitimité du chercheur-accompagnateur » (Beauvais, 2007, p.55).

Le temps de l'écriture de la conclusion de cette recherche permet donc de rendre compte à la fois du plaisir ressenti dans la réalisation, malgré les nombreuses difficultés, la satisfaction du chemin parcouru, et la nostalgie puisque devant passer à autre chose. Les différentes étapes par lesquelles la chercheuse est passée permettent de rendre compte de la difficile mais nécessaire distanciation d'avec l'objet de recherche. À travers l'engagement de la chercheuse dans une dynamique de recherche il a été finalement effectué des passages selon trois occurrences : la première concerne l'engagement dans la découverte de ce qui semblait être connu, la seconde l'engagement dans la critique en allant vers les contradictions et enfin la troisième concerne l'engagement dans l'interrogation des mots utilisés (Hétier, 2011).

De plus, l'écriture de cette conclusion signifie l'inscription dans une fonction de clôture de la dynamique de recherche.

Par ailleurs, ce temps s'effectue aussi à un moment particulier pour trois raisons.

Tout d'abord, la dernière année de ces travaux a été perturbée par la crise sanitaire provoquée par le COVID 19.

Ensuite, au moment de l'écriture de ces lignes, les prémices d'une réforme du CAPPEI²⁰ pointent, avec des questionnements concernant le basculement vers une VAE, un potentiel changement des règles de la certification avec une moyenne des trois épreuves, la suppression de l'obligation d'un poste support de formation

²⁰ Au moment de l'écriture de cette conclusion un décret a été publié : Décret n°2020-1634 du 21 décembre 2020 modifiant le décret n°2017-169 du 10 février 2017 relatif au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée.

pour accéder à la certification, et enfin une ouverture des Modules d'Initiative Nationale à l'ensemble des enseignants.

Enfin, la publication de la Circulaire de la rentrée scolaire 2020 inscrit l'identification des besoins à l'appui d'outils, des évaluations nationales.

Poursuivant l'intérêt pour la formation continue, il est constaté, avec enthousiasme, une préconisation concernant l'inscription de temps d'analyses de pratiques au sein de la formation des enseignants.

Pour clore cette conclusion, il est à présent souhaité partager quelques perspectives. Il est l'heure de terminer un chapitre et d'envisager une ouverture vers d'autres horizons de réflexion, de recherche.

Le premier projet correspond à la publication d'un article sur le thème de l'Éducation Inclusive. L'idée a émergé suite à un temps de séminaires doctoraux au cours desquels il est demandé à chaque doctorant de participer et de soumettre une présentation concernant l'état d'avancée de ses travaux dans l'objectif d'une dispute entre professionnels de différents domaines, mais appartenant à un même laboratoire (LACES). Des présentations ont été effectuées à plusieurs reprises, tout comme pour une collègue qui dans ses travaux mène des entretiens avec des enseignants exerçant en milieu ordinaire. C'est pourquoi, il est envisagé d'écrire un article prenant appui sur les différents résultats de ces deux travaux afin de tendre vers une analyse comparée.

Le second projet est en lien avec une communication à deux voix (L'enseignant inclusif : engager sa parole comme sujet) qui devait être présentée, avec la directrice de thèse, au colloque de l'Ophris (l'inclusion à la première personne : expérience(s), prise de parole et éthique de la différence), à Montpellier, le 31/03/2020 dernier. Bien évidemment compte tenu de la crise sanitaire liée au COVID 19, ce dernier a été annulé et l'espoir demeure de pouvoir vivre cette expérience prochainement.

Mais, comme cela a été présenté dans le dernier chapitre, il est envisagé de s'intéresser plus précisément à la complexité relationnelle que recouvre le paradigme inclusif pour chaque enseignant (spécialisé) en lien avec son contexte scolaire.

Dans cette perspective, il est envisagé comme futur horizon de travaux de recherche la compréhension d'un développement d'une communauté de sujets enseignants chercheurs au sein des établissements scolaires. Il s'agira de poursuivre la démarche de recherche compréhensive, mais cette fois en cherchant à comprendre comment s'organise un établissement par le biais d'une mise en œuvre prenant appui sur des entretiens biographiques individuels de chacun des acteurs d'un même contexte et des *focus group*.

À présent, il est très fortement souhaité poursuivre le chemin de chercheure en développant une démarche d'investigation à partir de ces deux instruments de recueils de données, expérimentés aux cours de cette présente thèse et également s'orienter vers des recherches participatives.

Finalement, il est souhaité pour conclure cette écriture citer Popper, maître à penser du falsificationnisme pour qui tout chercheur doit se poser le problème de l'induction et le problème de l'impossibilité de la vérification qui : « (...) ne poursuit jamais l'illusoire de rendre ses réponses définitives ou mêmes probables. Elle s'achemine plutôt vers le but infini encore qu'accessible de toujours découvrir des problèmes nouveaux, plus profonds et plus généraux, et de soumettre ses réponses, toujours provisoires, à des tests toujours renouvelés et toujours affinés » (Dépeltau, 2011, p.76).

Une citation faisant écho à sa lecture à un échange survenu avec un membre du comité de suivi lors de la deuxième année de doctorat « *nous n'avons jamais terminé, il y aura une suite à ces travaux pour comprendre comment dans la durée par exemple l'enseignant spécialisé poursuit son chemin* ».

Ainsi, il est avancé que les réponses auxquelles la présente recherche a répondu sont définitives pour un contexte singulier et qu'elles inviteront à aller vers d'autres horizons, d'autres hypothèses et d'autres objets de recherches, une fois la thèse soutenue.

BIBLIOGRAPHIE

Ainscow, M. (2013). « L'éducation inclusive : une formation à inventer ». *In Actes du Colloque international UNESCO*, Paris, 17-18 octobre 2013.

Akkary, A et Barry, V. (2018). "Pour une école inclusive : des intentions aux réalisations. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, p.37-46.

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.

Albarello, L. (2003). *Devenir praticien-chercheur*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Altet, M. (2008). Chapitre 6. Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. *In : Philippe Perrenoud et al., Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans : Léopold Paquay éd., *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? quelles compétences ?*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Amaré, S. & Moncel, A. (2010). Éducation généraliste et éducation adaptée, l'enseignant spécialisé artisan d'une rencontre. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51(3), 157-166.

Ardoino, J. (2000). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Dans : J.Ardoino, *Les Avatars de l'éducation : Problématiques et notions en devenir*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

Arrêté du 21 décembre modifiant l'arrêté du 10 février 2017 relatif à l'organisation de la formation professionnelle spécialisée à l'intention des enseignants chargés à la scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers lié à une situation de handicap, de grande difficulté scolaire ou à une maladie. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale*.

Arrêté du 21 décembre 2020 modifiant l'arrêté du 10 février 2017 relatif à l'organisation de l'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI). *Bulletin Officiel de l'éducation nationale*.

Balas-Chanel, A. (2014). La pratique réflexive dans un groupe, du type analyse de pratique ou retour de stage. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, pp 28-49

Baribeau, C. (2009). « Analyse des données des entretiens de groupe ». *Recherches Qualitatives*, Vol 28(1), p.133-148.

Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France

Beauchesne, A., Garant, C. & Dumoulin, M. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 377–395.

Beauvais, M. (2004). « Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement ». In *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie, Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*. Paris : L'Harmattan.

Beauvais, M. (2007). « Chercheur-accompagnateur : une posture plurielle et singulière ». *Recherches Qualitatives, Hors-Série, N°3*.

Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 65-78.

Benoit, H. (2014). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors série*.

Bereni, L. & Jaunait, A. (2009). « Usages de la diversité ». *Raisons politiques*, 35(3), 5-9.

Bertucci, M-M. (2007). « La notion de sujet ». *Le français aujourd'hui* 2007/2 (n°157), p.11-18.

Blais, M & Martineau, S. (2006). « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches Qualitatives*, Vol 26(2), p.1-18.

Blanchard-Laville, C & Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*, L'Harmattan, Paris.

Blanchard-Laville, C. (2002). Les enseignants entre plaisir et souffrance. *Revue française de psychologie*, p.1345-1349.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner : Pour une clinique du travail enseignant*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Blanchet, A & Gotman A, sous la direction de De Singly, F. (2007). *L'entretien*. Armand Colin, Paris.

Bonny, Y. (2015). Chapitre 3. Les recherches partenariales participatives : ce que chercher veut dire. Dans : Les chercheurs ignorants éd., *Les recherches-actions collaboratives: Une révolution de la connaissance* (pp. 36-43). Rennes, France: Presses de l'EHESP.

Borgès, C & Lessard, C. (2007). Chapitre 4. Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ?. Dans : Jean-François Marcel éd., *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Louvain-la-Neuve, Belgique : de Boeck supérieur.

Bouilloud, J.P. (2007). Le chercheur, un autobiographe malgré lui. Dans : Vincent de Gaulejac éd., *la sociologie clinique*. Toulouse, France. ERES.

Boutinet, J-P. (2004). « Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? », *Savoirs* 2004/1 (n°4), p9-49

Canat, S. (2009). L'inclusion : l'accueil de la différence. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors-série*.

Capitanescu, A. (2005). L'autonomie professionnelle des enseignants : une condition de la prise en charge des élèves en difficulté ?. Dans : Laurent Talbot éd, *pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse, France : ERES.

- Caraglio, M. (2019). Chapitre II. L'éducation inclusive : une dynamique internationale. Dans : Martine Caraglio éd., *Les élèves en situation de handicap* (pp. 37-56). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Carraud, F. (2015). Du travail à la formation : vers un aller-retour permanent ?. Dans : Olivier Maulini éd., *À qui profite la formation continue des enseignants* (pp. 175-187). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Castelloti, V. (2012). Recherches qualitatives : épistémologie, écriture, interprétations en didactique des langues. Paru dans : Goï, C.(dir) 2012, *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, L'harmattan, Collection Espaces discursifs, 29-44.
- Cauterman, M.-M. & Demailly, L. (2001). *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris : PUF.
- Charrat, F. (2006). « L'analyse de pratiques au service d'une formation entre pairs », *Recherche et formation*, 51,73-88.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos.
- Centre Alain Savary. (2016). Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves, Synthèse des réflexions et des outils.
- Chaumont, J. (2012). Le militant, l'idéologue et le chercheur. *Le débat*, p.120-130.
- Chevallard, Y. (1992). L'observation didactique : remarques liminaires Professeur des universités IUFM et IREM d'Aix-Marseille.
- CIEP Sèvres. (2016). *CNESCO, Conférence de comparaisons internationales : rapport scientifique : école inclusive pour les élèves en situation de handicap*.

Cifali, M. (2013). Altérité. Dans : Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Bœck Supérieur.

Cifali, M. (2014). Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, pp 20-27.

Circulaire n°2004-026 du 10-2-2004 concernant la Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CH-SH. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°4 du 26 février 2004.

Circulaire N°2017-026 du 14-02-2017 relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI). *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°7 du 16 février 2017.

Cléret, B. « L'ethnographie comme démarche compréhensive : immersion dans les dynamiques consommatoires du rap en France. *Recherches Qualitatives, AQR Association pour la Recherche Qualitative*. Halshs-01597621.

Cochetel, G & Maulin, O & Desjardin, J & Étienne, J & Guibert, P & Paquay, L. (2015). À qui profite la formation continue des enseignants ? *Recherche et formation*, p.120-122.

Coenen-Huther, J. (2003). « Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique », *Revue française de sociologie*, Vol44, p.531-547.

Combessie, J-C. (2007). II. L'entretien semi-directif. Dans : Jean-Claude Combessie éd., *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte.

Crouzier, M. (2010). Inclusion scolaire : tensions et mutations pour les professionnels de l'éducation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51(3), p.27-41.

Cru, D. (2016). « Collectif et travail de métier : sur la notion de collectif de travail ». *travailler*, N°35, p.53-59.

Curchod-Ruedi, D et al. (2013). « De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social ». *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, p.135-147.

Décret n°2020-1634 du 21 décembre 2020 modifiant le décret n°2017-169 du 10 février 2017 relatif au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale*.

De Gaulejac, V. (2009). « Grand résumé de qui est je ? ». *Sociologie clinique du sujet*, Paris, Édition du Seuil.

De ketele, J-M & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles : De Bœck Université.

Delory-Momberger, C. (2019). Entretien de recherche biographique. Dans : Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse, France : ERES.

Demaizière, F et Narcy-Combes, J_P. (2007). « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 4 | 2007, mis en ligne le 21 juin 2007, consulté le 11 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4850> ; DOI : 10.4000/rdlc.4850

Dépeltau, F. (2011). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Les Presses de l'Université Laval, De Boeck Université.

De Saint Martin, C. (2019). Praticien-chercheur: (*researcher practitioner – practicante investigador*). Dans : Agnès Vandeveld-Rougale éd., *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 476-479). Toulouse, France: ERES.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33–64.

Desombre, C., Carpentier, J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C. & Ryckebusch, C. (2013). Identifier des Besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62(2), 197-207.

Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 23(1), 103-117.

Devos, C & Paquay, L. (2015). Les déterminants de l'engagement des enseignants en formation continue. Dans : Olivier Maulini éd., *À qui profite la formation continue des enseignants*. Louvain-la-Neuve, Belgique : de Boeck Supérieur.

Dierckx, C. (2016). Réflexivité, pouvoirs et transformation des pratiques. *Nouvelles pratiques sociales*, 28 (2), 138-157.

Diop Sall, F. (2018). Chapitre 8. La méthode ethnographique. Dans : Françoise Chevalier éd., *Les méthodes de recherche du DBA*. Caen, France : EMS Éditions.

Doytcheva, M. (2010). Usages français de la notion de diversité : permanence et actualité d'un débat. *Sociologie*, vol. 1(4), 423-438.

Dubar, C. & Nicourd, S. (2017). V / L'entretien sociobiographique et son analyse. Dans : Claude Dubar éd., *Les biographies en sociologie* (pp. 71-94). Paris: La Découverte.

Dupriez, V. (2010). « le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, N°7.

Dupriez, V. (2015). « Le point de vue des travaux sur l'organisation des établissements scolaires ». In Luc Ria (dir), *former les enseignants du XXI ème siècle*, Vol1. Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Duquesne-Belfais, F. (2008). Répondre aux exigences de la formation des enseignants de l'ASH. L'analyse de pratiques comme lien entre théorie et pratique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 41(1), 11-24.

Ebersold, S. (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école, *Reliance*, N°22, P.37-39.

Ebersold, S. (2015). Inclusif. Vous avez dit inclusif ? L'exemple du handicap. *Vie sociale*, 11(3), p.57-70.

Ebersold, S. (2017). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 40(2), p.89-103.

Éneau, J & Bertrand, É & Lameul, G. (2012). « Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.

Étienne, R. (2008). « Professionnalisation », « formation à et par la recherche », *Recherche et formation*, 59, p.121-132.

Étienne, R. (2015). La formation comme accompagnement tout au long des projets. Dans Olivier Maulini éd., *À qui profite la formation continue des enseignants*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.

Étienne, R. (2017). Chapitre 11. Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : faire avec la complexité et accompagner le changement ? Dans : Comment changent les formations d'enseignants (pp. 177-195). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Fabre, M. (1992). « Qu'est-ce que la formation ». In : *Recherche & Formation*, n°12, 1992. Le mémoire professionnel. p.119-134.

Fabre, M. (2011). Un monde problématique. Dans : , M. Fabre, *Éduquer pour un monde problématique: La carte et la boussole* (pp. 25-42). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Farrugia, F. (2009). Le syndrome narratif : théorie et terrain. *Cahiers internationaux de sociologie*, 127(2), 269-289.

Ferone, G. (2013). Malentendus en formation des maître. Le difficile accompagnement à distance des professeurs des écoles stagiaires. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Montpellier 3, 27-30 août 2013.

Flahault, F. (1978). V - Quatre registres pour la détermination des rapports de places. Dans : , F. Flahault, *La Parole intermédiaire* (pp. 137-152). Paris: Le Seuil.

Fleitz, T. (2004). « Formation continue et transformation des pratiques enseignantes : le rapport à la formation », *Savoirs*, n°4, p.79-97.

Fugier, P. (2010). « Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques, *Revue Interrogations*, N°11.

Garand, D. (2009). Figures et usages du malentendu. *Protée*, 37.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse, France: ERES.

Gardou, C. (2013). « L'éducation inclusive : une formation à inventer ». In *Actes du Colloque international UNESCO*, Paris, 17-18 octobre 2013.

Gardou, C. (2014). Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif ? *La nouvelles revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), p.11-20.

Geffard, P. & Dubois, A. (2016). Écriture des pratiques et remaniements subjectifs de la position professionnelle. *Phronesis*, 5 (3-4), 42–54.

Gibert, A. (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 124, avril. Lyon : ENS de Lyon.

Giuts-Desprairies, F. (2006). Analyser ses pratiques professionnelles en formation. Conférence de consensus.

Glou, M & Suquet, A. (2013). Les lieux d'une pratique nomade : Pour une histoire du studio de danse. *Repères, cahier de danse*, 31(1), p.3-9.

Guignon, S & Morrissette, J. (2007). « Quand les acteurs mettent en mots leur expérience ». *Recherches qualitatives*, vol.26(2), p.19-38.

Guigue, M & Vermersch, P. (1997). L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue. *In : Revue française de pédagogie*.

Hétier, R. (2011). Du tiers du doctorant au tiers du directeur. Quand il faut plus d'un tiers pour former un chercheur. Dans : Constantin Xypas éd., *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique: Figures et fonctions du tiers en éducation et formation* (pp. 59-73). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Huver, E & Cadet, L. (2010). Chapitre 7. La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ? Dans : Léopold Paquay éd., *l'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Geffard, P & Dubois, A. (2016). Écriture des pratiques et remaniements subjectifs de la position professionnelle. *Phronesis*, Vol 5(3-4), p.42-54.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.

Gillig, J. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36(4), p.119-126.

Guidicelli, S & Lanteri-Laura, G. (1990). *Sujet et subjectivité : questionnement philosophique questionnement psychopathologique*. France : ÉRES.

Guigue, M. (2012). « L'émergence des interprétations : Une épistémologie des traces ». *Les sciences de l'éducation*, Vol45, p.59-76.

Houpert, D. (2013). « En quoi la formation des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? », *Cahiers pédagogiques*, Dossier enseigner, un métier qui s'apprend, n°435.

Huver, E. & Cadet, L. (2010). Chapitre 7. La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ?. Dans : Léopold Paquay éd., *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 117-129). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Jeanne, Y. & Seknadjé-Askénazi, J. (2010). Le métier d'enseignant spécialisé: Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51(3), 7-11.

Jorro, A. (2013). Professionnalité émergente. Dans : Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 241-244). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Kaufmann, J-C. (1996). L'entretien compréhensif. Paris, Nathan. Note de synthèse Maulini.

Kaddouri, M. (2011). « Motifs identitaires des formes d'engagement en formation ». *L'harmattan*, 2011/1, (n°25), p.69-86.

- Kheroufi-Andriot, O. (2019). « Le processus d'exclusion-inclusion des enfants en situation de handicap à l'école ». *MacGill Journal of Education-Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54 (2), 369-387.
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive : Un processus en cours*. Toulouse, France: ERES.
- Kohn, R.C ; & Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation*, Paris, Nathan.
- Qribi, A. (2008). Alternance et accompagnement de l'éducateur en formation: Aspects d'un paradigme pédagogique. *Empan*, 70(2), 123-128.
- La Cecla, F. (2002). *Le malentendu*. Balland.
- Lagadec, A. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences : ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs. *Recherche en soins infirmiers*, 97(2), 4-22.
- Lamy, M. (2001). Propos sur le GEASE, Contribution au groupe de recherche en explicitation (G.R.E.X) de Vermersch parue dans la revue : « Expliciter » N°43, Poitiers.
- Lapassade, G (2002). Observation participante. Dans : jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse, France : ERES.
- Laplante, B. (2005). « Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative ». *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), p.417-440.
- Laurent, J. (2008). Être un enseignant médiateur ? Approche d'une définition de la fonction à travers les différentes occurrences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42(2), p.15-32.

L'écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J-P deslauriers (dir), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legavre, J-B. La neutralité dans l'entretien de recherche. Retour personnel sur une évidence. *In : Politix*, vol 9, N°35, troisième trimestre 1996, p.207-225.

Legault, M & Paré, A. (1995). « Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol2, n°1, p.123-164.

Le Douaron, P. (2002). La formation tout au long de la vie: Promotion René Cassin. *Revue française d'administration publique*, n°104(4), 573-580.

Lesain-Delabarre, J. (2010). La prise en compte des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en France : un aperçu : Première partie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52(4), p.241-255.

Levain, J-P & Minary, J-P. « L'analyse de pratiques professionnelles en IUFM », *Recherche et formation* [En ligne], 65 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/167> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.167

Loi N°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.

Loi N°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Loi N°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Lyvian, Y. (2015). Initiation à la méthodologie de la recherche en shs : réussir son mémoire ou thèse. Halshs0110283

Marmoz, L & Ketele, J.M. (1981). « Observer pour éduquer ». *Revue française de pédagogie*, volume 57, 1981, p.77-78.

Matteï-Mieusset, C & Brau-antony, S. (2016). « Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 42 (2), p.149-173.

Matthey, L. (2005). « Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif », *Cybergeog : European Journal of Geography* [Online], Epistemology, History, Teaching, document 312, Online since 31 May 2005, connection on 23 November 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cybergeog/3426> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cybergeog.3426>

Maubant, P. (2014). « Le travail collectif enseignant : allant de soi, effet de mode convenu ou analyseur décalé de la professionnalité enseignante ? », *Questions Vives*, 21, p.1-15.

Mazereau, P. (2010). Politiques inclusives et formations des personnels spécialisés : les raisons d'une paralysie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51(3), 13-26.

Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité: Les soirées de l'enpjj. *Les Cahiers Dynamiques*, 43(1), 4-9.

Meyor, C & Lamarre, A-M & Thiboutot, Ph. (2005). « L'approche phénoménologique en sciences humaines et sociales-Questions d'amplitude ». *Recherches Qualitatives*, vol25 (1), p.1-8.

Meyor, C. (2007). « Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches Qualitatives*, Hors Série N°4, p.103-118.

Michels, 1 & Nancy, J-L & Safouan, M & Vernant, J-P & Weil, D. (1992). *Homme et sujet*. L'harmattan.

Minary, P & Levain, J.M. (2010). Dispositifs, cadres et contextes : recherche sur la mise en œuvre de l'analyse des pratiques professionnelles dans cinq IUFM du Grand Est. Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

Mithout, A. (2020). Vers une disparition de l'enseignement spécialisé comme expertise : Inclusion scolaire et formation des enseignants au Japon. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-1(1), 55-67.

Morandi, F. (2005). Pratiques d'analyse et représentations dans la formation professionnelle des enseignants. In *Spirale. Revue de recherches en éducation*, hors-série n°4, 2005. Les représentations en formation (2) pp.35-50.

Morrisette, J. (2011). « Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles ». *Recherches Qualitatives*, vol30 (1), p.10-32.

Morrisette, J. (2013). « Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? » *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2), 35-49.

Muccielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Mulin, T. (2013). Posture professionnelle. Dans : Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 213-216). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Musset, M & Thibert, R. (2010). « École et Handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 52, mars.

Nagels, M. (2014). La didactique professionnelle : Analyse du travail et construction des compétences. IFCS Strasbourg, France.

Niewiadomski, C. (2012). Approches biographiques et statut de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales. Dans : C. Niewiadomski, *Recherche biographique et clinique narrative : Entendre et écouter le Sujet contemporain*. Toulouse, France : ERES.

Noël, I. (2016). « Accueillir un élève ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dès l'insertion professionnelle : modalités et impacts de l'apprentissage en situation ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 231-248.

OCDE. (2013). *Résultats de TALIS 2013 : une perspective internationale sur l'enseignement et les apprentissages*. Paris : OCDE.

Paillé, P & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?. In: Recherche & Formation, N°16, 1994. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. p.7-38.

Pastré, P. & Rabardel, P. (2005). Présentation. In P. Rabardel & P. Pastré, P. (Eds.), Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement. Toulouse: Octarès.

Pastré, P. (2011). Chapitre 4. Sujet capable et construction identitaire. Dans : , P. Pastré, *La didactique professionnelle: Approche anthropologique du développement chez les adultes* (pp. 117-148). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Paul, M. (2009). Accompagnement, *Recherche et formations*, N°62, p.91-108.

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel, *Savoirs*, N°20, p.11-63.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théorique*, Préface de Michel Fabre, Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur.

Péaud, P. (2017). La réflexivité dans la formation des enseignants : Quelle posture pour le formateur ? Quel travail pour le formé ? *Explicititer est le journal de l'association GREX2 Groupe de recherche sur l'explicitation N°113*.

Pédinielli, J.M ; & Fernandez, L. (2015). L'observation clinique et l'étude de cas. Armand Colin, Paris (3^{ème} édition).

Perrenoud, Ph. (2001). *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (2004). Analyse de pratiques et pratique réflexive : autour de quelques questions vives. In Inisan, J.-F. (Dir), *Analyse de pratiques e attitude réflexive en formation*, p.71-78.

Pérez-Roux T & Hétier R. (2011). Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ? In J-Y Robin & I. Vinatier, *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'harmattan, coll. Action et savoir, pp. 279-306.

Plaisance, E. (2010). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative le cas français : *actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.

Ployé, A. (2016). *Les enseignants aux prises avec l'étrangeté : approche clinique de l'inclusion des élèves handicapés au collège*, Université Paris 8 Saint-Denis, thèse de doctorat sous la direction de Laurence Gavarini.

Ployé, A. (2020). De quoi l'inclusion est-elle le nom ? L'imaginaire des enseignants spécialisés en formation. *Psychologie Clinique*, 50 (2), p.36-48.

Puig, J. (2015). Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants ?. *Contraste*, 42(2), 41-62.

Qribi, A. (2008). « Alternance et accompagnement de l'éducateur en formation. Aspects d'un paradigme pédagogique », *Empan* 2008/2 (n°70), p.123-128.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In Rabardel, P., & Pastré, P. *Modèles du sujet pour la conception*, p.11-29. Toulouse.

Rayou, P. (2008). « Chapitre 5. Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation », in Philippe Perrenoud *et al.*, *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, De Boeck Supérieur.

Reguera, A. (2019). Écrire une thèse pour des professionnels de l'enseignement. *Le sujet dans la cité*, actuels 8(1), p.105-113.

Renaut, A. (2006). Article « Sujet », dans S.Mesure & P.Savidan, *Le Dictionnaire des Sciences Humaines*, Paris, PUF.

Ricœur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, (316 (7)), 125-129.

Retrieved January 4, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/24470071>

Robo, P. (2013). Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 1, pp 39-48.

Rufin, D. & Payet, J. (2017). « C'est quoi, pour vous, être enseignant » : Émergence et pluralité de l'incertitude dans les discours vernaculaires. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 60(2), 13-22.

Saada-Robert, M & Leutenegger, F. (2002). Expliquer/comprendre : enjeux scientifiques pour la recherche en éducation. Dans Madelon Saada-Robert éd., *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : de Boeck Supérieur.

St-Vincent, L.-A. (2012). Les dilemmes moraux exprimés par des intervenants au début d'un projet de changement des pratiques à l'école : portrait de trois équipes. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47 (2), p.213–230.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

Servais, C et Servais, V. (2009). « Le malentendu comme structure de la communication », *Questions de communication*.

Thomazet, S. (2008). « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! ». *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), p.123-139.

Thomazet, S. & Mérini, C. (2014). « Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? », *Questions Vives*, 21, 1-19.

Thomazet, S. & Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70 (2), 1-12.

Thomazet, S. & Mérini, C. (2019). Vers une société inclusive : des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche. *La nouvelle revue-éducation et société inclusive*, 85(1), p.103-120.

Tomamichel, S. (2005). La recherche en sciences de l'éducation. État des lieux et points de vue. *Recherche en soins infirmiers*, 83(4), 4-17.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris. UNESCO.

UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris. UNESCO.

Van Haecht, A. (2006). IV. Concilier historicité et compétence de l'acteur : la théorie de la structuration de Giddens. Dans : A.Van Haecht, *L'école à l'épreuve de la sociologie : la sociologie de l'éducation et ses évolutions*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Vauclair, I. (1984). « L'observation en éthologie ». In *L'observation*, p.123-136.

Vermersch, P. (2010). L'entretien d'explicitation. ESF éditeur, p.220, 6^{ème} édition.

Vial, M. (2000). La recherche en sciences de l'éducation et de la santé. In : *Spirale*. Revue de recherches en éducation, n°25, 2000. L'éducation pour la santé, sous la direction de Jacqueline Billon, p.119-141.

Vinatier, I. (2013). Chapitre 13. Fondements paradigmatiques d'une co-élaboration de l'expérience entre chercheur et formateurs de terrain. Dans Association française pour le développement de la recherche en travail social éd., *quels modèles de recherche scientifique en travail social*. Rennes, France : Presses de l'EHESP.

Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1), 137-170.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, Hors-Série, N°3, actes du colloque bilan et prospectives de la recherche qualitative.

Wentzel, B. (2008). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche & formation*, 59(3), 89-.

Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. Dans : Maurice Tardif éd., *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 143-160). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Zay, D. (2012). « Qu'est-ce qu'une éducation inclusive : Enjeux, dérives, outils ». *In Biennale de l'éducation et de la formation*, Paris, 3-6 juillet 2012.

ANNEXES

ANNEXE I

Grille d'analyse-Rapport à la formation des enseignants stagiaires CAPPEI

Rapport à la formation			
Rapport identitaire			Rapport épistémique
Questionnaires	Sens de la présence en formation (rapport impliqué)	Perception du métier	Rapport aux contenus de formation
Q1	<i>Devenir ES ULISc</i>	<i>Devenir une PR</i>	<i>Me construire des outils efficaces</i>
Q2		<i>Mieux répondre aux besoins des élèves en SH ou en difficulté</i>	
Q3		<i>Travailler en SEGPA dans le but de valoriser l'image des élèves aux BEP que cela soit dans le monde éducatif, dans la société ou dans la propre représentation d'eux-mêmes</i>	<i>Des questionnements, des chamboulements, des destructions, de la reconstruction, du cheminement, des obstacles mais aussi des leviers et des outils : CAPPEI</i>
Q4	<i>Enseigner en SEGPA</i>	<i>Coordonner des actions en direction des élèves en difficulté et/ou à BEP</i>	
Q5		<i>Il s'affine et devient plus clair grâce aux apports de la formation même si tout est remis en question et que je me sens perdue</i>	
Q6	<i>Enseigner dans l'ASH Exercer sur différents contextes au sein de l'ASH</i>	<i>dans le contexte de l'EI</i>	<i>Acquérir des compétences</i>
Q7		<i>la réussite de mes élèves</i>	<i>Mettre en confrontation mes pratiques et celles attendues Connaître les types d'actions possibles afin de permettre une meilleure prise en compte de la diversité des élèves</i>
Q8		<i>Evoluer dans mon positionnement d'enseignante : être moins dans un certain pragmatisme de terrain mais être capable de prendre du recul pour faire les bons choix, enfin essayer</i>	<i>Acquérir/compléter mes compétences professionnelles Pause réflexion sur ma pratique professionnelle Evoluer dans mon positionnement d'enseignante : être moins dans un certain pragmatisme terrain mais être capable de prendre du recul pour faire les bons choix, enfin essayer</i>
Q9	<i>Evoluer en tant qu'ES (si je parviens à l'être)</i>	<i>Etre capable de sensibiliser l'équipe pédagogique à l'EI</i>	<i>Apprendre sur ma pratique pour me remettre en question</i>
Q10		<i>Favoriser les élèves du dispositif en classe ordinaire mais également dans le milieu professionnel Etre une PR identifiée par tous les partenaires</i>	

Q11		<i>Inscrire ma démarche dans un projet d'établissement ouvert dans une visée d'école (plus) inclusive</i>	<i>en m'appuyant sur les textes, les outils institutionnels et par la collaboration d'outils</i>
Q12	<i>Enseigner en ULISé</i>	<i>Développer des partenariats pour faire vivre le dispositif Trouver ma place au sein de mon école comme PR</i>	
Q13	<i>Me permettre de rester à mon poste qui me convient</i>	<i>Travailler ultérieurement en essayant de promouvoir l'inclusion (autre poste spécialisé ou dans l'ordinaire)</i>	
Q14		<i>Mon projet professionnel reste le même mais des angoisses vis-à-vis du rôle de médiateur qui est à mener</i>	
Q15		<i>Je suis seul membre du RASED avec une psychologue scolaire dont ce n'est pas le secteur. C'est une position difficile qui ne permet pas ou peu d'échanges professionnels collaboratifs</i>	
Q16		<i>Ce n'était pas forcément la représentation du métier que j'en avais (maîtresse G). Avec le CAPPEI, la fonction évolue vers une confusion avec la prise en charge ADP. J'en ai été déstabilisée, voire découragée. Je me laisse un peu de temps pour évaluer si cela me conviendrait ou non</i>	
Q17			<i>Développer mes compétences de PR dans le domaine de la déficience auditive</i>
Q18		<i>Travailler encore plus étroitement en collaboration avec les partenaires médicaux-sociaux Position très inconfortable du fait du changement d'identité professionnelle La notion d'école inclusive prend sens</i>	
Q19	<i>La formation me conforte dans l'idée de poursuivre le travail amorcé en ULIS pour passer la certification</i>		
Q20		<i>Cela a motivé l'envie de travailler davantage avec les autres professionnels</i>	
Q21	<i>Obtenir un poste en ULISé ou collègue</i>		
Q22	<i>Obtenir un poste en ULIS</i>	<i>Travailler en partenariat</i>	
Q23	<i>Continuer mon parcours dans une ULIS ou une UE pour poursuivre et développer ma pratique d'ES</i>		
Q24	<i>M'inscrire à moyen terme dans l'enseignement spécialisé</i>	<i>Participer au processus de l'EI</i>	

Q25	<i>Pouvoir poursuivre un enseignement dans lequel j'espère-je pense avoir ma place</i>		
Q26	<i>Rester coordonnatrice d'ULISé</i>	<i>Déstabilisation voire angoisse face aux enjeux de l'école inclusive, des exigences de l'institution que je perçois et des contraintes de mon terrain.</i>	
Q27		<i>Changer le mode de fonctionnement de la SEGPA où je suis quand l'équipe des PLP sera partie à la retraite pour s'éloigner de leur vision très ségrégative, mais certaines choses semblent utopistes face à la réalité des pratiques ancrées dans mon établissement.</i>	
Q28			<i>J'ai deux initiatives menées auprès de mon IEN (les propositions ont été faites, j'espère que ça va se réaliser) : demande de participation à un MAC MATHS, créer un site internet sur l'EI à destination des collègues</i>
Q29		<i>Développer la dimension de membre du Pôle ressource</i>	
Q30		<i>Pouvoir travailler en équipe et non isolément en parallèle avec plusieurs équipes Des injonctions institutionnelles paradoxales avec la pratique sur le terrain : mission impossible</i>	<i>Recentration sur les épreuves de la certification et non sur les besoins des équipes</i>
Q31		<i>Poursuivre la mise en œuvre inclusive en SEGPA Développer mon rôle de PR auprès des différents partenaires</i>	<i>Travail réflexif qui est à la fois riche et perturbant, déstabilisant</i>
Q32	<i>Peut-être arriver à me sentir légitime</i>	<i>Sans doute être plus au clair dans le rôle, sur ce poste</i>	<i>Écrasé par la montagne de travail que je dois accomplir et que je ressens utile pour m'aider à clarifier ma pratique : comment le surmonter</i>
Q33		<i>Devenir enseignante inclusive Développer des pratiques innovantes et pédagogiques</i>	
Q34	<i>Avoir un poste en IME pourrait être envisageable pour découvrir les institutions</i>	<i>Devenir une réelle PR dans une école avec un dispositif inclusif dans une visée inclusive Un réel questionnement sur le rôle de l'enseignant spécialisé/ rôle Personne Ressource</i>	<i>Prendre un temps de réflexion est essentiel pour ne pas foncer tête baissée</i>
Q35	<i>Poursuivre en ULISc si possible dans mon établissement actuel pour poursuivre le travail engagé</i>		<i>Faire le lien entre les éléments théoriques et les situations concrètes de terrain</i>
Q36	<i>Poursuivre un travail en équipe au sein du RASED</i>	<i>Inquiétude quant à la mise en œuvre sur le terrain car pour l'instant mon regard est le</i>	<i>Appréhender la difficulté autrement que par la pédagogie différenciée</i>

		<i>même que celui de l'enseignant ordinaire</i>	
Q37	<i>M'impliquer au sein de mon RASED</i>	<i>mieux communiquer avec les partenaires extérieurs beaucoup d'interrogations quant à la mise en œuvre sur le terrain</i>	
Q38		<i>Développer les partenariats et les projets collaboratifs dans le cadre des missions de l'ES ADR</i>	
Q39	<i>Continuer en ULISé</i>	<i>Vivre l'évolution de ce dispositif dans la visée d'une EI</i>	
Q40	<i>J'aimerais postuler à l'UEM pour jeunes autistes à A</i>	<i>Depuis toute petite : enseigner avec des élèves en SH J'aime beaucoup l'ITEP et aussi l'ULIS</i>	<i>Difficile de couper entre la formation et le contexte.</i>
Q41	<i>Peut-être continuer sur le dispositif ULIS é sur lequel j'exerce cette année Peut-être changer de poste ULISé pour me donner un nouveau challenge/défi où tout est à construire avec les partenaires (intérieurs/extérieurs) Peut-être changer de structure d'enseignement comme en UE</i>	<i>Etre PE d'un dispositif inclusif est un défi bien plus grand que je ne l'imaginai ! Essayer d'être au mieux une PR</i>	<i>Questionner encore et encore mon enseignement</i>
Q42	<i>Continuer de travailler dans le dispositif ULIS, plus tard pourquoi pas dans un DITEP</i>	<i>DULIS !</i>	
Q43	<i>Coordonner plusieurs années en ULIS puis en étant affectée à d'autres postes d'ES</i>	<i>M'engager durablement dans la visée inclusive Cette visée inclusive est ambitieuse et parfois dans des contradictions donc difficile à mettre en œuvre</i>	
Q44		<i>Tenter de contribuer à la décentralisation des rapports sociaux auprès des élèves et des adultes pour que tout le monde puisse assumer sa part de responsabilité dans la lutte contre les déterminismes sociaux à hauteur de ses envies. Tenter de contribuer au développement des compétences sociales des enfants sans nuire au développement de leur singularité</i>	
Q45	<i>Travailler en ASH</i>		<i>Contradiction entre les objectifs sur la connaissance et l'analyse des élèves de mon contexte et l'urgence de préparer le CAPPEI</i>
Q46	<i>Rester plusieurs années sur un dispositif ULIS</i>	<i>Aller au plus près sur le principe d'inclusion et de coordination Dans la réalité des choix s'imposent à un coordonateur</i>	

Q47	<i>Travailler en ASH Pouvoir m'installer dans mon dispositif ou un ITEP sur plusieurs années</i>	<i>Pour mettre en place un partenariat</i>	<i>Difficile d'accepter que l'on ne peut pas tout faire car l'école inclusive est encore une visée. Réfléchir sur ma pratique</i>
Q48		<i>Etre dans la construction d'un projet Une multitude de missions pour un coordonnateur donc sentiment d'incompétence et en même temps une lecture des possibles</i>	<i>Pouvoir mener une réflexion spécifique sur les élèves à BEP pour pouvoir mieux les appréhender en classe Pouvoir regarder d'une autre façon un élève en milieu ordinaire</i>
Q49	<i>Obtenir la certification pour être titularisée en dispositif ULISé, voire IME ou SESSAD</i>	<i>Un coordonnateur doit avoir une vision éclairée de ce que doit être l'école inclusive mais une étendue de la tâche</i>	<i>Des questionnements</i>
Q50			<i>Nécessité d'augmenter mes connaissances/compétences</i>
Q51	<i>Confrontée à des problématiques ÉI sans y avoir été préparée. Tenté d'y répondre : des limites de mes compétences</i>		<i>Des apports, des outils, une aide pour faire le lien entre tous les apports théoriques et la pratique, une aide pour construire une démarche de questionnement</i>
Q52		<i>Chercher à comprendre comment la très grande diversité des élèves peut être prise en compte</i>	<i>Apports de ressources, de bases scientifiques, accompagnement dans la mise en œuvre du dispositif, m'aider dans mon questionnement et mes recherches</i>
Q53	<i>Gagner en efficacité</i>		<i>Interroger ma pratique, faire des liens entre théorie et pratique, enrichir mes connaissances</i>
Q54	<i>Réorienter ma carrière vers « un nouveau métier »</i>		<i>Avoir les outils nécessaires afin de mener à bien toutes mes missions</i>
Q55	<i>Envie de me consacrer entièrement à l'inclusion</i>	<i>Besoin de faire évoluer mes pratiques</i>	<i>Trouver des idées, des outils, des écrits Etre épaulé Echanger confronter les expériences</i>
Q56	<i>M'installer dans une démarche d'ES</i>		<i>Apprendre à me questionner sur ma pratique au quotidien Avoir des aides, des outils, échanger</i>
Q57	<i>Acquérir des compétences pour devenir experte</i>		<i>Construire ma pratique sur des bases théoriques Remettre en question mes représentations</i>
Q58	<i>Me sentir plus à l'aise et légitime dans ma pratique</i>	<i>Oser interpréter, analyser mes observations</i>	<i>Répondre aux difficultés rencontrées sur le terrain Apport d'outils, de supports pédagogiques</i>
Q59			<i>Avoir des méthodes d'organisation et de priorisation des objectifs à travailler pour obtenir le CAPPEI, pour progresser</i>
Q60	<i>évoluer dans ce grand processus d'école inclusive</i>	<i>Comprendre apprendre à questionner</i>	<i>Des clés, des pistes pour analyser ma pratique</i>

	<i>Inscrire dans le temps cette formation, prémices de ma carrière d'ES</i>		
Q61	<i>Découvrir d'autres façons de penser et d'envisager mon métier</i>	<i>Repenser l'inclusion autrement que par des temps de scolarisation en classe ordinaire</i>	<i>Valider le CAPPEI Interroger et modifier ma pratique avec l'aide de partenaires expérimentés</i>
Q62		<i>Mieux analyser les besoins des élèves Apporter des solutions</i>	<i>Partage de pratiques, d'outils, de projets, de vécus</i>
Q63	<i>Envie de me renouveler, de découvrir l'ES</i>		<i>Recontextualiser chaque situation pour ne pas mettre en place des solutions toutes prêtes, me libérer des normes Remettre en cause ce que j'ai déjà mis en place pour enrichir la réponse pédagogique M'appuyer sur des recherches pour argumenter mes choix ou les remettre en cause</i>
Q64		<i>Questionner ma pratique de classe pour être au plus proche des besoins des élèves</i>	<i>Gestion de la classe</i>
Q65		<i>Comment répondre aux besoins des élèves dans une classe ?</i>	<i>Débats, discussions, autour des pratiques Des exemples concrets Interventions d'ES Visites de structures</i>
Q66	<i>Me sentir plus compétent et polyvalent dans ma pratique</i>		<i>Expérimenter grâce à des aller-retour entre la recherche et la pratique</i>
Q67		<i>Travailler au plus près de l'élève</i>	<i>Découvrir les structures existantes Comprendre l'idéologie Comprendre comment changer mon regard d'enseignante Comprendre comment changer mes pratiques</i>
Q68		<i>Trouver un cheminement pour être en adéquation avec les élèves</i>	<i>Ouvrir mon esprit à de nouvelles pratiques Me remettre en question Découvrir de nouvelles problématiques Rencontrer des acteurs différents Transformer mon regard</i>
Q69	<i>Evoluer professionnellement et personnellement Renouvellement global</i>		<i>Améliorer mes outils d'analyse de BEP et mes outils pédagogiques Comprendre et mettre en œuvre le co-enseignement</i>
Q70	<i>Comprendre et agir le fonctionnement de l'école inclusive</i>		<i>Des apports théoriques Des expériences tentées (en France, à l'étranger)</i>
Q71	<i>Ma pratique de PE non spécialisée n'est plus suffisante vis-à-vis de mes élèves</i>		<i>M'aider à développer, à comprendre, à me positionner</i>
Q72	<i>Démunie en classe dans l'analyse des besoins</i>		<i>Approfondir ma connaissance sur le</i>

			dispositif de l'inclusion scolaire Transposer efficacement sur le terrain les connaissances acquises en formation
Q73	Pérenniser le poste occupé		Me questionner sur les pratiques inclusives Mieux comprendre et mettre en place le co-enseignement
Q74	Raison affective : continuer d'avancer avec mes élèves Raison personnelle : besoin de formation		Une aide et des réponses au mot inclusion
Q75	Etre titulaire du poste pour me projeter sur plusieurs années		Un soutien dans un cheminement professionnel Des réponses Des mises en lumière La création d'un réseau (formateur/stagiaire)
Q76	Etre titularisée sur mon poste car je crois en cette structure		Mieux évaluer ce que je mets en place Approfondir mes connaissances théoriques, formaliser l'expérience
Q77	Evoluer dans ma carrière professionnelle	Modifier ma posture	Formation pédagogique, didactique
Q78	Je viens de terminer ma première année en ULIS et je souhaiterais poursuivre l'aventure		Comprendre les enjeux/attentes du CAPPEI et puis le rôle de l'enseignant de l'ÉI. La formation va me permettre de répondre à toutes les questions que je me pose (enfin je l'espère)
Q79		Toutes les connaissances et les compétences pour devenir PR de l'ÉI	Avoir des outils nécessaires pour adapter Définir l'inclusion Des exemples de pratiques M'accompagner pour le jour de la certification
Q80	Envie de me former m'informer envisager mon métier différemment		Des apports théoriques et pratiques pour enrichir ma réflexion amorcée
Q81	Je suis T1 donc besoin de m'appuyer sur des professionnels Etre secondé par des professionnels		Des conseils, des échanges avec des professionnels du spécialisé Des orientations qui vont me permettre de trouver un mode d'enseignement plus inclusif Des ressources issues de la recherche
Q82		Permettre aux jeunes de la classe d'apprendre et de progresser	Découvrir, obtenir, créer des outils d'observation à partir d'exemples concrets, de pratiques déjà existantes Apprendre à repérer les BEP
Q83	Progresser dans ma pratique	mieux aider les élèves	Perfectionner mes pratiques pédagogiques en adoptant une méthode et démarche analytique

Q84	<i>M'engager durablement dans l'enseignement spécialisé</i>		<i>Prendre le temps de réflexion, d'analyse de ma pratique</i>
Q85		<i>Je voudrais mettre en place des adaptations plus fines</i>	<i>Acquérir des méthodes pour m'aider à prendre du recul sur ma pratique</i>
Q86	<i>Diversifier mon parcours professionnel</i>		<i>Obtenir des outils pédagogiques Mettre en place une réflexion pour construire mon enseignement spécialisé Préparation aux examens</i>
Q87	<i>Enrichir mes connaissances dans l'ÉI</i>		<i>Echanger sur les pratiques</i>
Q88	<i>Me sentir plus légitime sur mon poste et poursuivre dans l'enseignement spécialisé et promouvoir l'ÉI</i>	<i>Désir d'aider le mieux possible les EBEP</i>	<i>Des outils concrets pour la classe Des pistes de recherche pour connaître les élèves</i>
Q89	<i>Obtenir la certification car en poste spécialisé sans le CAPPEI</i>		<i>Une préparation complète aux épreuves</i>
Q90	<i>Poursuivre le développement de l'ÉI</i>		<i>Des pistes de réflexions, formaliser et créer de nouveaux outils, confronter les pratiques</i>
Q91	<i>Développer l'ÉI</i>		<i>Apprendre à prendre le recul nécessaire à l'analyse</i>
Q92	<i>Après 10 années au Québec, difficile de m'adapter au système traditionnel français, découverte de l'ASH dont le fonctionnement me parle plus</i>		<i>Une bonne préparation à la certification Aide pour la pédagogie différenciée</i>
Q93	<i>Être au clair avec mon rôle, me spécialiser</i>		<i>innover</i>
Q94			<i>Des adaptations, des aménagements concrets sur des situations, des séquences d'apprentissage Une prise de recul sur ma professionnalisation</i>
Q95			<i>Acquérir un ensemble de réponses permettant de se définir en tant qu'enseignant spécialisé CAPPEI</i>
Q96			<i>Apprendre, construire des outils, des réponses Construire une démarche réflexive sur ma pratique Approfondir mes compétences</i>
Q97	<i>Obtenir le CAPPEI pour garder ma classe d'ULIS</i>		<i>Des exemples concrets d'individualisation, d'organisation de classe Aide pour remplir les dossiers, aide pour définir les BEP</i>

ANNEXE II

Transcription focus group d'enseignants stagiaires CAPPEI

« L'école a plus d'experts à l'intérieur qu'on ne peut en mobiliser à l'extérieur... Les professeurs deviennent des chercheurs au sein des écoles » (M.Ainscow, 2013).

-Qu'est-ce que cette citation vous évoque ?

-(1) qui se lance ?

-(1) Moi je ne me sens pas véritablement chercheur pour le moment. Je suis encore en train de prendre mes marques. Je n'ai pas l'impression que je suis là-dedans, après je...c'est le regard que j'ai sur moi-même mais pour l'instant j'ai l'impression d'être plus préoccupé. Je dois chercher, j'imagine voilà que...j'ai été quand même ces derniers mois j'ai lu pas mal de trucs, je me suis interrogé sur pas mal de choses donc j'ai cherché mais y a quand même ce truc qu'il y a des échéances cette année, voilà ça m'a bloqué dans mes recherches.

-(2) Si chercheur ça veut dire se poser des questions, bon bé moi je sais que je n'aime pas trop ce mot chercheur mais déjà moi je pense que je le suis car je ne serai pas là et puis je me dis que l'élève quand il rentre dans le dispositif, il prend sa place n'importe où il doit être bien et je cherche qu'il soit bien.

-(1) oui mais ça ça dépend du sens que l'on met derrière

-(2) et tout ça qu'est-ce que ça implique. Ça implique la pédagogie, la relation, le mobilier, la structure, le lieu, voilà.

-(1) oui si c'est améliorer les pratiques effectivement on cherche toujours à améliorer ses pratiques

-(2) quand on rentre dans la classe, je pense que dans la voiture ou autre on se fait toujours des petits bilans et donc dans ce sens

-(1) oui donc mais c'est vaste, c'est tellement vaste ! C'est chercher à s'améliorer quoi, à améliorer sa pratique. Mais je pense qu'on l'a tous fait déjà !

-(2) et être bien, soi aussi, non ?

-(3) mais il dit qu'il y a plus d'experts de l'intérieur,

-(4) des chercheurs de l'éducation ou comme ça, donc on est plus expert

-(1) mais on est sur le terrain

-(5) ah oui ça on est sur le terrain !

-(1) les élèves on les a tous les matins, quoi !

-(6) pour moi ça fait échos à la complexité dont on a juste parlé avant là, qui fait que finalement notre situation à chacun elle est particulière. On a chacun un contexte différent, des partenaires différents, des élèves différents qui font que finalement nous on est expert de notre propre situation, finalement.

-(1) de notre propre cas

-(6) qu'on est chacun expert ou du moins qu'on essaie de devenir expert. Il n'y a pas une réponse heu, valable pour tout le monde c'est ce que l'on a pu dire aussi donc finalement on est chercheur par rapport à notre situation, en tant qu'enseignant, dans notre contexte.

-(1) on est toujours en évolution quoi ?

-(6) voilà.

-(1) en évolution permanente, ça ne finira jamais !

-(6) non jamais ! Et du coup on est aussi expert.

- (7) mais c'est tout le monde qui est en recherche.
- (6) ce n'est pas écrit chaque enseignant spécialisé, c'est tous les enseignants
- (7) dans l'école inclusive
- (6) mais chaque enseignant est dans l'école inclusive !
- (8) si tu es en classe ordinaire et que tu as des élèves en SH tu es dans l'école inclusive, tu y es de fait.
- (7) oui, oui.
- (1) mais même un PPRE !
- (8) mais c'est nous qui devons mettre en place, qui devons trouver des solutions. C'est vrai qu'à chaque fois. Dans n'importe quel contexte c'est à l'enseignant de chercher les solutions en fait.
- (7) mais qui ça pourrait être sinon ?
- (8) bé en fait c'est ça que ça veut dire. Y a plus d'experts de l'intérieur que de l'extérieur, donc les solutions elles doivent venir de nous sur le terrain, enfin moi c'est comme cela que je l'entends. Tu vois tu prends le cadre de l'IME, il n'y a pas dans les textes des choses qui font qu'un IME va fonctionner comme un IME a, un IME b... ce sont les gens à l'intérieur je pense qui font en sorte que en fonction de leurs convictions que ça aille là où ils veulent que ça aille.
- (7) mais ça c'est dans tous les dispositifs
- (8) voilà, c'est pour ça chaque enseignant
- (7) oui.
- donc vous vous pensez que vous êtes donc un enseignant, puisque l'on dit chaque enseignant, et donc enseignant chercheur dans l'école inclusive.
- (1) il faut que l'on soit tous d'accord là-dessus ?
- pas du tout !
- (8) ben si se questionner autant et essayer de mettre en place des choses pour que cela soit inclusif alors oui.
- (7) moi je ne me dis pas que je suis chercheur dans l'école inclusive, je suis chercheur dans mon dispositif, enfin dans mon établissement.
- (9) et vers l'école inclusive, tu peux le rajouter dans ta phrase.
- (2) c'est bien de le placer !
- (1) mais chercheur, enfin pour moi c'est important que l'on parle de la même chose. Si on prend la définition d'E, on prend ta définition ?
- (8) ah mais je ne sais pas !
- (1) non mais qu'on se mette d'accord parce que en fait on se parle mais on n'a pas le même langage, on met pas les mêmes trucs derrière.
- (8) mais c'est quoi pour vous ?
- (1) qui se remet en question
- (9) qui essaie de trouver des solutions, de se remettre en question
- (1) qui observe, qui analyse, faire évoluer au fil de son expérience
- (8) ben oui l'expérience bien sûr
- (10) qui ne s'interdit pas d'essayer en tout cas !
- (1) expérimental, c'est rigolo ça !

-(11) j'ai l'impression qu'il y a quand même un but commun à atteindre, un but ultime d'une façon de voir la société. Qu'on soit handicapé ou pas handicapé qu'on soit reconnu au même titre quoi, enfin chacun avec ses particularités

-(1) c'est politique quoi pour toi ?

-(11) oui, oui y a oui une évolution de la société derrière ça je crois.

-et maintenant que vous êtes d'accord sur la définition comment vous vous identifiez ?

-(1) je suis sur le poste depuis cette année, ça en plus de la formation, j'ai eu tout un truc qui est apparu en fait que je ne voyais pas avant et du coup maintenant... non mais c'est, j'étais pas sur le terrain les années avant et c'est ce truc qui est apparu qui m'a mis en recherche et donc là je commence on va dire que je viens de démarrer. C'est le début ! je n'ai pas l'impression qu'en tant qu'enseignant d'avoir été autant en recherche les années précédentes ou disons que ce n'était pas les mêmes questionnements. Quand je compare ma situation d'enseignant à l'enseignant spécialisé par exemple, je n'ai pas le même regard. Mon regard a évolué donc je pense que ça ça veut peut-être dire chercheur aussi parce que je remets les choses en question, je me pose des questions que je ne me posais pas forcément avant, du moins pas de la même manière.

-(8) c'est aussi un peu inquiétant parce que ça veut dire qu'on nous demande des choses, mais y a quand même une dimension pas très cool parce que ça veut dire qu'on doit un peu se débrouiller tout seul en fait.

-(1) ça veut dire que personne ne peut remplacer l'enseignant sur le terrain

-(8) non mais ça veut dire peut-être que tout ne va pas dans le même sens non plus. Et que si on s'y mettait vraiment tous peut-être que ça pourrait prendre une dimension de société plus importante et que plus de choses pourraient être mises en place, comme par exemple ne pas se heurter à une collègue qui dit « tu traverses pas devant ma classe », que le message soit porté un peu plus haut et un peu plus fort ! Non ? je ne sais pas !

-(1) après y a une idée de nombre et pas forcément la qualité du regard.

-(8) mais il y a mobilisé.

-(1) oui mais dans quel sens mobilisé

-(8) bé t'y vas quoi !

-(1) mais mobilisé c'est dans le sens sensibilisé ou c'est faire venir

-(7) mobilisé c'est être en action

-(1) mais ça dépend ça a plusieurs sens

-(8) mais de façon on les a vu, au fur et à mesure de la formation, les chercheurs de l'éducation inclusive, les auteurs déjà il n'y en a pas 36 ! Je me sens un peu toute seule là !

-qu'est-ce qui est dérangeant dans cette citation ?

-(8) que l'on pourrait mobiliser

-(7) mais moi je trouve que c'est rassurant parce que ça peut aussi vouloir dire que l'on est les experts

-(8) non mais y a deux versants et je ne dis pas que c'est inquiétant, je dis déjà c'est super car c'est chaque enseignant car c'est tout le monde ensemble mais la deuxième partie elle a quand même y a une histoire comme une « molitude » qui fait peut-être

que si tout le monde se mobilise c'est pas que de l'intérieur justement et ça prendrait comme je le dis une autre dimension parce que justement c'est pas que de l'intérieur.

-(1) mais est-ce qu'ils seraient experts s'ils ne sont pas sur le terrain ?

-(8) mais non mais je pense que c'est plus un message de société

-(7) donc ça peut vouloir dire aussi que les ressources sont à l'école

-(8) mais qu'il peut y en avoir à l'extérieur aussi

-(1) après quand on parle de l'extérieur on parle des chercheurs, les chercheurs c'est pas non plus la société

-(8) non mais

-(7) c'est l'ensemble

-(1) ça c'est vrai qu'un chercheur ne remplacera jamais un enseignant !

-(7) ou un enseignant sur le terrain est autant expert qu'un chercheur

-(12) ça fait aussi un peu échos à que l'on pourrait mobiliser, ça laisse à penser que nous on est là et ça fait échos avec le rôle de PR. On n'a pas besoin d'aller nous mobiliser, on est là et sur le terrain.

-Et vous êtes comment sur le terrain ?

-(12) on est chercheur sur le terrain

-(7) mais oui chercheur, on cherche des pratiques nouvelles, on cherche à recréer sans cesse, que ça marche mieux, qu'on parle des élèves

-(1) on essaie de faire évoluer nos pratiques

-(7) est-ce que l'on se sent expert ? Parce que c'est ça aussi ! Des experts de l'intérieur

-(1) là aussi expert c'est dans quel sens ? expertise ou c'est être au top. Moi j'apprends l'expertise, je me sens comme un apprenant de l'expertise.

-(1) Dans ce cas je suis chercheur si être chercheur c'est être en mouvement, en évolution. Je suis chercheur. Je m'appelle T et je suis chercheur ! (rire)

(rires du groupe)

-(2) et perdue avec toutes ces questions !

-(2) c'est quoi la réponse !

-(1) j'ai l'impression de savoir que c'est ce qu'il faut être mais on n'a pas forcément en fait la légitimité pour prétendre, c'est l'impression que j'ai.

-(2) La légitimité on l'a vu que l'on est sur le terrain.

-(1) c'est vrai !

-(2) c'est qui que l'on vient chercher quand il y a un problème ?

(rires du groupe)

-(12) c'est un débat que l'on pourrait avoir longtemps, qui est plus expert ! Est-ce que l'on doit comparer ? D'abord ce n'est pas comparable. Un chercheur de l'extérieur n'est pas sur le terrain mais il est expert, nous on est sur le terrain et on est expert quoi ! Mais on est tous chercheurs, enseignants et enseignants spécialisés dans le sens où chacun cherche à faire pour le mieux pour les élèves et personne ne nous a donné une technique. A part nous donner des programmes et des contenus de ce qu'il faut faire, après on est libre donc on peut tous être chercheurs !

Là où la trouve bizarre cette citation c'est dans le que l'on pourrait mobiliser, comme si on ne pouvait pas faire appel à un chercheur de l'extérieur même si on fait jamais

appel à eux à part dans la lecture des textes. Je trouve que cela a une connotation un peu négative pour le chercheur de l'extérieur.

-(1) ce n'est pas négatif, pour moi cela veut dire que chacun a sa place.

-(7) nous on se pose des questions par rapport à un élève, à un groupe d'élèves et les chercheurs extérieurs même s'ils ont travaillé sur des groupes d'élèves ce n'étaient pas les nôtres. Donc on est plus expert de nos élèves et les chercheurs de l'extérieur peuvent nous éclairer sur certaines choses. Et c'est bien ce que l'on a fait cette année, on a beaucoup lu je crois !

-(1) on a beaucoup cherché mais on n'a pas beaucoup trouvé !

-(7) oui, mais on a un peu trouvé car on a trouvé des choses qui nous intéressaient. Maintenant c'est à nous de nous emparer de certaines choses pour

-(1) pour essayer de changer des procédures

-(7) oui, c'est en lien avec ma posture d'enseignant

-(1) changer

-(7) on va essayer

-(1) je commence on va dire

(rires du groupe)

-(2) mais cette citation elle est d'avant 2015 donc peut-être que les enseignants se disaient que ce n'était pas de leur ressort ou qu'ils n'y arriveraient pas parce qu'ils n'ont pas la formation, en fait ce que l'on continue d'entendre maintenant aussi ! Moi j'ai cet élève, je suis pas formé pour, je n'y arrive pas donc on fait appel à des experts qui ne sont pas sur le terrain mais ont la théorie. Peut-être que la citation veut nous dire qu'il faut se faire confiance !

(rires du groupe)

ANNEXE III

Transcriptions d'entretiens individuels d'enseignants stagiaires

CAPPEI corpus 1

E1-1-PARCOURS SEGPA-12min37-

-je vais vous poser une première question concernant une posture, une façon d'être que vous avez peut-être mis en œuvre dans votre formation et qui va questionner, vous en tant qu'enseignant.

Donc je vais vous poser cette première question : on dit qu'un praticien qui se forme n'est pas un chercheur au sens universitaire, qu'est-ce que cela évoque pour vous par rapport à votre entrée dans la formation ? Comment vous êtes entrée dans cette formation ?

-avec en tête l'idée qu'on nous donnerait des pistes bien concrètes mais en fait je me suis aperçue qu'on trouvait par nous même les solutions, qu'on cherchait nous même les solutions.

-cela veut dire que vous êtes en train de vous rendre compte qu'à un moment donné quand on est enseignant et enseignant en formation on peut avoir deux entrées et une entrée cela peut être moi me mettre dans une posture de chercheur ?

-oui

-qu'est-ce que cela déclenche chez vous une posture de chercheur ?

-il y avait un décalage entre ma pratique et ce que l'on me disait en formation

-c'est ce décalage qui fait que vous vous êtes mise en recherche de compréhension, de comprendre ce que je pourrais peut-être à un moment donné interroger ?

-et améliorer

-en fait pour vous vous engager dans la formation avec cette posture c'était parce que vous vous êtes rendu compte qu'il y avait un décalage entre ce que l'on vous proposait en formation et ce que vous mettiez en pratique donc c'était en lien avec une difficulté ou pas du tout ?

-je me suis aperçue en étant en formation que j'avais certaines lacunes enfin de mon point de vue il y avait des choses à améliorer dans ma pratique en classe.

-donc vous mettre en posture de recherche c'était pour essayer de surmonter, de palier des lacunes ?

-oui chercher des solutions à des problèmes

-est-ce que vous pouvez nous expliquer comment vous vous identifiez dans cette façon d'être en recherche ? Qu'est-ce que vous avez fait ? comment vous le vivez ?

-déjà il y a eu les lectures théoriques qui aident pas mal, les lectures d'articles oui et après chercher enfin je sais pas...

-pour vous chercher c'est aller chercher dans des articles de recherche

-oui d'abord c'est ça ensuite c'est en entretien avec les formateurs, aller chercher des réponses auprès des formateurs.

-comment vous faites au quotidien maintenant ? Vous avez changé quelque chose au quotidien ?

-je recherche sans arrêt à améliorer, à tester de nouvelles choses pour voir celles qui correspondent le mieux à mes élèves et celles avec lesquelles j'arrive à fonctionner.

-donc vous faites un lien avec tâtonner, expérimenter et c'est quelque chose que vous faites aujourd'hui plus facilement ?

-oui, je crois parce qu'on nous a dit que c'était une année pour expérimenter tester et de toute façon si je veux changer, évoluer il faut bien que je teste pour voir ce qui marche le mieux pour moi et pour les élèves

-c'est quelque chose que vous avez l'intention de poursuivre ou pas ?

-oui, je me dis qu'il faut se remettre en question très souvent donc je compte continuer quand même. De toutes les façons dans nos classes on ne peut pas se permettre de rester sur ses acquis entre guillemets

-on nous dit qu'un enseignant aujourd'hui en formation CAPPEI c'est pour l'école inclusive et on nous dit que c'est un enseignant qui est en perpétuelle innovation, un enseignant innovant. Qu'est-ce que vous mettez derrière l'idée d'un enseignant innovant ?

-un enseignant qui sait ce qu'il fait, qui connaît son sujet, qui teste de nouvelles choses pour être au plus près de ces élèves qui sont chacun différent en fait. Ca j'ai pris conscience de ça aussi que chaque élève était différent et apprenait différemment du coup c'est ça être innovant chercher des situations qui puissent toucher chacun

-donc vous avez questionné l'idée de singularité

-au début vous avez dit en lien avec une difficulté

-oui mais c'est les deux car je me suis aperçue que qu'ils étaient tous différents de faire les mêmes documents ou les mêmes choses pour tout le monde c'était une difficulté pour eux donc il fallait que j'adapte.

-donc adapter c'est en lien avec l'idée de l'enseignant cherchant

-ah oui !

-pourquoi ?

-parce que c'est en cherchant des solutions en cherchant des situations, pour moi il faut être vraiment imaginaire

-qu'est-ce que cela peut engendrer d'entrer dans cette posture, en tant qu'émotion, sur la personnalité ? Est-ce que cela peut questionner certains éléments comme par exemple l'idée du deuil de l'élève idéal, de notre pratique idéale ?

-une totale remise en question, de ma pratique mais en même temps c'est très formateur et je voyais que cela marchait bien avant donc je me demandais pourquoi changer mais en fait c'est pas ça ? Ce métier c'est être en mouvement intellectuel permanent

-donc vous êtes sur l'idée de mouvement ?

-ah oui ça a tout changé, tout chamboulé

-vous dites ça a tout chamboulé, c'est déstabilisant ?

-oui un peu au début mais en même temps c'est motivant de se dire qu'il y a autre chose, la formation nous ouvre les yeux sur différentes façons de penser, pas une seule pensée.

-une remise en question qui vous a permis quoi ?

-d'avoir un autre regard sur mon métier, de changer ma posture par rapport aux élèves, de changer ma façon de préparer, de voir les élèves avec un autre regard

-on peut prendre appui sur un de ses trois éléments, qu'est-ce que vous avez changé ?

-je suis plus là pour les accompagner que pour leur transmettre quelque chose, ils sont différents et apprennent différemment, mieux anticiper.

-le résumé d'une définition d'un enseignant cherchant aujourd'hui ?

-un enseignant cherchant, en tant qu'enseignant cherchant je me remets en question régulièrement en prenant en compte les besoins de mes élèves et j'essaie d'anticiper pour être au plus près de leurs besoins.

E1-2- PARCOURS ULIS-ULIScollège-16min58-

-bonjour, alors nous allons essayer de voir avec vous un questionnement que l'on se pose et notamment concernant l'enseignant de l'école inclusive. Pour lancer notre discussion j'aurais une première question : pouvez-vous nous expliquer en tant qu'enseignant de l'école inclusive est-ce que vous vous êtes engagée pour l'instant dans une posture que l'on qualifie d'un enseignant cherchant ?

-Je serais tentée de dire oui dans la mesure où je me questionne beaucoup, sur tout : l'aménagement de la classe, les pratiques pédagogiques donc je suis toujours en train d'essayer de faire évoluer ma pratique par rapport à ça donc je suis toujours dans la recherche de ce qui pourrait m'éclairer et m'aider.

-donc cela veut dire que vous vous pensez que s'engager dans une posture d'enseignant cherchant c'est dans un premier temps pouvoir être dans un fonctionnement de questionnement ?

-oui, se questionner, se remettre en question et essayer de faire évoluer la pratique ...

-d'accord, alors si par exemple on prend le premier élément : se questionner, qu'est-ce que vous mettez derrière se questionner ?

-Mais moi là cette année je me suis par exemple questionné sur l'aménagement de la classe, ça c'est un exemple, qui n'était pas du tout comme cela il y a encore 15 jours. Mais je me suis questionné par rapport aux besoins des enfants pour voilà rester assis, debout donc j'ai fait des recherches...

-d'accord, ça veut dire quoi faire des recherches ?

-mais j'ai cherché des ouvrages, j'ai cherché sur internet des réponses à mes questions par rapport...

-donc vous vous questionnez par rapport à un élément de pratique, quelque chose qui vous questionne au quotidien et ensuite vous allez faire un retour, un lien avec des éléments théoriques que vous allez chercher ?

-oui ou des témoignages de collègues, des échanges aussi avec des collègues qui pratiquent cela.

-d'accord, donc ça c'est votre première étape ?

-oui

-et alors la deuxième étape vous nous avez dit réajuster...

-oui, la faire évoluer donc en fonction de ce que je trouve mettre en place des réponses, mes réponses théoriques. Je fais essayer de mettre moi en pratique, voir si cela me correspond aussi. J'essaie de me projeter déjà en fait avant de le mettre en pratique. Là pour l'exemple de l'aménagement de la classe j'ai essayé de me projeter moi est-ce que ça me parle...voilà.

J'essaie de voir comment je peux me positionner par rapport aux réponses que je trouve. Dans ma pratique après moi si cela ne me convient pas je ne peux pas le mettre en pratique même si je sais que cela peut répondre aux besoins...enfin, il faut

que j'arrive à ajuster le tout : le besoin des élèves mais aussi mes besoins. Je fais des choix et ensuite je mets en pratique et je vois si ça me convient aussi et est-ce que cela a apporté aussi aux élèves.

-Est-ce que c'est quelque chose que vous aviez l'habitude de faire avant cette année ?

-Non, je le fais. Je n'étais pas habituée à ça avant j'ai envie de dire d'être dans l'école inclusive, enfin dans le spécialisé. C'est quelque chose d'enseigner dans le spécialisé qui m'a emmenée à beaucoup plus réfléchir que ce que j'avais l'habitude de faire donc après avec la formation effectivement je me suis reposée plus de questions, j'ai...ça a un petit peu boosté encore plus mais...

-c'est le fait d'être enseignant de l'école inclusive ?

-oui je pense, c'est un peu inévitable parce que l'école inclusive c'est aussi répondre aux besoins de chacun donc on ne peut pas être dans une pratique uniforme donc à partir de ce moment-là il faut absolument chercher, il faut trouver des réponses qui s'adaptent à chacun.

-alors qu'est-ce que vous mettez derrière chercher ?

-Alors chercher...pour moi je ne sais pas c'est oui se questionner, essayer d'apporter des réponses

-Est-ce que c'est différent d'un enseignant-chercheur ?

-ben non ! Moi je n'en vois pas en dehors du fait que je vais pas institutionnaliser mes recherches par des écrits, oui j'ai l'impression que l'on doit être dans la même posture. Moi je formalise pour moi, je mutualiserai peut-être avec des collègues de la formation mais c'est tout.

-Vous vous dites que c'est le fait d'être dans l'école inclusive qui vous a permis de vous engager dans cette posture-là ?

-en fait c'est travailler...oui en fait je m'étais peut-être un peu encroutée en maternelle où j'étais pendant presque 20 ans mais j'ai toujours eu des élèves en situation de handicap et en fait ces enfants-là m'ont toujours amenée à réfléchir quand même, pas autant parce que j'en gérais 1 dans une classe de 25 donc c'était peut-être plus facile de trouver les réponses pour un élève et c'est vrai que les autres je pense que je ne me posais pas autant de questions. Donc là effectivement je suis dans le champs du handicap et je me pose des questions pour tous. Chaque élève me questionne.

-c'est donc une posture à développer aujourd'hui dans le cadre de l'école inclusive ?

-oui c'est à développer mais je me pose la question des fois par rapport à un retour dans l'ordinaire. Je me demande si j'arriverai à continuer à avoir la même position et souvent je me dis que non en fait.

-Et pourquoi non ?

-Mais parce que je vais repartir dans une classe avec 25/30 élèves et que cela demande de l'investissement, c'est chronophage et cela demande aussi de l'investissement personnel et là sur des effectifs d'ULIS ça me semble possible sur une classe ordinaire je pense que non !

Je pense que j'essayerai mais je ne le ferai pas systématiquement, pas pour toutes les disciplines enfin pas dans tous les champs. Alors que là je me pose des questions, enfin là je veux dire j'ai du temps pour le faire pour chaque discipline pour chaque besoin et pour chaque élève.

Après c'est une habitude aussi de travail, c'est comme un rituel. Mais je pense que ça cela vient de la formation, enfin moi pour avoir parlé avec plusieurs enseignants avant, des gens qui ont fait le CAPA-SH, souvent ce qui ressort c'est que cette formation CAPA-SH, CAPPEI maintenant cela devrait être une formation quasiment initiale pour tout le monde. Moi j'ai plein d'enseignants qui ont fait ce retour-là, cela pourrait être intéressant pour tous et mettre les enseignants de l'ordinaire dans cette position aussi. Mais avec une classe de 30 je ne sais pas si moi je le ferai parce qu'on y passe beaucoup de temps.

-parce que cela demande un investissement personnel ?

-Je dois faire des choix car il y a une vie à côté quand même. Moi je vois c'est vrai que cette année je me suis posée et je prends le temps de le faire dans la formation mais cela demande beaucoup de sacrifices à côté, sur la famille donc non je ne pourrais pas le faire à long terme, non mais là pourtant ça m'intéresse. Pour moi être enseignant cherchant c'est aussi faire des lectures, c'est faire des recueils de données, d'observation et voilà...ça demande du temps, c'est chronophage en classe, c'est chronophage en dehors de la classe quand on analyse après sur le temps hors-classe. Pour moi oui il y a toute une démarche qui fait que forcément ça demande du temps et ce temps-là on le prend à côté et...

-D'accord, alors une dernière question : comment est-ce que vous vous projetez pour l'année prochaine par exemple ?

-Ah, bé enfin, moi...enfin après je pense que je l'ai eu peut-être quand j'ai débuté aussi cette posture puis après j'ai envie de dire il y a la routine qui s'installe donc cette position je l'ai retrouvée depuis que je suis en ULIS en fait, j'ai pas forcément attendu l'année de formation puisque je vois que j'ai fait évoluer ma pratique sur les 3 ans, j'ai fait évoluer mes outils, mes grilles d'observation, donc en fait j'ai pas attendu la formation pour le faire donc je pense que l'année prochaine on va continuer jusqu'à temps de trouver des choses. Et puis il y a des choses qui vont me satisfaire cette année et qui ne me satisferont pas l'année prochaine parce que des élèves vont partir...L'année prochaine avec de nouveaux élèves on va re-questionner. Mais c'est vrai que je trouve que dans l'enseignement adapté on doit plus se questionner aussi car on a en face de nous des enfants qui sont en difficulté scolaire, enfin en grande difficulté, il y a le handicap à prendre en compte donc on n'a jamais deux enfants pareils là, des petits effectifs mais jamais deux pareils !

-donc s'engager dans cette posture c'est un outil pour gérer la singularité ?

-pour moi oui, c'est une posture nécessaire et je pense que ça va durer temps que je serai en ULIS mais c'est vrai que je ne promets rien(rire), mais je me pose des questions !

E1 3-Parcours RASED-ASDR-37min48-

-Bonjour, donc première question : dans le cadre de l'école inclusive, on a certains auteurs qui évoquent le fait que l'enseignant de l'école inclusive peut-être qualifié d'un enseignant passeur, d'un enseignant médiateur. Alors nous on fait l'hypothèse aussi qu'un enseignant de l'école inclusive on pourrait évoquer l'idée qu'il pourrait s'engager dans une posture d'un enseignant cherchant. Est-ce que cela est parlant pour toi ? Et si oui que mets-tu derrière cette expression.

-moi ce que je comprends dans l'enseignant cherchant de l'école inclusive c'est déjà l'idée qu'on arrive pas avec l'idée des recettes toutes faites ou un catalogue de dispositifs, de quelque chose de prêt en amont qui s'appliquerait un peu à toutes les situations que l'on rencontre même si le catalogue est très riche et pourrait s'adapter à plein de situations. Etre en rupture avec cette idée-là et l'enseignant cherchant dans l'école inclusive c'est pour moi, cela veut dire pour moi que l'on colle au plus près à la réalité de l'élève, des élèves dont on parle.

-d'accord, alors comment est-ce que l'on peut coller à la réalité la plus proche de l'élève ? Cela serait s'engager dans quelle démarche ? L'enseignant cherchant qui s'engage au plus près de l'élève qu'est-ce qu'il met en œuvre ?

-je pense qu'en premier lieu il y a un peu la posture de je ne sais pas pour toi, qu'on ne peut pas savoir pour l'élève à priori et qu'on va essayer de savoir lui ce qu'il vit à l'école. Ce que l'on apprendra de cet élève va venir de lui avant tout même si évidemment quand je dis de lui c'est de lui dans son contexte aussi, on aura le lien aussi avec l'enseignant de classe, les autres partenaires éducatifs. Mais un peu l'idée c'est que on va pas lire un dossier d'élève pour connaître l'élève, on peut s'en servir mais c'est d'abord à partir de la personne et de l'élève qu'il est. Les outils que l'on va utiliser c'est questionner, observer et donc le cherchant c'est chercher qui est l'autre, qui est cet élève, chercher en quoi on peut aider à notre niveau à son parcours d'élève avec quelle médiation, quels outils et aussi chercher avec lui. C'est-à-dire l'accompagner à mieux se connaître.

-d'accord donc cela c'est la mise en pratique de l'enseignant cherchant ?

-en même temps que j'étais en train de parler je me rends compte que si je pars que de l'élève dans éducation inclusive il y a forcément aussi relation aux pairs et avec le milieu, avec l'école. Donc cette démarche que je présentais c'est une démarche d'investigation mais pas tout à fait car il faut tester... C'est un peu construire des hypothèses avec le réel, je l'ai décrit beaucoup par rapport à l'élève mais cela touche aussi l'école et le milieu dans lequel il évolue avec ses pairs soit au sein de la classe soit avec les enseignants pour trouver des dispositifs des outils qui vont rendre l'apprentissage plus accessible pour lui qui vont le mettre en réussite, moi le mettre en progression du point A auquel on l'a connu et la recherche elle est sur le ...une fois que l'on a fait des hypothèses et qu'on les a mises en place l'analyse des résultats pour continuer à construire l'outil qui n'est pas fini en soit. L'investigation elle est en amont pour poser, trouver une hypothèse proposer des idées mais elle est aussi dans la mise en œuvre pour voir comment faire évoluer.

-c'est pour cela que l'enseignant cherchant part d'un point de départ d'investigation qu'il interroge sans arrêt ?

-voilà parce qu'on est cherchant pour un diagnostic par exemple, on est cherchant pour un étayage, pour amener, pour rendre plus accessible mais une fois que l'on a solutionner peut-être et dans l'idéal accompagner et permettre à l'élève de trouver seul.

-donc l'enseignant cherchant a un objectif qui est de permettre à un moment donné à l'élève de pouvoir chercher tout seul alors ?

-...dans l'idéal.

-d'accord.

-dans l'idéal, peut-être pas de chercher tout seul et de trouver tout seul mais de chercher et de trouver avec les autres.

-d'accord, donc c'est amener l'élève dans une démarche d'autonomie

-...en tout cas...Alors il y a l'élève que l'on...c'est voir l'élève en évolution et l'aider à se voir lui en évolution en fait.

-un enseignant cherchant accompagne l'élève dans son parcours.

-à un moment donné mais l'élève n'a pas toujours besoin de l'accompagnateur

-d'accord c'est pour qu'à un moment donné l'élève puisse se prendre en charge, déjà mieux se connaître, mieux connaître ce qu'il est et ses points d'appuis et ses difficultés.

-d'accord, cela veut dire que toi dans cette posture, qu'est-ce que cela te demande à toi ?

-Et bien justement la maîtrise et le contrôle, on est dans une démarche de recherche donc par définition on ne sait pas où on va et c'est pas très facile...c'est pas confortable...c'est faire...voilà on a pas la solution, on est le sauveur de personne, déjà pas jouer au super héros car des fois on a un peu des représentations de l'école et de l'enseignement assez infantile mais qui nous motive aussi avec des images très schématiques mais on est aussi porté par ça et se dire de toute façon je n'ai pas sa solution mais ça demande justement de l'humilité bien évidemment et aussi oui moins de peur parce que ça rassure de se dire que l'on a des solutions, qu'on va arriver là qu'on va l'aider et alors c'est lui qui va bouger et surtout pas nous quoi !

-d'accord, donc un enseignant cherchant bouge ?

-et voilà. Il accepte de bouger mais c'est pas facile ! Il accepte de bouger déjà dans ses représentations parce que même si on veut pas regarder les dossiers on les regarde quand même on entend ce que l'on dit d'eux. Donc essayer déjà de faire un peu table rase de tous nos schémas ...donc les représentations de l'élève, commencer par le genre parce qu'on en parle beaucoup mais on en est imprégné et on ne sait pas tellement faire la part des choses, donc apprendre à laisser ça et quelque part c'est fragilisant parce que cela remet en question notre vision du monde ...donc les outils c'est coller au réel, de ce qui est factuel et de ce qui se dit, faire confiance à l'autre, ne pas penser que si l'élève dit ça mais en fait il veut dire ça, faire confiance dans ce que lui dit depuis lui donc démolir ces certitudes-là...Et aussi voilà, ce qui est difficile pour moi c'est accepter de donner la place au temps parce qu'il y a des choses qui ne vont pas vite, pas vite pour nous, pas vite pour l'élève et cela demande du temps de maturation et on a envie de résultat, on a envie de prouver et accepter...être patient quoi ce qui rentre dans l'idée de parcours de formation mais dans la vraie vie avec l'élève, avec les enseignants avec l'évaluation

-c'est accepter de changer de temporalité, accepter l'incertitude, entrer dans l'incertitude, faire en sorte que l'incertitude soit perçue autrement.

-oui, accepter le rythme de l'autre mais le fait de ne pas être sur les mêmes rythmes cela ne veut pas forcément dire que l'on est en échec.

-et alors là où cela coince pour moi c'est que on a l'impression que l'autre (l'élève) on parle de nous quand on parle des élèves...mais en fait revoir un peu ses idées d'objectif quoi parce que on a un peu l'impression que si on se bouge pas un peu on

va pas y arriver mais en même temps si on veut respecter les rythmes de l'élève mais est-ce qu'il va continuer à avancer si on le laisse en roue libre entre guillemet parce que du coup il va plus se forcer , il va se mettre en vacance...donc savoir quand intervenir, les résistances , connaître les résistances , d'où elles viennent parce que l'autre aussi a peur et alors si nous on reste sur le rythme mais en fait il est sur du blocage.

-donc cela veut dire qu'un enseignant cherchant doit prendre en compte le factuel...

-et l'affectif.

-donc il doit prendre en compte un certain nombre d'éléments et construire avec ?

-ça veut dire toujours être en lien avec l'élève au plus près pour savoir où il en est lui.

-donc cela veut dire que c'est une observation très fine

-surtout elle est nourrit dans la relation à l'élève

-donc c'est entrer en relation ?

-Oui et en fait j'aurais dû commencer par-là ! C'est indispensable. Alors déjà, la première chose c'est d'être au clair sur ce que l'on fait là nous, nos missions. Mais en général c'est pas tellement les missions car les missions sont pléthoriques, on en a des tartines. Le matin quand tu te lèves et que tu te dis voilà je vais sur mes missions tu te perds je pense que moi ma ligne directrice c'est pas tellement mes missions. C'est d'abord je reviens sur la posture, pourquoi je suis là mais plus dans un sens éthique, c'est plus ça et après les missions ça va être des priorités même si le panel est très très large. Donc plutôt que de partir de la liste des missions moi je préfère partir du sens de mon action, ce que je fais là et être au clair avec ma place dans le groupe, ma place face à l'élève.

-c'est ce que tu es en train de construire aujourd'hui ?

-j'ai commencé par-là , de voir où j'étais.

-Et après qu'est-ce que tu en as fait ?

-Alors j'ai pas fait le tour, mais les points sur lesquels je suis un peu au clair du coup plus facilement...Bon au départ c'est vrai je pars forcément sur mes représentations mais déjà j'essaie de me dire de là où je suis moi de là où est l'élève là où est l'équipe j'ai un projet de travail qu'est-ce que moi je peux proposer puisque cette équipe-là fonctionne il est déjà élève enfin il est là il a forcément des choses qui sont des points d'appui et d'autres pas mais...et moi dans quoi je peux l'aider dans son parcours . Quelle est ma place et quels sont mes outils. Aujourd'hui moi j'en suis à tester des choses que je vois dans mes lectures ou que l'on me parle. Je l'ai pas évoqué mais quand je parle de réalité il y a forcément de la projection entre des éléments théoriques ou autre et le réel et donc c'est la même chose avec les outils et les dispositifs. Parce que même si l'outil ressemble sur le dispositif il y a des points communs mais le mettre en place avec ces personnes-là à ce moment-là ça va donner cette couleur de la situation. Et quand je serai ailleurs le contexte a changé donc ça va changer.

-donc c'est dans ce sens-là que l'enseignant va proposer quelque chose qui va inévitablement bouger, donc un enseignant cherchant est en perpétuel mouvement

-oui, oui. Mais ce qui me gêne dans l'enseignant cherchant en fait pour moi c'est la définition de l'enseignant dans l'absolu de l'idéal de l'enseignant que j'ai !

Même si forcément tu es dans des routines, tu as des points d'appui, des situations que tu mets en place rapidement que tu vas re-questionner mais forcément dans le quotidien tu peux pas être tout le temps en enseignant chercheur ou en cherchant !

-et alors qu'est-ce qui fait que à un moment tu y es ?

-je veux dire tu ne peux pas y être parce que c'est la vie, tu es plus ou moins disponible même si tu es là tu n'es pas toujours disponible, voilà on est pas parfait ! Il faut accepter aussi ça aussi, tu peux pas trouver du sens à tout ce que tu fais ! Il faut être bienveillant avec l'élève mais pour être bienveillant avec l'élève il faut être bienveillant avec soi-même, bienveillant avec son positionnement ! Mais le fait que tu es cherchant puisque c'est le mot qui revient et qui est adapté et la première fois que tu m'as posé la question je me suis dit cherchant ou chercheur ? Le fait que tu es chercheur ça veut dire que tu sais que ce que tu fais c'est utile c'est porteur de te demander pourquoi tu le fais comme ça à ce moment-là régulièrement mais tu peux pas à chaque action te demander pourquoi je fais ça accepter aussi de faire et de voir ce qui se passe.

-alors je voudrai rebondir il y a une différence entre enseignant chercheur et cherchant ?

-chercheur je l'ai entendu, cherchant on ne l'entend pas tellement, cette personne c'est un musicien cherchant, on dit souvent musicien chercheur ou musicien mais cherchant non. Alors je me suis dit chercheur ça serait vraiment le laboratoire qui se déplace un peu sur la réalité, une analyse de laboratoire et le cherchant il est tout le temps dans le bain et c'est sa posture qui fait qu'il va questionner le terrain. Mais à l'oreille c'est la première fois que je l'entends. Mais l'enseignant qui enseigne même si on dit qu'il ne bouge pas qu'il a des représentations à un moment donné il a des questionnements ou pas, il est à l'aise ou pas mais je veux dire enseigner on est dans l'échange permanent, des choses qui bougent, des injonctions qui changent...on est dans la réflexion, dans la conceptualisation. On peut avoir décidé de mettre de tout ça en sourdine. L'enseignant est cherchant et il peut se mettre en veille de ça pour x raisons mais le métier d'enseignement ne peut être que cherchant si tu veux transmettre.

-donc toi depuis que tu es entrée dans l'enseignement tu es sur une posture d'enseignant cherchant ?

-oui parce qu'on est dans l'humain, on n'est pas des robots on a pas des robots en face de nous ! Tout ce que l'on peut voir entendre dans la classe d'à côté ça nous plait on le fait.

-un enseignant cherchant c'est lié avec le concept d'innovation alors ?

-Alors innovant ça m'impressionne autant que le mot expert moi j'entends avancer l'humanité, un bond en avant. Moi je dirai...créatif

-Et tu ne dirais pas enseignant cherchant alors ?

-et non ! Par exemple moi ce qui me plait le plus ce que je fais aujourd'hui indépendamment de partir en formation, prendre du recul, se mettre en questionnement et tout ça c'est que je me sens développer une créativité et c'est ça qui me plait. Ça veut pas dire que je n'étais pas dans la créativité avant mais le contexte où j'étais, mon milieu ...bon c'était un type de créativité...on fait jamais le tour mais cela manquait de réflexivité en fait. Par ce qu'être en classe, on essaie de travailler avec les collègues en maternelle on travaille beaucoup en projet donc il y

avait cet échange qui fait avancer mais je me sentais parce que j'étais au même endroit depuis longtemps du coup je m'étais construit aussi des postures qui n'évoluaient pas vite pas beaucoup et aussi dans mon milieu professionnel et dans mon équipe j'avais un rôle qui était un peu à l'étroit pour moi. J'avais besoin de me voir ailleurs.

Cherchant moi je vois l'idée scientifique, les outils scientifiques... mais peut-être que moi aussi j'ai des préjugés...c'est plus de l'art en fait, c'est plus le volet artistique que scientifique artistique dans le sens faire des liens avec des choses qui au départ n'étaient pas liées. C'est une dynamique. Et les liens avec l'élève mais de là où il est. Et la création de ce qui va se créer lui avec le savoir, lui avec l'enseignant....

-tu pourrais nous donner toi ta définition de l'enseignant cherchant ?

-Je sais pas dire les définitions mais je sais dire moi ce que j'y trouve. Dans ce rôle que j'essaie d'habiter et dans lequel je veux m'engager c'est une idée de vivre ensemble dans notre individualité c'est défendre l'idée mais avec un haut-parleur ni avec des principes c'est agir dans l'idée là où on est on peut agir ensemble pour chacun. Et la ressource que je peux apporter moi dans cette situation ce panorama ce qui m'intéresse de faire bouger un on peut travailler ensemble mais dans travailler ensemble recevoir de l'élève des parents c'est on construit ensemble travailler ensemble de là où on est dans le respect pour schématiser et si je peux agir un petit peu je peux dire si vous décidez de vous engager écouter les autres...

-un rôle de médiateur ?

-pour moi c'est ça l'inclusion.

-et l'enseignant cherchant dans ce système ?

-il invite à une cohésion et il écoute la parole de chacun de sa place à lui : entendre et inclure. Je réfléchis... Rapidement l'EC dans EE il n'est pas dans le jugement et c'est pas simple, il est dans des positionnements hors jugement il a déconstruit pour lui et il peut être point d'appui pour les autres.

-il faut l'humilité mais c'est pas simple. Il faut interroger les éléments et les mettre en œuvre mais c'est compliqué...parce que c'est faire la place à l'autre et moi j'ai la science infuse...donc quand je crois à quelque chose je veux que cela se fasse. Proverbe africain : tout seul on va plus vite ensemble on va plus loin et enseignant cherchant c'est ça !

E1-4-Parcours ULIS-UE secteur santé-16min33-

-bonjour, je vais vous poser quelques questions concernant le travail que l'on essaie de mener dans le cadre de l'école inclusive on nous parle de l'enseignant comme personne ressource. Certains auteurs évoquent notamment l'enseignant comme un passeur, un médiateur et nous nous faisons aussi une autre proposition qui est celle d'un enseignant qui va avoir la possibilité de s'engager dans la posture d'un enseignant cherchant. Donc là dans un premier temps, vous en tant qu'enseignant aujourd'hui en hôpital de jour et puis aussi en lien avec votre expérience professionnelle, est-ce que vous vous identifiez dans cette posture ?

- d'enseignant chercheur ou cherchant ?

-oui, mais qu'est-ce que vous faites comme différence ?

-(sourire), je ne sais pas je suis en train de réfléchir !...c'est la même chose je pense. Pour moi chercheur ça serait peut-être en général et cherchant c'est avec un objectif particulier par exemple.

-d'accord, donc vous vous serez plutôt quoi alors ?

-ben les 2 ! Ca dépend, en fait je serai plus chercheur dans le sens où je vais lire des petites choses à droite à gauche sans avoir d'objectif précis et cherchant le jour où j'ai un objectif précis, je vais chercher l'information que j'ai besoin.

-donc aujourd'hui vous vous identifiez en tant qu'enseignant cherchant ?

-ah ben oui !

-d'accord, pourquoi ?

-(sourire, rire) mais oui parce que je me pose plein de questions, enfin voilà j'ai plein de ...oui oui énormément surtout avec les enfants que je rencontre oui oui...

-donc l'enseignant cherchant se pose beaucoup de questions ?

-oui, et il essaie d'y répondre(rire). Oui il essaie d'y répondre soit par des lectures, par des recherches. Enfin moi à l'hôpital de jour par exemple pour parler de moi plus précisément. Du coup j'ai recherché par exemple pendant nos réunions, les réunions que l'on a avec l'équipe moi je suis arrivée je ne connaissais rien au milieu des éducateurs, des assistantes sociales enfin un petit peu de part mon expérience mais même tous les sigles tout cela il a fallu que je cherche ce que cela voulait dire, ce qu'étaient ces réunions et ce que l'on allait y faire donc je suis allée chercher des informations auprès des personnes, sur internet, sur les dossiers qui avaient déjà dans l'hôpital de jour, voilà. Et après c'était plus sur ma posture d'enseignant et du coup, là l'hôpital de jour c'est particulier car je suis avec une équipe dont je connais pas du tout le fonctionnement mais je ne suis plus toute seule dans ma classe avec mon atsem que je connais le fonctionnement de l'école que je connais là c'est vraiment cherchant dans une équipe !

-Donc il faut s'interroger sur les missions des différents professionnels ?

-Pour moi ici oui clairement. Après voilà sur tout ce qui est spécialisé étant donné que moi j'arrive d'un milieu ordinaire donc voilà tout ce qui est les établissements ...

-donc en fait c'est essayer d'avoir, d'aller chercher des informations concernant un environnement qui ne m'était pas familier

-oui et après pour proposer aussi au niveau pédagogique ...après par rapport au jeu à la coopération au projet en fait moi j'ai toujours pensé comme ça mais ici voilà avec les élèves je vois bien que c'est vraiment ça mon chemin donc je suis plutôt dans le vrai mais je suis quand même obligé de chercher.

-pourquoi dites-vous que vous êtes obligée de chercher ?

-parce que c'est des choses que je sens, que j'ai toujours senti mais j'ai besoin d'étayer avec de la théorie par rapport à ce que j'ai observé par exemple. Voilà déjà moi les adolescents je sors de maternelle donc il faut que je me remette un peu...

-d'accord donc là il y a deux idées : on repart sur l'importance de chercher une connaissance par rapport à quelque chose qui m'est inconnue...

-oui sur le contenu.

-et puis vous allez aussi maintenant aller questionner des éléments qui me parlent dans ma pratique

- et tout cela va m'aider à construire ma posture d'enseignant spécialisé ça c'est logique car ça fait évoluer d'aller chercher toutes les recherches qui ont été faites, tout ce que l'on sait maintenant et que l'on savait pas avant. Ca permet d'avoir plus d'information, d'être plus précis aussi voilà tout ce que l'on sait maintenant sur le développement et que l'on ne savait pas avant, se servir des recherches pour se mettre à jour quoi pour progresser. Pour moi enseignant cherchant ça fait partie du métier quoi !

-donc cela veut dire que vous avant d'arriver sur ce poste vous vous étiez déjà engagée dans cette posture ?

-oui oui, en maternelle j'i fait une ouverture de classe de moins de trois ans donc voilà je suis allée rechercher et puis voilà tout le temps je me renseigne et puis même de toute façon les programmes ont évolué enfin je veux dire il faut forcément se tenir à jour pour être au plus près de, au plus juste quoi. En fait plus on cherche et plus on arrive à être juste dans ...parce que moins on en sait c'est réducteur quoi ! Cette posture apporte des pistes de travail , de mise en œuvre et des connaissances sur le public que l'on a pour être au plus juste de leurs besoins.

-et est-ce qu'elle a des limites cette posture ?

-et...il faut du temps (rire), il faut du temps et que moi j'ai besoin de 10h de sommeil et que des fois (rire) voilà...

-c'est quelque chose de compliqué à tenir ?

-je pense que cela ne peut pas...pour moi en tout cas c'est pas régulier et pas aussi régulier que je le souhaiterais et on verra quand mes filles seront à la fac !

-donc cela interroge la vie personnelle ?

-Ah oui oui c'est ma vie personnelle d'abord mais voilà des fois on a envie de... enfin voilà si j'avais plus de temps je passerai plus de temps à aller chercher. Moi je dis stop parce que j'ai pas le choix de toute façon parce qu'elles sont là...voilà.

-et si vous filles n'étaient pas là vous le feriez ce stop ?

-je ne sais pas, on verra dans 10 ans ! Des fois quand je pars je pars pour des heures et je ne m'en rends pas compte. Je pense que de toute façon notre métier c'est un métier où on peut y passer sa vie quoi ! Des heures et des heures à tout le temps...

Enseignant cherchant c'est possible si on fait des choix ! (rire) On se fixe notre objectif et on va chercher et une fois que c'est fait (rire), donc c'est possible moi je sais pas faire mais c'est certainement possible. Moi j'ai du mal à m'arrêter après quand ça m'intéresse voilà je vois un autre truc mais non non ça il faut j'apprenne je le sais. Mais c'est bien ici ça m'apprend beaucoup

-alors pour terminer est-ce que vous vous pourriez donner votre définition de vous en tant qu'enseignant cherchant ?

-Alors d'abord définir mon objectif et à partir de cet objectif justement chercher pour me poser une question, c'est en lien avec un questionnement par rapport à un objectif à atteindre et ensuite faire mes recherches par rapport à ça, voilà...mais je sais pas si c'est possible(rire) !

E1-5-Parcours SEGPA-10min32-

-Je vais vous poser une première question, lorsque vous êtes arrivée sur votre temps de formation CAPPEI, on peut dire que quand on entre on formation on on s'engage dans une formation. Et certains auteurs expliquent qu'un enseignant qui s'engage dans une formation, s'engage dans une posture d'être en recherche différente d'une posture d'être en recherche universitaire.

Donc lorsque vous êtes arrivée sur la formation CAPPEI est-ce que vous avez eu l'impression de vous installer, de vous engager, de vous impliquer dans une posture d'enseignant en recherche ou pas du tout ?

-Alors, bé heu, j'ai eu cette impression là quand j'étais en classe, enfin avec mes élèves puisque j'ai pu appliquer justement des idées, par mes lectures parce que j'ai entendu, expliquer pas à l'IUFM à l'ESPE donc j'ai essayé ben l'entretien métacognitif par exemple je l'ai mis en place, l'évaluation formatrice, ben Britt Mary Barth. J'ai essayé donc tout ce que j'ai entendu parler et en même temps que je savais possible dans ma classe je l'ai essayé.

-D'accord, donc cela veut dire que pour vous, vous êtes arrivée dans la formation CAPPEI et en fait vous mettez derrière un enseignant qui peut être un enseignant en recherche c'est un enseignant qui grâce à la formation a fait un détour par des éléments théoriques ?

-Oui

-Et ensuite...

-A essayé d'appliquer, de lier la théorie à la pratique en fait.

-D'accord, et ça c'est quelque chose que vous avez engagé dans le cadre de la formation CAPPEI et si on imagine après la formation ?

-Ah je continuerai ! D'ailleurs, ben justement avec une collègue on a , on pensait continuer et aller sur un site qui s'appelle funmook, Marjolaine justement pour essayer de choisir des thématiques comme ça qui nous permettraient de nous tenir au courant de tout ce qui se fait en pédagogie et en didactique et de tester justement des choses nouvelles dans nos classes.

-D'accord, cela veut dire aussi que l'enseignant qui a une posture d'être en recherche c'est un enseignant qui teste.

-Pour moi oui. En tout cas qui se tient informé déjà et effectivement pour essayer de renouveler sa pratique et mieux l'adapter être peut-être pour qu'elle réponde mieux aux besoins de nos élèves dans la classe, qu'elle soit plus innovante. C'est le mot « innovante » moi que je retiens justement pour l'enseignant chercheur.

-D'accord, qu'est-ce que vous mettez derrière le mot innovation ?

-la nouveauté, j'ai envie de surprendre mes élèves, cela peut être de la vidéo, du matériel pédagogique, enfin des choses qui soient surprenantes pour eux et aussi pédagogiques

-donc cela veut dire que l'enseignant qui va s'engager dans une posture d'un enseignant cherchant c'est un enseignant qui va innover, qui va donc surprendre, ?

-pas uniquement, pas uniquement. Moi j'ai envie de renouveler ma pratique en fait

-donc un enseignant qui va bouger

-oui qui va bouger, qui va pas se contenter d'une routine, et puis toujours les mêmes choses qui va s'appuyer sur des, soit des expériences d'autres personnes, sur de nouvelles théories pour justement renouveler sa pratique.

-et renouveler sa pratique est-ce que cela amène aussi d'autres changements dans sa posture professionnelle ?

-là je sais pas trop quoi répondre

-c'est pas compliqué pour un enseignant, c'est facile pour vous de vous dire que je vais être en innovation perpétuelle je vais donc aller chercher sans arrêt je vais aller tester sans arrêt

-alors peut-être pas sans arrêt mais je pense que pour moi c'est essentiel, essentiel par ce que pour se tenir au courant et proposer des choses qui soient de mieux en mieux, l'idée de meilleur.

-d'accord

-pour les élèves, et puis même pour soit même mais pas sans arrêt il y a aussi une régulation sinon cela deviendrait peu vivable mais pour moi c'est très très important. Et justement dans le cadre de la formation on en a parlé avec Marjolaine, on se disait mais il ne faut pas que cela s'arrête ! Il faut que l'on continue, il faut que l'an prochain on trouve un système qui nous permette de nous tenir informé de ce qui se fait, d'échanger même entre enseignants des choses comme ça pour...oui pour renouveler, pour pas s'ennuyer en fait, pour pas ennuyer les élèves.

-et dans le cadre de notre école inclusive ?

-bé aussi ça en fera partie, je pense que l'an prochain cela fera partie d'une thématique qu'on va choisir pour essayer parce que là notamment dans cet établissement il n'y a rien qui se fait donc pour essayer de voir comment on pourrait amener peu à peu des inclusions, par forcément individuelles d'ailleurs même collectives, avoir plus d'échanges avec les collègues, des projets.

-cette posture c'est essayer de questionner ?

-oui, tout à fait.

-questionner, faire des hypothèses comme au CAPPEI on nous l'a appris et donc forcément tester pour voir si c'est positif. D'abord si ça nous correspond et puis si c'est positif pour les élèves, pour notre enseignement.

-et pourquoi cela peut être une posture nécessaire pour les élèves avec lesquels vous allez continuer à travailler ?

-pour leur proposer des activités qui soient surprenantes, et puis surtout qui répondent à leurs envies, à leurs désirs, à ce qu'ils doivent apprendre.

-donc pour vous...

-les motiver

-donc un enseignant cherchant aujourd'hui peut amener l'élève à être en réussite et il peut répondre aux besoins de cet élève ?

-je pense qu'il peut mieux y arriver en tout cas.

-comment il peut mieux y arriver ?

-par les adaptations qu'il va proposer, par toutes les nouveautés d'adaptation.

-donc si un enseignant ne développe pas une posture d'être en recherche il ne proposera pas des adaptations ?

-il en proposera mais je pense qu'il en oubliera, enfin parce qu'il ne les connaîtra pas et c'est dommage. Je trouve que par rapport aux élèves que l'on a on est dans un milieu spécialisé et je trouverai dommage de passer à côté d'adaptations qui soient intéressantes.

-donc développer une posture d'être en recherche cela veut dire aller s'informer aller chercher pour être toujours en questionnement pour pouvoir apporter des pistes dans la classe

-pour moi oui c'est comme cela que je le vois

-vous pourriez donner votre définition de la posture d'un enseignant cherchant ?

-c'est quelqu'un ...

-vous, comment vous vous voyez ? est-ce que vous vous voyez enseignant cherchant ?

-moi je me vois oui dans les années à venir, cette année oui par la force des choses par le CAPPEI.

-cela a été une injonction du CAPPEI ?

-ben plus ou moins, par le CAPPEI j'ai découvert plusieurs choses parce que justement je n'avais pas cette posture d'enseignant cherchant, ou pas suffisamment en tout cas. On avait des conférences pédagogiques, j'allais parfois sur internet mais finalement j'y vais beaucoup plus aujourd'hui et je m'aperçois que c'est vraiment quelque chose d'essentiel grâce à cette formation. Avant je lisais peu, en didactique mais même en pédagogie, et finalement maintenant je m'aperçois que c'est vraiment quelque chose d'important si je veux progresser, comme les élèves en fait, si je veux être bien avec eux. Je pense qu'il est indispensable que je me place dans cette posture-là.

-Vous l'avez un peu subi mais maintenant vous avez envie de poursuivre

-oui absolument

-Je vous remercie.

E1-6-Parcours ULIS-ULIS école-30min05-

-Bonjour, je vais essayer de voir avec vous, dans le contexte de l'école inclusive beaucoup d'auteurs identifient aujourd'hui l'enseignant comme une personne ressource et même comme un passeur. Nous on essaie de travailler une autre idée qui est en lien, l'idée de l'enseignant cherchant. Donc j'aurais une première question, est-ce que ce terme-là d'enseignant cherchant est parlant pour vous et est-ce que vous pouvez vous identifier à cette posture ?

-Alors je dirais que oui puisque je trouve que l'on est en perpétuel questionnement sur les élèves, sur la conduite de la classe, sur comment arriver à les faire progresser tout en tenant compte du fait qu'il faut les inclure aussi avec les autres. Il y a plein de choses qui s'imbriquent et j'ai la sensation de devoir réajuster tout le temps en fait alors que dans une classe ordinaire souvent on a notre progression, on avance s'il y a besoin d'une remédiation on fait une remédiation mais on a une ligne conductrice avec les programmes. Ici on a son projet de formation on est sur une temporalité qui est plus longue plus grande en fait comment dire pas plus grande mais dans l'ordinaire on sait que le cursus classique ça suit, y a le CP, CE1...les étapes sont là et quand on

reste dans le général c'est jusqu'au bac, là on est...on a l'ULIS après y a l'ULIS collègue où on a aussi plus de temps sur le projet de formation professionnel. Je pense déjà même voilà si après on a un élève qui a un profil où les compétences elles sont plus présentes et bien est-ce que le lancer dans une voie professionnelle avec la SEGPA avec un enseignement adapté est-ce que c'est possible après y a aussi cette orientation de l'IME et donc finalement on est toujours en train de réajuster pour voir quel cursus il peut suivre dans quel parcours de formation il peut s'inscrire et cela va aussi impliquer les savoirs que l'on veut leur faire passer. C'est-à-dire qu'un enfant qui veut aller en SEGPA on va être sur quelque chose de plus poussé, c'est pas le terme mais on va peut-être avancer plus vite donc je vais avoir un questionnement sur comment arriver à lui faire arriver...(elle est pas bien ma phrase !)comment réussir à lui faire atteindre ses objectifs pour qu'il puisse atteindre cette SEGPA, les compétences qui sont demandées et qu'il ait un profil qui corresponde bien aux attendus de la SEGPA pour qu'il puisse avancer au mieux dans ce projet de formation alors que dans l'IME on est je pense plus vers de la socialisation dans de l'apprentissage de l'autonomie des gestes de la vie courante et comment mener ce projet avec le partenaire parent parce que parfois c'est compliqué pour eux et comment on peut construire tout ça. Pédagogiquement déjà comment on fait avancer ces enfants mais comment dans leur projet on construit ça aussi avec les parents et je trouve qu'il y a sans cesse des remises en cause, comment je vais faire...heu voilà mais je vais un peu dans tous les sens !

-Alors je vais rebondir sur en fait cette idée d'être enseignant cherchant quand on est enseignant en école inclusive vous vous mettez en avant l'idée que c'est très ancré dans le parcours de formation, donc en fait c'est questionner à partir du parcours de formation. Et alors comment vous vous faites pour pouvoir questionner à partir de ce parcours de formation ?

-Déjà je vais faire une première observation sur les compétences de l'enfant, il faut vraiment cibler à travers des évaluations diagnostiques, en parlant avec lui, voir aussi les attentes qu'il a, déjà de cibler les besoins éducatifs particuliers dont il a besoin donc ça va être des observations, des exercices, voir son autonomie donc je différencie l'enfant comment il vit dans l'école, dans son rapport avec les autres dans sa classe et il doit s'adapter, et puis ce qu'il est capable au niveau de ses compétences et où il en est, voir où je peux le mener, si il a besoin de temps, si il a besoin d'être rassuré donc tout ça ça me permet de mettre en place et de cibler vraiment ses projets et ses besoins éducatifs particuliers pour pouvoir construire ce projet de formation avec un projet individualisé où je vais réajuster parce que parfois je vais mettre une temporalité en me disant je pense qu'à la fin de cette période-là il va être capable de ça mais finalement il y a des facteurs qui ne nous appartiennent pas sur lesquels on peut pas intervenir, si il y a du soin pas de soin, si les parents sont présents pas présents. Nous on peut offrir une sécurité dans la classe et avancer là-dedans et construire cela dans notre classe et des fois on peut anticiper des choses en se disant là il va y arriver et puis finalement il a besoin de beaucoup plus de temps et donc on est sans cesse en train de réajuster.

-donc vous vous passez par une étape de recueil d'informations pour ensuite faire des hypothèses pour une mise en œuvre qui va valider ou pas les hypothèses. Cela me fait penser à une démarche qui ressemble à celle d'un chercheur.

-oui, je pense être vraiment là-dedans parce que voilà par exemple on va pouvoir faire l'hypothèse que un enfant qui est assez à l'aise dans notre classe par exemple en géométrie on va se dire l'inclusion en géométrie ça va être possible et finalement dans cette variable qui est la classe d'inclusion où il va y avoir plus d'enfants où l'enseignant sera peut-être moins disponible où il va y avoir ce regard de l'autre qu'il n'y a pas forcément dans le dispositif ULIS et finalement il va pas être capable de surmonter tout cet aspect affectif pour pouvoir dire ça je sais le faire donc on est obligé nous de réajuster et finalement si cette inclusion le met trop à mal on se rend compte que les compétences elles y sont mais qu'il y a aussi ce facteur de l'affect, ce rapport à l'autre, cette image qu'il a de lui qui peut le bloquer dans ce grand groupe alors que nous en ULIS on aura pas ce sentiment donc on est obligé de réajuster et de se dire finalement ça colle pas pour la géométrie mais comme on est quand même dans ce but d'inclusion et que l'on veut les mettre et qu'il soit malgré tout en position de réussite pour voir qu'ils sont capables de faire aussi avec les autres, comme les autres, en même temps que les autres alors on va peut-être chercher avec l'autre enseignant car il faut qu'il soit complètement actif dans cette démarche-là puisque dans la classe nous on n'y est pas donc on est obligé de les amener à nous pour que eux aussi participent à cette démarche de ce que l'on met comme hypothèse...

-donc vous êtes enseignant cherchant avec un autre enseignant cherchant ?

-dans l'école inclusive oui et là c'est notre rôle de personne ressource car cela leur semble une montagne pour certains, ils vont dire qu'ils ne sont pas formés donc c'est à nous de leur montrer qu'ils ont des compétences pédagogiques et qu'ils différencient déjà dans leur classe

-quels seraient vos mots clés concernant votre posture d'enseignant cherchant ?

-hypothèse, mise en œuvre, échec, rebondissement, tâtonnement, partage...

-pourquoi échec ?

-bé parce que des fois...mais un échec cela permet de rebondir, je ne le vois pas de façon négative c'est que à un moment c'est se dire voilà j'ai essayé et ça fonctionne pas...

-donc l'échec fait partie de cette démarche ?

-ah oui je pense que c'est je sais plus je crois que c'était Disson qui disait que s'il ne s'était pas trompé dix mille fois il n'y serait pas arrivé ! Les anglo-saxon ont cette culture-là de l'échec et nous c'est une première chose que l'on dit avec les élèves si on ne se trompait pas on serait pas à l'école cela voudrait dire que l'on sait tout donc malgré tout on sait déjà ce que l'on peut éliminer et par où on va donc notamment c'est ce que je vis lorsque l'on met en place l'apprentissage de la lecture et que l'on va essayer différentes méthodes on s'aperçoit que pour des enfants il y a des méthodes qui vont très bien fonctionné et d'autres si ils n'ont pas de conscience phonologique on va devoir changer de méthode donc finalement on est obligé d'essayer plein de choses et de s'approprier plein de choses ce qui veut dire que voilà si à un moment

donné on fait fausse route on se relève les manches et on dit on passe par une autre route.

-donc cela veut dire qu'un enseignant cherchant comme vous vous le vivez c'est un enseignant qui a une ligne directrice mais qui est capable de se dire à un moment donné que ce n'est pas le bon chemin et qu'il faut peut-être emprunter un autre chemin ?

-oui, donc c'est avoir des moments de pose et de discussion avec les autres et là-dessus c'est vrai qu'avec les collègues de la formation c'est très enrichissant aussi parce que à un moment on a un autre regard puisque comme on est dedans on va se dire là, là là et puis finalement on va nous dire oui mais peut-être qu'il y avait ça donc voilà cette notion de partage elle est très enrichissante...

-d'accord donc l'enseignant cherchant il existe aussi dans l'idée de partage de pratiques ?

-oui

-est-ce qu'il y aurait aussi l'idée d'un autre type de partage ?

-ah bé les outils aussi, les outils de travail parce qu'il y a des choses qui peuvent fonctionner et puis en plus on a des enfants qui ont des profils très différents donc il y a peut-être des outils qui vont fonctionner avec un certain profil d'élève mais pas avec d'autres donc ce qui fait que si on mutualise tout cela c'est à la fois enrichissant à la fois on peut dire à l'autre voilà comment j'ai adapté ton outil et comment on peut faire évoluer les choses donc oui je pense qu'il faut vraiment le partage des pratiques, des outils et puis même un regard extérieur des pairs. Je pense que tout ce que l'on vit avec les conseillers pédagogiques et les tuteurs ça nous fait aussi un moment tu sors un peu, tu t'externalises à tout ça et tu vas réfléchir. Tu te poses, voilà.

-donc un enseignant cherchant est en réflexion à partir de sa mise en œuvre et cette réflexion il peut la faire avec un étayage entre professionnels ?

-oui et je pense qu'il est très important.

-et il fait partie de votre posture d'enseignant cherchant ?

-ah oui mais on verra l'année prochaine (rire) on verra car quand on n'est pas en formation c'est plus compliqué donc c'est là aussi où le rôle de l'équipe éducative de l'école elle a tout un sens à avoir et ce projet d'école doit être construit comme ça et quelque part on n'est pas là que pour les élèves de notre classe au final. Dans les classes ordinaires c'est ce que l'on a vécu pour le petit Thomas il est arrivé l'année dernière il était en grosse difficulté et bien là moi j'ai eu mon rôle de personne ressource pour tout ce qui était administratif pour le gevas-co pour tout cela mais aussi pour des adaptations pour la classe, il y a eu aussi une discussion de partage, tout ce que je mettais en place, voir ce qui pouvait se mettre en place dans la classe, mettre des ateliers de décroisement pour permettre aussi de voir les adaptations qui peuvent se mettre en place et finalement de construire un projet et que même les parents voient qu'il y a une équipe cohérente et que c'est un projet cohérent, que l'on a discuté que l'on a analysé les difficultés que l'on a vu si dans l'ordinaire ça pouvait fonctionner ou comment mettre en place pour finalement notre objectif principal c'est l'enfant quoi, c'est lui qui doit se sentir bien à l'école qui doit progresser et du coup lui

offrir le meilleur climat où il est assez en sécurité pour avancer dans ses apprentissages de façon sereine.

-donc un enseignant cherchant doit inclure tout ce qui est en lien avec la coopération, la collaboration ?

-ah oui, moi je le vois comme ça.

-et si je vous dis que cela moi cela me fait penser à l'idée d'innovation ?

-Je sais pas...je dirai innovant dans le sens où on est sans cesse en train de se remettre en cause donc de devoir chercher de nouvelles adaptations donc cela nécessite qu'à un moment on soit aussi capable de dire ce que je fais là cela ne lui correspond pas donc il faut que j'innove dans ma façon de faire donc c'est sûr que quand on a fait 20 ans de même classe et que l'on a toujours fonctionné de la même manière cela peut être déroutant et cela veut dire que oui il faut que j'innove dans ma façon de faire donc cela veut dire qu'à un moment je me remette en cause.

-d'accord donc un enseignant cherchant se remet en cause et ça ça questionne l'individu ?

-oui, et puis il y a ce rapport à la difficulté à un moment être capable de dire là je n'y arrive pas avec cet enfant donc il faut être capable à un moment de se dire là je ne suis pas performant et ne pas dire il n'y arrive pas il est nul donc ça veut bien dire qu'à un moment c'est se remettre en cause. Et de dire là je me pose et qu'est-ce que je peux faire. Moi la sensation que j'ai c'est que et c'est aussi pourquoi dans mon métier j'ai beaucoup changé, j'ai changé de niveau parce que cela me semblait important de prendre la mesure de ce que chaque élève était capable de faire à chaque moment donné puisque finalement on a une image très figée et puis en lien avec son propre vécu aussi. Je l'ai vécu aussi parce que j'ai été contractuelle en prof de maths donc j'avais fini ma formation IUFM mais je n'avais pas eu le concours et je suis arrivée au collège je me suis fait manger mais cela a été très formateur (rire) donc après pour récupérer j'ai un peu patauger dans la semoule mais je me suis rendue compte que non ils sont tous différents les enfants ils n'ont pas besoin des mêmes choses et donc quand j'ai commencé je suis passée en CM2 et puis je me disais c'est pas possible le présent ils ne savent toujours pas l'écrire donc je vais peut-être aller voir comment cela se passe en CP et puis après je me suis dit je vais aller voir en CE2 parce que je trouvais cela intéressant, pareil j'ai fait aussi l'expérience de suivre ma classe parce que je pense que quand cela fait 20 ans que l'on est dans le même niveau à un moment on fait les choses par mécanisme et on va juste se dire je ne comprends pas je faisais le même texte il y a deux ans ça marchait bien ah cette promo elle est terrible, et on va mettre cela sur la notion de promo et je trouve que non !

-donc un enseignant cherchant est mobile à tout niveau ?

-ah oui, oui je pense vraiment. Alors après c'est sûr que c'est important à un moment de pérenniser l'équipe car justement on peut construire un projet et ce projet on va pouvoir le réajuster on va pouvoir construire cela au fil du temps mais je pense oui que c'est important qu'un moment dans sa carrière on bouge de classe, sans même bouger de classe mais mine de rien avec ces décroissements, il y a plein de solutions qui peuvent être mises en œuvre dans l'école pour qu'à un moment on se pose la question de comment on peut aider cet élève à besoin éducatif particulier donc cela correspond

à tous les élèves finalement qui sont en difficulté scolaire et se poser sur cette difficulté comment on peut l'aider et ne pas juste dire... moi j'ai entendu dire dans des conseils d'école en GS on peut rien faire c'est fini quoi ! Ceux sont des mots qui m'ont marquée dans ma formation et c'est pour cela aussi que le choix de l'ULIS je trouve qu'il est intéressant parce que justement comme ceux sont des enfants qui sont en situation de handicap on est obligé de se remettre en cause et de dire parce que là à un moment donné c'est avéré il y a quelqu'un qui a dit là il est en grosse difficulté on est obligé d'adapter...

-donc cela veut dire que l'on est nécessairement enseignant cherchant lorsqu'on est sur un dispositif de l'école inclusive ?

-oui mais il faudrait l'être partout je pense !!! y a des enfants en difficulté dans toutes les classes ils ne ressortent pas forcément de la MDPH mais malgré tout quand on voit les résultats PISA quand on voit les enfants qui ne savent pas lire et qui arrivent en CM2 donc cela veut dire qu'il y a quelque chose qui ne correspond pas et je pense que d'être dans cette dynamique de l'école inclusive et ça j'en reste persuadée et qu'à un moment on se dise il faut que tout le monde soit bien dans la société que tout le monde cherche et trouve sa place cela veut dire qu'à un moment dans ma classe qui est un microcosme il faut que je me pose la question de me dire celui-là il ne va pas bien ou ça c'est difficile je vais chercher pourquoi et pas juste ah bé de toutes les façons ça c'est trop dur il a un suivi orthophoniste à la maison c'est trop compliqué non !

-donc cela veut bien dire que vous êtes sur de l'innovation perpétuelle ?

-Et c'est là que je trouve que la discussion avec les autres est importante que l'on soit spécialisé ou pas quand il y a des gens qui font ce métier pendant 40 ans ils ont quand même des connaissances, des compétences que l'on n'a pas forcément et c'est cette discussion qui est intéressante...

- Et si on terminait est-ce que vous pourriez nous donner vous votre définition en tant qu'enseignant cherchant ?

-euh (rire)...

-Moi je suis...

-(rire) oui je m'estime comme enseignant cherchant enseignante chercheuse ou les deux parce que ça bouillonne perpétuellement même si après c'est une année un peu particulière mais ce choix-là que j'ai fait aussi pour la formation c'est parce que voilà j'ai demandé ce poste-là c'est un détachement ce n'est pas un poste que l'on m'a imposée c'est moi qui voulait venir là parce que dans mon cursus j'ai toujours travaillé dans des écoles où il y avait des CLIS et j'ai toujours travaillé avec les maîtresses de CLIS parce que justement je trouvais qu'il y avait ce regard-là de ne pas se limiter à ça c'est difficile le laisse de côté mais qu'est-ce que je peux mettre en place et on a toujours fonctionné sur comment lier le groupe pour qu'en fait la différence ne soit pas ou ne se voit plus c'est pas le terme mais...qu'on vive avec et qu'on ne l'aperçoive plus. Et j'ai un très beau souvenir je crois c'était ma troisième d'enseignement on a fait le voyage scolaire entre ma classe et la CLIS et les personnes qui s'occupaient du centre qui nous ont dit vraiment chapeau parce qu'ils avaient tellement l'habitude d'être ensemble on faisait des cercles de lecture, des défis maths

du dessin ensemble donc finalement la différence ne se percevait pas et il y avait une entraide entre les enfants et ça oui c'est mon idéal auquel j'aimerais arriver aujourd'hui en tant que maîtresse d'ULIS : réussir à créer cela. Je m'identifie enseignant cherchant où l'élève quand il arrive je dois faire le nécessaire pour qu'il se sente bien, en position de réussite et qu'il n'envisage pas cet avenir de façon insurmontable. Que l'on construise cela dans la sérénité cela veut dire que derrière moi je tâtonne pour pouvoir les faire avancer qu'ils se sentent valoriser tout en travaillant avec les collègues pour faire accepter cette différence et il faut travailler avec eux.

-Pour conclure...

-Même si c'est fatigant on avance toujours et en formation je vois que je participe à ce changement qui au final correspond à mes valeurs.

-Merci.

ANNEXE IV

Résumés des transcriptions corpus 1

Résumé E1-1

Une prise de conscience d'une posture d'enseignante en formation qui consiste à chercher soi-même des solutions et une prise de conscience d'un décalage entre la pratique et la théorie, donc nécessité de s'interroger et d'améliorer sa pratique en classe. L'objectif fixé est celui de chercher des réponses à des problèmes. C'est chercher à partir de lectures d'articles, à partir d'échanges avec des formateurs. Au quotidien c'est chercher sans arrêt à améliorer, à tester des choses avec deux objectifs : aller au plus près des élèves et aller vers un fonctionnement qui me corresponde. L'année de formation est une année où l'on expérimente. Pour évoluer il faut bien tester et expérimenter !

Dans les classes d'enseignant spécialisé il n'est pas possible de vivre sur ses acquis il faut pouvoir se remettre en question.

Une autre prise de conscience durant la formation est celle que chaque élève est différent et donc nécessité de chercher des solutions pour chacun. Proposer la même chose à tous les met en difficulté donc nécessité d'adapter. L'enseignant cherchant est donc celui qui est imaginatif, celui qui se remet entièrement en question, qui est dans un mouvement intellectuel permanent, qui est motivé, qui anticipe. La formation permet d'ouvrir les yeux à tout cela et ça change tout, ça chamboule tout !

Résumé E1-2

Je suis un enseignant cherchant dans la mesure où je me questionne beaucoup sur tout, pour essayer de faire évoluer ma pratique : je suis toujours dans la recherche.

Exemple d'un questionnement précis concernant l'aménagement de l'espace classe par rapport à des élèves qui ont besoin de bouger. J'ai recherché dans des ouvrages, sur internet, dans des témoignages de collègues, des échanges avec des collègues qui ont déjà questionné cela, puis ensuite j'essaie de mettre en œuvre en fonction de ce qui me convient, de ce que je retiens et garde, donc je fais des choix pour moi et pour les élèves que je mets en pratique et ensuite je vois si cela a été bénéfique.

Mais c'est quelque chose que je fais depuis que je suis dans l'école inclusive, dans le spécialisé. La formation a juste un peu boosté tout cela !

C'est inévitable de faire ainsi à partir du moment où l'on est dans l'école inclusive car on ne peut pas avoir une pratique uniforme, donc il faut absolument chercher pour trouver des réponses qui s'adaptent à chacun. Chercher c'est se questionner, c'est essayer de trouver des réponses, c'est faire des recueils de données, des observations. Je ne vais pas institutionnaliser mes recherches ou mes écrits, je vais les mutualiser avec des collègues de la formation mais sinon c'est comme être un enseignant chercheur. Ce sont les enfants en SH qui m'ont conduit à me questionner même quand j'étais pendant 20 ans en maternelle, mais c'est uniquement pour un, maintenant c'est pour tous : chaque élève me questionne.

Si je devais retourner dans l'ordinaire je ne sais pas si je pourrais faire ainsi car c'est chronophage, ça demande du temps personnel, des sacrifices et avec une classe de 30 je ne sais si cela est possible. Cela fait maintenant 3 ans que je suis en ULIS et j'ai fait évoluer mes outils, mes grilles d'observation. On a des petits effectifs mais jamais

deux enfants pareils donc on doit plus se questionner. C'est donc une posture nécessaire tant que je serai en ULIS.

Résumé E1-3

Être enseignant cherchant dans l'école inclusive c'est ne pas arriver avec des idées toutes faites ou un catalogue avec des dispositifs déjà prêts même si le catalogue est très riche. Il faut être en rupture avec cela pour pouvoir être au plus près de la réalité des élèves.

Au départ cela commence par le fait que l'on ne peut pas savoir pour l'élève à priori et donc on va chercher à savoir ce qu'il vit à l'école. On va d'abord questionner son environnement et ensuite on pourra aller chercher des informations dans son dossier. Pour cela on va utiliser des outils : questionner/observer et donc l'enseignant cherchant c'est celui qui cherche qui est l'autre, qui cherche des médiations et qui cherche avec l'élève aussi. C'est donc celui qui accompagne l'élève à mieux se connaître. C'est une démarche d'investigation dans laquelle on va construire des hypothèses avec le réel pour emmener l'élève d'un point vers un point B. L'investigation est tout le temps en amont et en aval. Par exemple si on a trouvé un outil on peut ensuite essayer de voir comment l'élève pourrait trouver seul. Dans l'idéal l'EC permet à l'élève de chercher et de trouver avec les autres. Il s'agit d'une démarche de recherche donc par définition on ne sait pas où on va et ce n'est pas très facile à vivre. Se dire que l'on n'a pas la solution cela demande beaucoup d'humilité ! Un EC accepte de bouger même dans ses représentations, accepte de ne plus avoir le contrôle, accepte de ne plus avoir les solutions, accepte de faire table rase de tous les schémas et en premier celui du genre. C'est fragilisant car cela remet en question notre vision du monde. L'EC colle au réel, au factuel, fait confiance aux autres, fait confiance dans ce que lui dit l'élève, accepte de donner de la place au temps. Il accepte de changer de temporalité, il accepte l'incertitude, entre dans l'incertitude, et fait en sorte que l'incertitude soit perçue autrement. C'est savoir quand intervenir, connaître les résistances. L'EC est toujours en lien c'est le point de départ en fait. EC est au clair avec lui-même, connaît sa place dans l'environnement et puis après viennent ses missions. Mais forcément dans le quotidien tu ne peux pas être tout le temps enseignant chercheur ou en cherchant, tout simplement parce que c'est la vie et tu es plus ou moins disponible et il faut accepter de ne pas donner du sens à tout ce que l'on fait ! Il faut être bienveillant avec l'élève et pour cela il faut d'abord être bienveillant avec soi-même !

Chercheur ça veut dire que tu sais que ce que tu fais c'est utile c'est porteur de se demander pourquoi on fait cela !

Chercheur c'est connu, c'est déjà entendu c'est en lien avec le laboratoire qui se déplacerait un peu sur la réalité, alors que le cherchant est tout le temps dans le bain et c'est sa posture qui fait qu'il va questionner le terrain. L'enseignant est cherchant mais il peut mettre tout cela en sourdine pour x raisons : le métier d'enseignant ne peut être que cherchant !

Innovant, expert ça m'impressionne, je dirai créatif et non pas enseignant cherchant. J'ai changé de contexte car c'était cela qui me manquait, la créativité, la réflexivité.

Cherchant je l'associe à des éléments scientifiques alors que je vois plus l'idée d'art dans l'idée de faire des liens et créer l'élève avec le savoir, l'élève avec l'enseignant. Pour moi c'est l'idée de travailler ensemble et que l'on peut agir ensemble. L'EC invite à la cohésion, dans un positionnement hors jugement car il a déconstruit pour lui et il peut alors être point d'appui pour les autres. C'est donc faire la place à l'autre.

Résumé E1-4

Cherchant ou chercheur c'est la même chose! Sauf peut-être que chercheur c'est général alors que cherchant c'est plus en lien avec un objectif particulier. Je suis les 2 alors ça dépend ! Je peux être chercheur quand je lis sans avoir d'objectif et cherchant le jour où justement j'ai un objectif et donc je vais chercher l'information dont j'ai besoin. Mais je me pose plein de questions surtout avec les enfants avec lesquels je travaille ici. A l'hôpital, quand je suis arrivée j'ai cherché partout, pendant les réunions, les sigles utilisés, les différents professionnels présents. J'ai cherché des informations auprès des personnes, dans des lectures, sur internet, dans des dossiers. Et puis ce qui est nouveau par rapport à la maternelle c'est que je ne suis plus toute seule dans ma classe : il y a une équipe et en plus je dois aller chercher des informations sur un environnement qui ne m'étais pas familier. C'est chercher du côté du pédagogique aussi comme par exemple sur les jeux coopératifs car je vois bien que je suis dans le vrai mais je suis quand même obligé de chercher car je sens les choses mais j'ai besoin d'étayer avec de la théorie par rapport à ce que j'ai observé. C'est tout cela qui va m'aider à construire ma posture d'enseignant spécialisé car ça fait évoluer d'aller chercher. Enseignant cherchant ça fait partie du métier d'enseignant car par exemple quand j'étais en maternelle j'ai fait une ouverture de classe de moins de 3 ans et il a fallu que je me renseigne. En fait plus on cherche et plus on arrive à avoir des pistes de travail de mise en œuvre. Mais il faut du temps ! Pour moi ce n'est pas régulier car c'est ma vie personnelle qui passe en premier mais des fois quand je cherche je cherche pendant des heures et je ne m'en rends pas compte. Enseignant cherchant c'est possible si on fait des choix mais moi je ne sais pas le faire !

Résumé E1-5

Je suis une enseignante en recherche quand je suis retournée en classe puisque j'ai appliqué des idées grâce à mes lectures, grâce à ce que j'ai entendu en formation. J'ai essayé tout ce que j'ai entendu mais en même temps que je savais possible dans ma classe. J'ai en fait essayé de lier la théorie à la pratique pour proposer des activités surprenantes à mes élèves, qui les motivent. Un enseignant cherchant peut proposer des adaptations sinon il passera à côté de certaines. Pour l'année prochaine je veux continuer à chercher et je vais le faire avec une collègue qui est aussi en formation cette année en m'inscrivant à funmooc pour pouvoir continuer à tester des choses. Je veux être innovante en fait, c'est le mot que je retiens pour enseignant chercheur. Aller vers la nouveauté, renouveler ma pratique, c'est essentiel pour aller vers l'idée de meilleur. Mais il y a aussi l'idée de régulation. Dans mon établissement rien ne se fait donc je vais voir comment on pourrait peu à peu proposer des inclusions en questionnant, en faisant des hypothèses comme on nous l'a appris au CAPPEI. Et

donc forcément tester, d'abord si ça nous correspond et puis si c'est positif pour les élèves. Cette année je suis ainsi par la force des choses, avant je lisais peu en didactique et en pédagogie et finalement je m'aperçois que c'est vraiment quelque chose d'important si je veux progresser. J'ai découvert cette posture d'enseignant cherchant et je pense aujourd'hui qu'elle est indispensable.

Résumé E1-6

Je suis dans une posture d'enseignant cherchant car je suis en perpétuel questionnement car pleins de choses s'imbriquent et j'ai la sensation de devoir réajuster tout le temps à la différence d'une classe ordinaire où j'avais une ligne conductrice avec les programmes. Ici je suis sur une temporalité plus longue et sur un projet de formation pour chaque élève que je dois mener avec le partenaire parent. Je suis donc sans cesse dans une remise en question. Je démarre toujours avec une étape d'observations avec des évaluations ciblées diagnostiques pour préparer le projet individualisé avec l'enseignant de la classe qui doit être complètement actif dans cette démarche puisque dans la classe nous on n'y est pas ! C'est notre rôle de PR dans ce cas. L'enseignant cherchant fait des hypothèses, met en œuvre, accepte et travaille avec l'échec, sait rebondir, tâtonne, partage. Un enseignant a des moments de poses avec les autres pour échanger et discuter. Pour l'instant avec les collègues en formation ça c'est super et très important et c'est aussi ce que l'on fait avec les tuteurs et les conseillers pédagogiques. On verra l'année prochaine parce que quand on n'est pas en formation c'est plus compliqué et c'est là que l'équipe éducative joue son rôle et quelque part on n'est pas là pour les élèves de notre classe. C'est l'exemple de T qui est arrivé l'année dernière pour lequel j'ai joué mon rôle de PR. Un enseignant cherchant est innovant car il est sans cesse en train de se remettre en cause, cherche de nouvelles adaptations. Et puis c'est aussi accepter de se dire que l'on n'y arrive pas.

J'ai beaucoup changé de poste et je me suis rendue compte que tous les enfants sont différents et qu'ils n'ont pas besoin des mêmes choses. C'est important de pérenniser une équipe pour arriver à construire un projet au fil du temps mais même sans bouger de classe avec des décroissements on peut sans cesse se remettre en cause. En ULIS comme ce sont des enfants en SH on est obligé de se remettre en question mais il faudrait l'être partout et c'est là que la discussion avec les autres est importante.

Je m'estime comme enseignante chercheuse ou cherchante ou les 2 parce que ça bouillonne perpétuellement. Même si c'est fatigant on avance toujours et en formation je vois que je participe à ce changement qui au final correspond à mes valeurs.

ANNEXE V

Grille d'analyse : le chercheur sur le terrain exprimé par des enseignants stagiaires CAPPEI corpus 1

Niveau intrapersonnel	Niveau interpersonnel
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;"><i>le chercheur est autonome</i> (E1-1 US 1)</p> <p style="text-align: center;"><i>le chercheur a une démarche d'investigation</i> (E1-3 US 4)</p> <p style="text-align: center;"><i>questionner et faire des hypothèses</i> (E1-5 US 5)</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;"><i>chercher des solutions à des problèmes liés à la pratique</i> (E1-1 US 2)</p> <p style="text-align: center;"><i>chercher en classe en appliquant</i> (E1-5 US 1)</p> <p style="text-align: center;"><i>mettre en pratique pour soi</i> (E1-2 US 3)</p> <p style="text-align: center;"><i>tester de nouvelles choses en classe</i> (E1-5 US 2)</p> <p style="text-align: center;"><i>être innovant, renouveler sa pratique</i> (E1-5 US 3)</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;"><i>changer de temporalité, entrer dans l'incertitude</i> (E1-3 US 7)</p> <p style="text-align: center;"><i>prendre appui sur les échecs</i> (E1-6 US 4)</p> <p style="text-align: center;"><i>avoir du temps, faire des choix</i> (E1-4, US 5)</p> <p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;"><i>une évolution personnelle</i> (E1-4 US 4)</p> <p style="text-align: center;"><i>découvert avec le CAPPEI, d'abord une injonction subie, à poursuivre</i> (E1-5 US 7)</p> <p style="text-align: center;"><i>se tenir au courant pour aller vers le meilleur</i> (E1-5 US 4)</p> <p style="text-align: center;"><i>spécifique pour enseigner dans le spécialisé dans l'école inclusive qui ne peut se satisfaire d'une pratique uniforme mais d'une pratique adaptée</i> (E1-2 US 5)</p>	<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;"><i>des échanges avec des formateurs</i> (E1-1 US 3)</p> <p style="text-align: center;"><i>partager, échanger avec plusieurs partenaires</i> (E1-6 US 5)</p> <p style="text-align: center;"><i>formaliser et mutualiser avec des pairs</i> (E1-2 US 5)</p> <p style="text-align: center;"><i>avec des recherches théoriques, des pratiques enseignantes</i> (E1-1 US 3, E1-2 US 2)</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;"><i>on ne sait pas, on cherche qui est l'autre</i> (E1-3 US 2)</p> <p style="text-align: center;"><i>coller au plus près de la réalité élève</i> (E1-3 US 1)</p> <p style="text-align: center;"><i>accompagner l'élève</i> (E1-3 US 3, E1-1 US 6)</p> <p style="text-align: center;"><i>laisser la place à l'autre</i> (E1-3 US 7)</p> <p style="text-align: center;"><i>se poser des questions par rapport aux élèves et y répondre</i> (E1-4 US 1)</p> <p style="text-align: center;"><i>se poser des questions pour tous</i> (E1-2 US 6)</p> <p style="text-align: center;"><i>questionnement perpétuel sur l'élève</i> (E1-6 US 1)</p> <p style="text-align: center;"><i>démarche d'observation de l'enfant</i> (E1-6 US 2)</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;"><i>chercher avec l'enseignant</i> (E1-6 US 3)</p> <p style="text-align: center;"><i>chercher dans une équipe, connaître son environnement</i> (E1-4 US 2)</p> <p style="text-align: center;"><i>connaître sa place, ses outils</i> (E1-3 US 9)</p> <p style="text-align: center;"><i>cohésion</i> (E1-3 US 12)</p> <p style="text-align: center;"><i>le lien</i> (E1-3 US 8)</p> <p style="text-align: center;"><i>être créatif, se remettre en question pour amener la créativité pour faciliter le lien entre les choses, entre les êtres</i> (E1-3 US 11)</p>

ANNEXE VI
Transcriptions d'entretiens individuels d'enseignants stagiaires CAPPEI
corpus 2

E1-7-19min48-Parcours RASED-ASDR

-Comment vous décririez-vous comme enseignante inclusive en prenant appui sur votre pratique, sur votre questionnement et aussi sur la manière dont vous avez envie de vous projeter en tant qu'enseignante inclusive ?

-heu, je me vois en tant que personne déjà en lien étroit avec les enseignants et leurs pratiques de classe, avec un relationnel très important où je dois mettre à l'épreuve mes compétences de communication. C'est vraiment le point central sur lequel je pense que je dois travailler, sur lequel je dois faire effort de. Heu, le temps aussi que ça engendre de partager avec d'autres notamment de l'équipe éducative et permettre aussi de relativiser tout cela vis-à-vis des enseignants et que voilà on va trouver du temps. Il y a une certaine appréhension aussi de la part de l'équipe. Après, un certain enthousiasme car je me reconnais plus finalement dans cette pratique que dans la précédente. J'avais l'impression dans les démarches qui pouvaient être proposées en tant que maître G de ne pas m'y retrouver et d'être peut-être plus dans une démarche inverse, exclusive. Je commence très nettement à voir comment je peux moi exercer en tant que maîtresse spécialisée ADR et c'est vrai que je m'y retrouve davantage même si ça demande un travail colossal Je suis convaincue car je pense que c'est quand même plus facile car ce que l'on nous demande c'est d'être en lien étroit avec l'enseignant c'est tout à fait normal, effectivement c'est constructif pour l'enseignant, l'enfant et moi-même, c'est triangulaire quoi. J'avais beaucoup de doutes quand même jusque vers les vacances de Noël et aussi la rencontre avec mon inspecteur, le fait d'avoir rencontré les collègues justement parce que je me rends compte qu'ils sont quand même ouverts du coup moi ça me laisse une marge de manœuvre et je sais qu'ils sont en demande en plus de ce travail de coopération donc je pense que voilà. Toute la mise en œuvre je n'arrivais pas concrètement à la visualiser donc là ça me permet de concrétiser vraiment.

-Alors j'ai une deuxième question : on peut faire l'hypothèse que cet enseignant inclusif ça serait un enseignant sujet cherchant ?

-Ah oui ! oui totalement parce que moi j'ai l'impression oui je vais mettre en œuvre des choses comment dire qui ont été peut-être mises en œuvre par certaines, mais là le fait d'être deux en classe, le fait de pouvoir travailler en projet l'un et l'autre c'est des choses que moi je n'ai jamais mis en œuvre donc pour moi oui je suis dans une phase de recherche très importante ce qui parfois est un peu déstabilisant !

-c'est déstabilisant d'être sur une posture de sujet cherchant ?

-Oui ! car forcément on n'a pas les tenants et les aboutissants donc voilà on tâtonne aussi. On expérimente, donc je trouve que c'est très déstabilisant donc après c'est ce que me disait mon inspecteur hier : il me dit vous avez votre expérience de maternelle donc ne l'oubliez pas et c'est vrai que c'est ça sur lequel je prends vraiment appui, beaucoup et quelque part je sais parmi toutes ces modalités d'intervention je peux puiser et là du coup je me dis je ne vais pas non plus dans le total inconnu car il y a des choses sur lesquelles je vais pouvoir me reposer aussi. Utiliser mon vécu en maternelle, mon expérience.

-donc un enseignant sujet cherchant s'appuie sur son expérience professionnelle pour pouvoir aller sur d'autres expériences et donc c'est moins déstabilisant depuis que vous avez eu conscience que vous pouvez prendre appui sur cette expérience- là ?

-jusqu'à là je le concevais mais je ne visualisais pas, je n'arrivais pas à voir quelle mise en œuvre je pourrais avoir. Voilà, l'image que l'on a aussi par rapport à nos tuteurs quoi, on est sur deux mondes complètement différents quoi ! Donc du coup je voyais pas sa posture à elle de maître G comment je pouvais de par sa pratique comment elle pouvait elle s'appuyait sur des compétences d'enseignante de maternelle. Moi, là je le conçois mieux dans cette pratique de l'école inclusive.

-du coup, un enseignant sujet cherchant ça veut dire que c'est un enseignant qui prend appui sur quelles aptitudes alors ? Vous par exemple.

- des aptitudes professionnelles sur la connaissance des enfants, leur tranche d'âge, les phases de développement, sur le relationnel également, la connaissance du contexte maternelle aussi avec les personnes qui y travaillent, les personnes qui y sont. Je sais que moi voilà même si j'aurais moins de lien avec ces personnes-là comme les ATSEM, je pense que c'est important de l'avoir vécu car ceux sont des personnes qui ont leur importance au sein de la classe et avec lesquelles aussi je vais être amené à travailler.

-Donc c'est prendre appui sur cela pour pouvoir développer quelles aptitudes ?

-dans la visée de l'inclusion justement, d'une adaptation déjà, d'une collaboration. Je le faisais un petit peu avec mes collègues enseignantes mais on restait quand même...on avait des projets en commun mais voilà. De temps en temps on avait quelques échanges sur certains domaines mais c'était quand même très inhabituel !

-donc cela veut dire que là vous évoquez l'idée que peut-être vous en tant qu'enseignante sujet cherchant vous faites le lien avec d'autres partenaires, des partenaires enseignants donc cela veut dire que c'est développer une aptitude qui vous permettra de collaborer plus facilement alors ?

-oui

-comment vous identifiez-vous ? Qu'est-ce qui fait que vous pouvez collaborer plus facilement avec vos collègues ?

-avec les collègues enseignants ?

-oui

-dans la démarche de projet déjà. Si j'étais resté en classe, j'avais déjà l'idée des classes ouvertes où on a des projets ensemble et puis voilà. Donc, moi mon rêve si je reprends une classe c'est voilà de pouvoir mettre en œuvre cela, j'ai quelques personnes (rire), c'est vraiment un projet qui m'aurait tenu à cœur si j'étais restée en classe.

-et ça c'est un ESC ?

-pour moi oui !

-et pourquoi c'est important de pouvoir avoir sa classe ouverte ?

-pour avoir des regards différents sur les enfants et ça on l'a pas souvent justement et moi j'ai trouvé là, les observations avec les enseignants et aussi avec la psychologue scolaire c'est vraiment très enrichissant sur le regard que l'on peut avoir sur les

enseignants heu sur les enfants ! pour pouvoir comprendre les situations pour avoir un autre regard aussi, voilà complémentaire.

-donc multiplier les regards, qui peuvent être divergents.

-aussi, oui.

-et donc je terminerai en vous demandant comment vous définiriez-vous comme ESC ? quel ESC êtes-vous aujourd'hui et vers quel ESC vous vous projetez pour la suite ?

-ESC en classe ouverte, et aussi personne ressource car là je vais être vraiment dans une démarche de recherche pour moi parce que je ne suis plus du tout dans une posture d'enseignant ni d'enseignant spécialisé. Cherchant dans la mesure où j'essaie de trouver des mises en œuvre. Je suis chercheuse à partir du moment où je n'ai pas de réponse bien définie, je vais vers, je suis dans le questionnement. Cela ouvre une démarche de fonctionnement, de pratique. Si je reprenais une classe je pense que cela serait difficile de me retrouver dans un isolement pédagogique. En faisant partie d'un RASED je savais que le travail à plusieurs serait là mais j'ai aussi à le faire en tant que PR. Mais cela demande un cheminement car en tant que ADR on n'a plus aucune bille sur le terrain !

E1-8- 28min07-Parcours SEGPA

- Comment pourriez-vous vous décrire en tant qu'EI ? Quelle description feriez-vous de vous comme EI ?

-alors, je cherche à créer à des liens avec un ensemble de collègues de l'établissement pour monter des projets impliquant l'ensemble des élèves. Moi je cherche à gommer un maximum cette frontière SEGPA/Établissement.

-donc pour vous une piste c'est un EI qui développe des aptitudes de collaboration ?

-oui, tout à fait. Voilà je cherche à créer des liens pour travailler en collaboration, en co-intervention avec des enseignants ordinaires ; j'ai déjà commencé avec l'enseignante de mathématiques de l'établissement on a monté un projet d'intervention commun sur le logiciel scratch où elle a des élèves volontaires de sa classe de 4^{ème} et moi j'ai mes élèves de 4^{ème} D qu'on a préparé et pour lesquels on a élaboré une séquence pour déjà les préparer sur le logiciel et ensuite travailler avec les élèves de l'ordinaire.

-d'accord, donc cela veut dire que la collaboration passe par une action de co-intervention ?

-action de co-intervention elle, elle a...on a mis nos heures en commun en fait, on est vraiment les deux, on a présenté le projet ensemble et on dirige et régule le projet ensemble pour que les élèves de 4^{ème} ordinaire travaillent avec les élèves de SEGPA.

-d'accord, donc ça c'est déjà un premier élément pour la collaboration.

-c'est un premier élément après j'ai un autre projet de collaboration avec la professeure de musique pour que mes élèves puissent chanter avec des élèves de l'ordinaire et l'enjeu pour moi c'est surtout de pas faire venir les élèves de l'ordinaire en SEGPA mais c'est surtout de faire en sorte que les élèves de SEGPA se sentent bien dans tout l'établissement. Parce que il y a une certaine vision de l'ordinaire qui est descendante envers les élèves de SEGPA et moi je veux que les élèves de SEGPA

se sentent inclus à part entière et fassent partie prenante vraiment de l'établissement. Donc, pour moi l'enjeu c'est être dans le déplacement dans l'établissement. Après, l'autre enjeu aussi c'est que l'ensemble des professeurs de l'ordinaire puisse aussi intervenir avec nos élèves. Alors ça c'est un travail d'équipe, c'est ce sur quoi je veux aussi aller l'année prochaine et c'est déjà le cas mais faire en sorte que l'on ait des interventions de professeur spécialiste de sa matière.

-et du coup, là en quoi cela vous permet de vous décrire EI ?

-parce que je fais partie d'une équipe enseignante du collège et je ne me décris pas comme enseignant de SEGPA. Je me décris comme professeur de collège et c'est vraiment sur quoi je veux aller, c'est pas forcément évident avec les différentes visions du prof de SEGPA et moi je fait ça je le crée déjà en travaillant en équipe et aussi en créant des liens, en allant en salle des professeurs.

-donc en vous déplaçant vous dans l'établissement.

-oui, en me déplaçant aussi. Moi je crois que si je ne me déplace pas, si je ne me montre pas en salle des profs, ici on reste aussi assez cantonné dans notre SEGPA ce qui est très bien, l'équipe est super, on travaille très bien ensemble mais j'ai bien compris que l'enjeu c'est cela et cela sera bénéfique pour tout le monde, c'est voilà de travailler avec tout le monde. On fait partie de la communauté éducative de l'établissement.

-donc pour vous vous vous décrivez comme étant aujourd'hui un EI qui va créer des liens avec tous les membres de son équipe, mais il est nécessaire que cela soit vous qui fassiez la démarche.

-effectivement, c'est déjà une démarche personnelle, c'est mon caractère, c'est comme ça mais c'est aussi passer par les réunions de synthèse en invitant les professeurs ou lors des conseils de classe pour travailler justement ensemble.

-donc c'est aussi questionner tous les temps institutionnels

-les temps institutionnels en m'impliquant physiquement. Et après mon rôle d'enseignant référent contre le décrochage scolaire cela fait aussi partie justement de cette démarche, car je suis enseignant référent contre le décrochage scolaire de l'établissement.

-donc c'est aussi en ayant une part de PR ?

-oui, tout à fait. (rire) j'ai l'impression d'être publicitaire non mais c'est vrai voilà je fais de la pub.

-y a un côté militant ?

-oui, c'est ça (rire). Quand j'étais en formation j'ai profité de certains temps le mercredi matin par exemple je suis venu par rapport à mon rôle d'ER, pour voir comment on pouvait travailler par le biais du Parcours Avenir pour donner du sens aux apprentissages et surtout pour combler ce manque à l'éducation à l'orientation que l'on a en France et qui doit commencer à mon sens dès la 6^{ème}. On a eu des interventions intéressantes, j'ai découvert l'ONISEP c'est une mine de ressources à adapter aussi et donc moi ça y est j'ai lancé cette démarche-là.

-donc cela veut dire qu'un EI questionne son enseignement mais pas que et qu'il questionne aussi l'élève dans son parcours de formation ?

-tout élève. Voilà, alors moi effectivement dans le cadre du PA ceux sont les élèves de SEGPA, je vais le présenter à mes collègues en réunion de synthèse pour que tout le monde puisse se mettre en perspective là-dessus. Voilà je ne veux pas me cantonner justement à « tiens c'est l'enseignant de SEGPA ». Voilà, je fais partie du collège, d'où je viens ça me regarde et là aujourd'hui j'en suis là et je veux développer tout cela et aller vraiment vers cette perspective inclusive. Mais, c'est pour moi d'abord une démarche personnelle.

-Qu'est-ce qui fait que vous vous soyez installé dans cet engagement ?

-Je veux couper cette ségrégation géographique de la structure SEGPA et pour cela en fait je crois qu'il y a besoin de volonté. Il ne suffit pas de dire la SEGPA c'est pas inclusif, pour casser cette représentation c'est déjà un engagement personnel. Après qu'est-ce qui fait que l'on va là-dessus, c'est aussi la formation qui me permet, m'a permis de prendre cela en compte et le lieu géographique dans lequel je me trouve où effectivement, actuellement malgré toute la bonne volonté de l'équipe on n'est pas encore vraiment dans cette démarche-là et donc du coup on a besoin de cet engagement personnel, je trouve. Et c'est pourquoi je comprends le rôle de PR de cette manière. Alors c'est vrai que moi mes collègues je les fais rire un petit peu quand je dis « je suis PR de l'école inclusive, ER contre le décrochage scolaire » mais on y vient, on y vient.

-donc vous êtes dans un engagement mais aussi dans un mouvement ?

- et si un EI est un ESC ? êtes-vous sur cette idée ?

-moi, par rapport à ma découverte je suis en pleine remise en question, non pas ma pratique mais mon rôle d'enseignant. Je suis en pleine expérimentation, en plein questionnement donc cela induit la recherche pour entrer dans ce projet inclusif. Après SC oui car de toutes les façons toute notre vie on cherche, on n'est pas comme un vase plein mais on est toujours voué à évoluer et moi j'aime beaucoup cette notion de recherche car pour moi la recherche induit l'amélioration, donc l'amélioration du système, l'amélioration et la régulation des actions.

-donc c'est questionner ?

-alors différentes choses : déjà son rôle d'enseignant au sein de sa classe, son rôle d'enseignant dans une équipe plus ou moins restreinte.

-d'accord et est-ce que SC cela demande des aptitudes particulières ?

-la première c'est déjà savoir se remettre en question sinon on ne cherche pas. Remise en question régulière et être sur de l'instabilité et la gérer. La curiosité et puis chercher à améliorer son enseignement. D'ailleurs j'aurais aimé être filmé. Et c'est participer à la future formation. Sujet c'est celui que l'on étudie, la personne et cherchant c'est tout l'aspect universitaire.

-et cherchant alors ?

-ESC, travailler sur la didactique, les moyens pédagogiques, les réponses à apporter à des élèves à BEP, pour les élèves, et aussi l'amélioration du système dans le sens où la structure SEGPA tendrait à disparaître.

-cette remise en question et cette instabilité sont questionnées facilement ?

-j'ai longtemps été remplaçant donc bonne école car cela demande des qualités d'adaptation donc cela ne me gêne pas d'arriver sur un lieu sans aucune préparation,

donc l'instabilité ne me gêne pas par contre la remise en question d'un point de vue personnel c'est pas pareil. J'ai beaucoup d'élèves 4èmes, âge particulier et donc super intéressant mais là remise en question délicate, on rentre chez soi et on se dit je ne vais pas y arriver ! Donc il faut que je me remette en question d'un point de vue de mon rôle. Une position transmissive c'est confortable et le fait de re-questionner tout ça c'est cette instabilité car il peut se passer n'importe quoi, on a beau tout prévoir des fois...

-donc être ESC c'est accepter d'être sur une position qui casse la position confortable ?

-oui, tout à fait. Et là on est vraiment dans cette démarche de recherche universitaire, je reprends le terme, sur la didactique, sur les moyens pédagogiques et c'est très intéressant.

-et est-ce qu'il y a autre chose qu'une recherche universitaire ?

-Ah oui je ne suis pas dans la recherche universitaire même si cela en fait partie, c'est tout le théorique on va pouvoir après interpréter de notre découverte bibliographique mais surtout c'est le travail que l'on fait sur le terrain. Mais c'est aussi la formation qui me permet de le faire. Moi je ne concevais pas mon arrivée en SEGPA sans certification et c'est une demande formative aussi. C'est toute une démarche pour moi, changement de structure, de public et puis envie de me casser les dents un petit peu et donc rechercher cette instabilité car c'était confortable avant pour moi. J'étais en MS, école de la plage, j'allais surfer entre midi et deux, pénard, tout bronzé toute l'année et là voilà avec les copains je suis dedans là (rire).

-donc c'est bouger pour sortir de sa zone de confort ? et donc aujourd'hui vous surfez avec l'instabilité ?

-(rire) oui, c'est exactement ça ! Oui et c'est là que c'est intéressant, donc voilà aujourd'hui c'était pas...alors comment les reprendre, comment les intéresser. Et du coup il y a plein de choses qui entrent en jeu, le côté personnel, le côté affectif du coup il y a le côté pédagogique, quelle réponse j'apporte, quelles adaptations.

E1-9-26min02-Parcours ULIS- ULISc

-comment vous décrivez-vous en tant qu'enseignante inclusive ?

-ben, inclusif, en fait moi, heu, je pense que j'essaie de palier à la difficulté en trouvant des, heu, des solutions. Heu, alors soit en les mettant avec, par exemple quand ils doivent lire, en les mettant avec d'autres lecteurs. Là ce que j'ai essayé de faire pour les mots soit par exemple en lecture l'autre jour on leur lit, à certains on leur lit le texte après ils doivent essayer d'écouter le texte pour pouvoir répondre aux questions alors que d'autres lisaient eux-mêmes le texte. Mais, inclusif, heu, ben j'en sais rien si c'est inclusif ou pas en fait !

-Mais vous comment vous vous définissez ?

-ben je sais pas si j'y suis, peut-être que j'y suis pas (rire)

-donc là, en ce moment vous vous posez la question ?

-ben moi j'essaie de faire en sorte que oui, d'apporter à chacun ce dont il a besoin. Donc, mais à priori c'est peut-être pas inclusif !

-donc un enseignant inclusif pour vous c'est un enseignant qui va

-qui va différencier. Mais alors après sur certaines matières, il y a des matières où heu je réunis tout le monde parce que sinon j'y arrive pas. En histoire je fais, je fais pour tous le même sujet parce que je peux pas donner aux 3^{ème} leur programme, aux 6^{ème} leur programme. Après le but c'est d'interpréter des documents et de comprendre, d'apprendre, d'avoir du vocabulaire autour d'un sujet, quel que soit le sujet et où est-ce que l'on trouve l'information, voilà c'est plus des méthodes de travail que le sujet en lui-même, parce que matériellement j'ai pas le temps de faire toutes les matières pour toutes les tranches d'âge, pour toutes les classes. Donc, là c'est pas très inclusif, je suis bien d'accord.

-Et pourquoi ce n'est pas très inclusif ?

-ben j'en sais rien peut-être que c'est parce qu'il n'est pas dans sa tranche d'âge. Moi je me croyais inclusive en différenciant mais (rire) à priori je ne différencie pas assez !

-Donc vous êtes EI de part votre différenciation ?

-Oui, en ciblant les besoins.

-alors comment vous vous proposez une pédagogie différenciée ?

-Bé, parfois ils font pas les mêmes textes, parfois sur un thème de conjugaison ils n'ont pas les mêmes demandes parce que certains vont travailler le présent quand d'autres vont être déjà à l'imparfait ou voilà en sachant que s'il le sait il ne va pas le reprendre.

-Donc vous questionnez le contenu et le support ?

-Oui, et les outils à leur mettre à leur disposition

-donc des outils d'aide ?

-oui, s'ils ont besoin des tables de conjugaison, s'ils ont besoin des tableaux en mathématiques, s'ils ont besoin des tables, voilà.

-et comment ils le savent s'ils en ont besoin ?

-Bé, s'ils le veulent ils vont chercher là-bas heu le matériel de maths. Ils savent que c'est à leur disposition, le cahier d'outils est à leur disposition.

-Alors vous êtes EI ?

-(rire) j'en sais rien ! Je ne sais pas si je suis inclusive ou pas ! J'essaie de l'être tout au moins je crois, heu je crois après je n'y suis peut-être pas !

-Mais vous vous posez des questions, cela veut dire quoi je n'y suis peut-être pas ?

-ben j'en sais rien, enfin je, peut-être que j'arrive pas à y être, peut-être que je ne fais pas ce qu'il faut pour l'être !

-Et cela serait quoi ce qu'il faut ?

-Et bien peut-être à priori définir mieux les besoins de chacun pour peut-être mieux définir encore comment on peut lui apporter, comment les autres peuvent lui apporter, comment ils peuvent être au sein d'un groupe et qu'elle sera sa part à lui.

-donc vous êtes en train de questionner la place que vous accordez à l'élève au sein d'un groupe ?

- (silence) en fait moi je me pose plus la question « qu'est-ce que lui a besoin » et j'essaie de regrouper. Par exemple en vocabulaire on va essayer de travailler et là la plupart avait besoin du vocabulaire donc le travail sur le dictionnaire pour comprendre un mot à travers un contexte voilà et je me dis que tout on besoin de chercher ça. Après s'il y avait un élève qui n'en avait vraiment pas besoin je l'aurais mis sur autre chose.

-alors par exemple l'élève qui ne peut pas entrer dans ce travail là ?

-oui. Mais je n'ai pas trouvé et je n'ai pas prévu car sa priorité, l'entraînement à la lecture, heu je lui donne des exercices où les mêmes mots sont écrits différemment et puis il faut qu'il les retrouve pour essayer d'entraîner son regard à repérer l'organisation des lettres les unes par rapport aux autres ce qui fait un mot donc effectivement je ne l'aurais pas mis dans ce groupe. Mais sa priorité c'est d'entraîner la lecture pour encoder, décoder. Après je me trompe peut-être mais c'est plus ça. Reconstruire des petites phrases avec les mots qu'il sait lire.

-Et quel lien est fait avec les autres partenaires ?

-les autres profs par rapport à cet élève ? Ben là je ne vois pas les liens que je peux faire il est à mille lieux !

-et par rapport aux autres élèves dans le cadre d'un collectif ?

-par rapport aux autres élèves ? Heu, par exemple en français je ne le mets pas, en lecture quand on lit le texte, c'est un texte qui va être lu par un groupe il écoute, il est avec nous heu, et après éventuellement l'autre jour je lui demandais de répondre à des questions pour me dire ce qu'il avait entendu, compris et en fait il était vachement dépassé, en fait il n'est pas rentré non plus dans ce texte. Donc non effectivement en français je ne le mets pas souvent dans le groupe, je lui donne un autre travail. Donc c'est là que je ne suis pas inclusive quoi mais je ne vois pas comment je peux par exemple travailler la conjugaison avec lui parce que je trouve que la priorité est ailleurs non ? En conjugaison je veux travailler toutes les variations du verbe en fonction mais lui il n'en est pas là !

-Donc il s'agit pour vous de questionner ce que vous pouvez mettre en œuvre pour que cela puisse lui correspondre. On peut aussi donc se poser la question « est-ce que la valeur des verbes est un besoin pour les élèves ? »

-Mais alors cette question je dois me la poser pour tout le monde car pour les autres le verbe ça n'a rien à voir pour eux et ils n'en voient aucun intérêt !

-donc qu'est-ce que cela signifie ?

-Mais on est quand même tenu par les programmes. Mais je dois faire progresser l'élève et essayer de tendre vers les programmes qui lui correspondent.

-Mais ceux ne sont pas les programmes non ?

-Mais à la fin on nous demande les compétences !

-oui être en lien avec le socle commun comme pour tous les élèves

-oui mais effectivement le Théo il est aussi capable de me dire « moi le français j'en ai rien à faire » et quel que soit ce que je lui propose.

-Donc qu'est-ce qu'il va faire l'EI ?

-Et bien entendre aussi ça et mais enfin je veux bien l'entendre sauf que moi je suis quand même instit donc je me dis mais mon rôle moi c'est pas d'être éducatrice et de répondre à sa demande, moi il faut quand même que je l'emmène vers l'enseignement tout simplement parce que je lui ai expliqué que la lecture il en aura besoin.

-Donc vous allez emmener l'élève dans ses apprentissages ?

-Ben oui ! Mais par exemple, Kylian a ses besoins, ses goûts et ses préférences ne vont pas du tout vers le scolaire donc comment je vais l'emmener vers la lecture car c'est compliqué de trouver un texte qui lui correspond, moi je vais pas créer tous les

textes ! Et donc trouver un texte qui pourrait lui correspondre matériellement je n'y arrive pas.

-donc vous êtes bien en train de chercher des pistes ?

-oui, me questionner et chercher pour faire en sorte qu'ils avancent je le fais, après je le fais peut-être mal mais je le fais. Après, effectivement je ne suis peut-être pas inclusive dans la mesure où je ne les mets pas forcément dans le groupe. Mais chercher à les prendre où ils en sont et les tirer je le, j'essaie.

-et par exemple concernant Kylian vous avez perçu qu'il avait besoin de construire des supports particuliers mais pourquoi vous ne le faites pas ? Vous dites « je n'ai pas le temps »

-Ben pour lui fournir un travail de lecture qui corresponde à son centre d'intérêt, oui il faut du temps ou je ne sais pas faire. Oui, il faut du temps quand même.

-Et vous ne l'avez pas ?

-ben j'en prends et j'essaie d'adapter pour lui mais peut-être pas suffisamment.

-et alors qu'est-ce vous pourriez faire pour avoir du temps pour lui ?

-je devrais chercher d'autres façons de faire, d'autres façons de construire le collectif ?

-est-ce que votre façon de construire le collectif est toujours à l'identique ou varie-t-il ?

-il y a un groupe et puis après il y a des élèves qui ne vont pas être dans ce groupe parce qu'ils doivent travailler les inclusions, parce qu'il est inclus en maths donc il ne fait pas les maths, donc effectivement il va faire autre chose. Je devrais chercher comment le collectif pourrait travailler autrement ? mais là je ne vois pas du tout ! Car si je reviens sur mes recherches quand je vivais toute seule et suite à la formation, heu, la formation m'a fait réfléchir sur effectivement comment essayer de créer la collaboration entre les élèves mais j'ai du mal à le mettre en place.

-alors qu'est-ce que vous avez essayé ?

-heu, ça marche pas !

-comment vous vous situez dans les réseaux de communication ?

-comment j'ai fait mes groupes ?

-Non, non, comment vous construisez les différentes prises de parole ?

-ah, bé c'est de moi à eux ! Alors comment faire évoluer ça si je prends trop de place. Cela j'en suis consciente mais je ne vois pas comment faire ! C'est vrai que j'ai du mal à ne pas intervenir. J'ai essayé de le faire, je le fais plus ou moins dans les dictées négociées, ils travaillent entre eux, y a qu'à la mise en commun que j'interviens de nouveau.

-Alors pourquoi ne pas essayer de prendre appui sur cette démarche pour structurer vos séances ?

-donc me poser la question à chaque fois pour les laisser essayer ensemble.

E1-10-50min49-Parcours ULIS- ULISé

-En lien avec ce que vous venez de questionner comment vous vous décririez en tant qu'EI ?

-Je pense que je peux toujours encore plus aller vers l'inclusion parce que là ça reste encore « très en classe » en fait. Pour moi c'est ça surtout, c'est frustrant d'ailleurs, ça reste en classe même s'il y a d'autres personnes comme par exemple l'AVS mais ce qui serait vraiment intéressant c'est par exemple là le marché de Noël il y a eu des échanges de monnaies et que on puisse mettre en lien avec tout ça, des ventes de gâteaux. Donc des choses vraiment plus tournées vers l'extérieur et notamment que les parents voient aussi le travail de classe car je fais très peu de choses écrites en fait à chaque fois il va y avoir de la manipulation, des leçons à manipuler, de la manipulation en lien avec de l'écrit et un tout petit peu d'écrit mais du coup ça ne va pas être vraiment repris à la maison.

-Donc vous arrivez à vous décrire comme EI en prenant appui sur cette situation ?

-J'essaie en tout cas.

-Et de quelle façon si vous prenez appui sur votre pratique ?

-Concrètement c'est vraiment en lien avec la vie qu'ils peuvent avoir à l'extérieur en fait.

-Donc pour vous c'est faire en sorte de le relier avec l'idée de formation d'un citoyen autonome ?

-Oui et ça c'est mon projet d'ULIS mais c'est encore beaucoup dans ma classe. Il faudrait que je prenne appui sur des situations plus concrètes. J'ai pensé y associer les parents mais c'est vrai que c'est très compliqué parce que déjà ils n'ont pas le droit du tout d'entrer dans l'école donc ça devient assez difficile on a même pas le droit de faire des regroupements devant l'école donc il n'y a plus de ventes de gâteaux ou tout ce que l'on pouvait faire avant. Mais, par exemple il y a eu les ventes d'objets de Noël par exemple donc là certains enfants ont eu la monnaie en main.

-Donc quelle piste êtes-vous en train de questionner ? C'est peut-être questionner la notion de projet au niveau de l'établissement et non plus seulement au niveau du dispositif.

-Oui, mais en essayant de prendre en compte les besoins de chacun, à quatre j'essaie de les regrouper selon leurs besoins mais même quand ils sont quatre ils n'ont pas tout à fait les mêmes besoins même si ça peut se rapprocher donc c'est cela qui est un peu difficile. Mais je fonctionne en deux groupes de besoins tout le temps sur les séances de mathématiques et de français avec les groupes de besoins qui sont différents selon que c'est en orthographe, grammaire mais à chaque fois je fonctionne en deux groupes ce qui me permet d'avoir un groupe plus restreint et donc j'essaie d'anticiper pour voir jusqu'où je vais pouvoir avancer avec eux mais du coup j'essaie de ne pas me bloquer. Donc à chaque fois j'imagine jusqu'où on peut aller et je m'arrête quand je vois que ça bloque vraiment.

-Et est-ce que ce modèle pourrait-être questionné si l'on prend appui sur les besoins de chacun de vos élèves comme vous dites ?

-A la base, je préférerais fonctionner vraiment par rapport au plan de travail et donc les étoiles et les ceintures et pouvoir prendre sur certains moments le groupe qui serait

en difficulté sur telle ou telle situation mais sauf que là je me suis adaptée car ils sont trop nombreux et que je ne peux pas encore faire vraiment en fonction de chacun. J'essaie déjà de les emmener au moins déjà vers un socle commun en fait, qu'ils aient tous les bases pour pouvoir à un moment aussi progresser à leur rythme. Après je propose aussi le regroupement que je propose surtout l'après-midi et puis les moments plan de travail donc autonomie où là ils se gèrent seul soit sur un travail maths ou français soit sur des activités diverses.

-Et donc comment cela vous permet-il de questionner votre démarche d'observation ?

-En fait, entre midi-deux je remplis un tableau avec comme en maternelle et donc selon ce que je vais observer je vais laisser une case vide pour les adaptations auxquelles j'ai pensé, les difficultés que j'ai pu observer, il y a aussi une case comportement.

-et pourquoi entre midi-deux ?

-En fait, j'ai peur pour certains de le faire devant eux car ils ont de grosses difficultés par rapport à l'évaluation donc si un élève par exemple comme A voit que j'écris quelque chose sur lui cela va de suite le mettre en difficulté. Je devrais essayer d'aller vers de l'auto-évaluation. Les élèves savent qu'il y a une évaluation en grammaire et sinon pour le reste je regarde toujours comment ils fonctionnent. Et puis c'est bien la formation mais pour essayer des choses c'est maintenant car quand on n'est pas là tout part en vrille ! Là je le vois bien dès que je suis plus là ça part en vrille donc du coup j'essaie de gérer à distance, je suis obligée de revenir le soir à l'école. Au départ je pensais que c'était parce que je n'avais pas assez préparé mais maintenant je sais que ce n'est pas ça ! Ou peut-être trop préparé je sais pas ! Alors moi, l'année de formation le plus difficile à gérer c'est le remplacement parce que la personne aussi y fait beaucoup parce qu'elle n'a pas envie d'être là et donc du coup c'est compliqué et du coup la barrière se referme en fait et dès que j'arrive l'ouvrir un petit peu elle se referme et c'est vraiment cette impression à chaque fois de devoir tout recommencer.

-Et alors quels outils fonctionnent ?

-Déjà les EDT, les fiches de suivi en inclusion.

-Donc c'est au sein du dispositif ?

-oui et forcément cela joue à l'extérieur ! Il y a aussi des grilles d'observations élève, les projets personnalisés. Mais il manque du temps de concertation et j'ai pas du tout de lien avec mon remplaçant, on fait avec mon cahier journal, mes documents de préparation et des documents pré-remplis. Après j'essaie de travailler autour de deux axes prioritaires : l'autonomie et la coopération. Le seul contact c'est quand elle me dit que la journée était compliquée donc je n'ai qu'un retour des problèmes, des difficultés. En fait, j'ai du mal à concevoir que l'on puisse rester « un peu dans la vieille école », les élèves ne sont pas obligés de rester à leur place, ils peuvent aller chercher des outils d'aide ! En fait, ce que j'ai fait pour les groupes de besoins peut-être que moi je sais où je veux aller mais c'est pas assez explicite pour les autres !

-Vous vous êtes décrite comme EI et votre engagement dans cette posture, comment le résumer ?

-tout ce qui concerne l'autonomie, dans la classe, leur classe, à l'extérieur et ne pas les mettre en difficulté par rapport à leur classe de référence pour que tout le monde aille dans le même sens.

-Et pour tout cela pensez-vous vous inscrire dans des aptitudes d'ESC ?

-D'un côté oui car au final je teste des choses et on revient et c'est ce que j'essaie de leur expliquer e leur disant que c'est en se trompant aussi qu'on apprend et qu'on essaie par une autre voie en fait. C'est pour cela que dans certaines classes cela n'a pas fonctionné mais c'est pas grave même si c'était pas évident on a changé de classe de référence.

-donc vous essayez de comprendre la situation pour envisager une autre piste pour avancer dans la visée que vous avez. Alors quelles sont les aptitudes que vous développez pour être ESC ?

-Alors déjà beaucoup d'implication quand même et après cela sous-entend aussi qu'il faut s'intéresser à chacun mais pas par rapport à leur difficulté ou par rapport à tout ce qui peut tourner autour. Par exemple, moi je vois que souvent 50% du temps ce sont des difficultés familiales mais je dois trouver les points d'appuis. Trouver les points d'appuis de chacun mais ça comprend aussi les parents et j'essaie toujours de trouver quelque chose qu'eux peuvent faire avec leur enfant aussi pour toujours être dans le même sens. Donc aussi c'est pas que l'enseignant, c'est aussi les autres enseignants, les AVS, à la cantine aussi.

-donc pour vous l'ESC doit développer une aptitude de mise en lien des différents partenaires autour d'un objectif que vous avez identifié comme nécessaire pour l'élève.

-ne pas être seule, à l'inverse de ce que je ressens depuis le début !

Après c'est vraiment penser autour de leurs possibilités, de leurs points d'appuis toujours aller vers du plus en fait.

-donc en questionnement sur les possibilités de l'élève.

-oui, par exemple j'en ai qu'un seul qui est inclus sur les deux langues mais parce que je sais que peut-être que de ce côté-là on peut creuser quelque chose.

-donc c'est toujours en anticipant.

-oui, je pense qu'on ne voit jamais une évolution sur une année seulement, ça suffit jamais et là je le vois bien au final parce que comme j'ai rien de départ tout le chemin parcouru eux ils peuvent nous le dire, les AVS peuvent me le dire, les enseignants peuvent le voir mais moi je n'ai pas ce recul là sur le long terme donc je le construis avec tout le monde.

-donc vous prenez en compte toutes les interprétations.

-d'où l'importance aussi de l'ER aussi la psychologue. Un ESC doit construire sans cesse.

E 1-12-57min57-Parcours RASED-ASDR-

-Comment vous vous décrivez en tant qu'enseignante inclusive ?

-Pour moi, je suis enseignante inclusive dans le sens où, j'essaie de ...ben de...autant que faire ce peut (rire), de prendre en compte tous les enfants, tous les élèves d'une classe et pas de sortir de la classe un groupe d'élèves ou si je sors un groupe ça concerne tous les groupes et tous les élèves passent. Heu, j'essaie de cibler au mieux les enfants que j'ai en face de moi, d'apprendre à les connaître, de les écouter même si je trouve que je suis encore très dirigiste. Voilà apprendre à les connaître, en tant que personne et aussi sur leurs besoins personnels, enfin...Heu, je suis enseignante

inclusive aussi je pense dans le sens où je travaille avec les enseignants de la classe et que je coopère, on essaie de chercher ensemble à trouver des solutions quand il y a des problèmes, quand il n'y en a pas on est sur du préventif...heu (rire) j'ai pas l'impression de stigmatiser les enfants, enfin je ...sais pas c'est pour tout ça...je connais un peu mes textes de référence...je sais pas !

-D'accord, aujourd'hui vous vous engagez dans cette professionnalité qui demande de questionner les différents fondements de l'école inclusive.

-Qu'est-ce que vous avez questionné pour mettre en œuvre en tant qu'EI ?

-J'ai alors questionné le rôle de coopération entre l'enseignante et moi, la complémentarité et tout ça, la position de l'adulte et de l'enseignant que je représente face aux enfants et élèves que j'ai en face, le lien entre l'individu et le groupe, heu...c'est principalement ça et après j'ai questionné comment prendre en compte les BEP dans des modalités qui permettent à ces élèves de s'exprimer comme les autres, d'être sur un même champ de possible que les autres.

-D'accord, et si je vous dis que l'on peut faire l'hypothèse que cela vous engage dans la posture d'un ESC de part le fait que vous avez expliqué que vous cherchiez avec l'enseignant ?

-Par exemple je me suis créée un outil pour l'entretien avec l'enseignant, je me suis créée plusieurs outils qui me permettent d'avoir une structure...heu (rire) pour les laisser parler et puis aussi pour savoir quelles sont leurs attentes. C'est-à-dire que moi j'ai mes recherches personnelles sur des grands thèmes avec lesquels je me suis familiarisée et pour pouvoir voilà entrer en relation avec l'autre et ne pas rester focalisé sur mes centres d'intérêts j'ai eu besoin de créer des outils, parce que j'ai vu que j'étais dirigeante.

Je pense que l'école inclusive c'est partir de plusieurs constats dont celui que l'on travaille mieux à plusieurs, je crois à la cognition sociale, je crois à tout cela, il faut laisser la place à l'autre, et donc par exemple j'ai une fiche d'entretien, à chaque fois ces outils c'est un canevas que j'ai en tête et après on peut s'en éloigner mais le but c'est d'avoir un peu ciblé tout ça, donc j'ai une fiche avec un déroulé sur ce que moi par exemple je veux avoir, des attendus mais j'ai aussi défini mon rôle, le rôle du PE de classe pour pouvoir cadrer un peu tout ça, j'ai aussi fait une fiche de suivi d'un entretien et par exemple pour qu'il y ait le moins de biais de communication possible mais pour les deux. L'idée c'est que moi lors du premier entretien avec l'enseignant je présente mes outils donc soit on arrive sur un consensus autour de ça soit si c'est pas possible on fait autrement mais dans cet outil là je montre que l'on se met à chaque fois...on expose chacun quelles sont nos attentes et enfin on explicite et c'est le plus difficile, c'est ce qui est le plus source d'ambiguïté et de malentendus pour être sûre que voilà on ait rempli les attentes de chacun...et qui sont en général les mêmes !

-Et alors quelle est la place du malentendu que vous évoquez ?

-Là le malentendu il va être vite décelé dans le sens où comme on explicite chacun nos attentes vis-à-vis de soi, vis-à-vis de l'autre et vis-à-vis de la rencontre et des conséquences de notre coopération je trouve que l'on décèle rapidement là où on n'était pas sur la même position et on négocie pour pouvoir voir et ensuite cela dépend sur quoi porte le malentendu. Si par exemple il porte sur le fait que, je caricature, si

l'enseignant de la classe perçoit l'enseignant ADR comme le super héros qui sait tout et qui va débloquent l'enfant qui a des difficultés, moi je peux repositionner que c'est pas comme cela que je travaille, que dans ma conception ce n'est pas un enfant qui a un problème mais c'est une situation qui met l'enfant en difficulté donc je vais regarder la situation. Je vais pouvoir repositionner que je ne pense le travail qu'avec la coopération et qu'il va falloir que si l'enseignant veut travailler avec moi il va falloir que l'on travaille ensemble.

-Donc au quotidien avec votre outil vous percevez le malentendu et ensuite vous y prenez appui ?

-Oui, je le décèle pour pouvoir le résoudre même si après j'imagine qu'il y a des fois où on ne pourra pas le résoudre, mais c'est des situations je pense extrêmes et à mon avis il y en a peu. Enfin, moi je n'en ai pas rencontré jusqu'à présent. Mais selon moi, s'il y a un malentendu on ne pourra pas répondre à la demande précise de l'enseignant et après...enfin, dans tout ce que je lis c'est les représentations qu'a l'enseignant de la situation juste après les représentations de l'enfant qui a le plus gros impact sur les apprentissages de l'enfant donc si l'enseignant a une vision de notre coopération qui est négative parce que je n'ai pas répondu à ses attentes implicites je me dis que forcément dans son comportement ça va se traduire et que ça va avoir un effet moindre avec l'enfant, et donc avec les parents. Et puis même les gens parlent, donc ça va se diffuser à tous les enseignants et ça serait dommage.

-D'accord, autre chose ?

-Heu, quand je rencontre les parents aussi, je cherche avec eux.

-Donc vous êtes ESC en construisant des outils pour comprendre la situation avec chaque acteur.

-Oui, et on va dire que ça c'est une phase préalable, après je suis ESC par exemple dans l'atelier philo j'ai mis en place des modalités qui ont donné un rendu qui ne m'allait pas et donc je joue sur des variables, par exemple la banquette je l'ai transformé en chaise et du coup ça c'est très bien passé donc c'est vrai que avant de chercher sur l'enfant je vais chercher d'abord sur les adultes, les variables des adultes, et bien là par exemple je cherche, j'expérimente. Je change une variable et je vois l'effet que ça a.

-Quelles serait alors vos perspectives d'ESC ?

-Maintenant (rires) que j'estime avoir trouvé ma place au sein de l'école je peux commencer chaque atelier au sein de la classe, et pour impliquer directement l'enseignant de la classe. Moi en tant qu'ESC il faut je prenne moins de place auprès de tout le monde ! Parce que je veux considérer la personne mais je l'écrase encore un peu ma personne ! Et donc des fois j'ai l'impression de tout fausser !

-Je vous remercie.

E1-12-Parcours ULIS-ULISé

-Moi je dirai déjà tout ce qui va être l'autonomie, que ce soit heu, au sein du dispositif, dans leurs classes, dans l'école et aussi plus tard donc ça ça va être vraiment ...faire un lien avec tout ce qui peut se passer dans leur vie en fait. Ça c'est très important pour moi je pense. Et après ça va être ne pas les mettre en difficulté notamment par

rapport à leurs classes de référence pour pas qu'ils bloquent. Je pense que déjà ça commence par là en fait.

-D'accord, et donc vous vous identifiez EI qui doit mettre cela en œuvre.

-Oui, vraiment faire le lien entre tout le monde et emmener tout le monde à essayer d'aller dans le même sens, pour chacun, pour que chacun puisse trouver sa place aussi.

-Et alors, si moi je vous dis pour poursuivre que l'on pourrait faire comme hypothèse que pour mettre tout cela en œuvre, l'EI pourrait s'engager dans une posture d'enseignant cherchant. Est-ce que cela est parlant pour vous aujourd'hui dans ce que vous venez de nous décrire comme votre mise en œuvre ?

-Ben, d'un côté oui, parce qu'au final on teste des choses et si ça fonctionne pas on revient et puis on essaie d'autres choses et à chaque fois il y a ...ben c'est ce que j'essaie de leur expliquer aussi, c'est en fait en se trompant aussi qu'on apprend et qu'on essaie par une autre voie en fait. Donc à ce niveau-là en tout cas...c'est pour cela que dans certaines classes ça n'a pas fonctionné mais c'est pas grave on a changé, c'était pas évident mais on a changé de classe de référence et puis...

-d'accord, donc cela veut dire que vous essayez de comprendre la situation et d'envisager une autre piste...

-Oui.

-Alors qu'est-ce que vous développez pour arriver à cela ?

-Alors déjà beaucoup d'implication, après ça sous-entend aussi qu'il faut s'intéresser à chacun mais pas par rapport à leurs difficultés ou par rapport à tout ce qui peut tourner autour. Par exemple je vois il y a souvent le problème...moi je vois que pour 50% de temps là c'est plus familial mais il faut que j'arrive à trouver le moyen de ne pas les mettre en difficulté par rapport à ça par d'autres moyens.

-D'accord, donc c'est toujours trouver ...

-Des points d'appuis de chacun mais ça comprend aussi les parents parce que j'essaie de toujours trouver quelque chose qu'eux peuvent faire avec leur enfant pour aussi que eux, toujours être dans le même sens. Donc aussi c'est pas que l'enseignant, c'est aussi les autres enseignants, c'est les AVS, à la cantine aussi.

-D'accord, donc pour vous l'ESC développe cette aptitude de mettre en lien

-Oui, tout le monde !

-C'est d'ailleurs à l'inverse de ce que je ressens depuis le début (sourire). Mais après cela va être plus autour vraiment de leurs possibilités en fait, de leurs points d'appuis. Toujours aller vers ce que ...vers du plus en fait.

-Donc être en questionnement sur l'élève et ses possibilités.

-Oui, par exemple j'en ai qu'un seul qui est inclus sur les deux langues mais parce que je sais que peut-être que de ce côté-là on peut creuser quelque chose.

Donc c'est toujours en anticipant.

-Oui, mais je pense qu'on ne voit jamais une évolution sur une année seulement, ça suffit jamais...et là je le vois bien au final parce que j'ai rien de vraiment de départ, mais j'ai pas vraiment vu...si j'ai vu des évolutions ...mais tout le chemin parcouru en fait eux ils peuvent me le dire, les AVS peuvent me le dire, les enseignants peuvent le voir mais moi j'ai pas ce recul là sur le long terme et aussi l'importance de l'ER qui lui

aussi a beaucoup plus de liens avec les familles, un autre lien en tout cas différent, la psychologue aussi.

-Très bien, je vous remercie.

E1-13-53min35-Parcours SEGPA

-Comment vous pourriez vous décrire en tant qu'EI aujourd'hui ?

-J'essaie de prendre en compte chaque élève, d'adapter, en mathématiques par exemple ils ont tous des niveaux différents et des expériences de vie différentes par rapport aux mathématiques... Le but c'est de chacun les faire évoluer mais depuis où ils en sont en fait. Donc c'est pour ça par exemple que je propose des ateliers différents, je vais proposer des choses différentes pour que chacun puisse évoluer depuis là où il en est.

-Donc vos ateliers évoluent au fur et à mesure.

-oui.

-Et qu'avez-vous comme perspective en tant qu'EI ?

-J'essaie de leur faire prendre conscience de leurs points de réussite et de faiblesse pour aussi voir là où ils pourront aider les autres.

Mais aujourd'hui je suis trop présente, je dois m'effacer mais je ne sais pas comment ! Je vais m'appuyer sur mon effacement pour leur permettre eux de prendre part aux apprentissages et qu'ils puissent contrôler eux leurs évolutions et leurs réussites. Et bien sûr tout cela passe aussi par des documents, des documents de présentation, de contrôle.

-Donc vous souhaitez remettre l'élève au cœur.

-Oui ! Finalement l'impression que j'en ai c'est que si eux ...mais si je m'efface qu'est-ce que je fais en fait ! Est-ce que je ne fais rien !

-Et si on vous dit que l'EI pourrait être un ESC ?

-Le fait qu'ils travaillent en groupe, j'essaie de réfléchir à la coopération donc j'essaie de proposer la pédagogie coopérative différemment en français et en mathématiques et je trouve que c'est plus facile de le faire en mathématiques en français j'ai encore beaucoup de difficulté et je cherche vraiment comment le mettre en place. Parce qu'en mathématique j'ai l'impression que l'on est plus dans la manipulation, dans la vraiment réelle coopération, en français j'ai beaucoup plus de difficulté à faire coopérer les élèves.

-D'accord, donc vous êtes dans une recherche pour proposer des situations dans lesquelles les élèves coopèrent. Pour l'instant je n'y arrive pas mais c'est peut-être aussi parce que ce sont des 6^{ème} et que je les connais peu alors que les ateliers en mathématiques sont avec des élèves 4^{ème} que je connais bien.8

Je vous remercie.

E1-14-56min-Parcours ULIS-ULISécole

-Comment vous décrire EI ?

-Heu, j'ai bien compris que c'était compliqué ! Heu là en ce moment par exemple je suis en train d'essayer de travailler avec les deux collègues de CE1, des CE1 dédoublés alors pour l'épreuve 3 (rires) parce qu'il y a quand même cette optique ! On

est en train d'élaborer un livret de sensibilisation au handicap, là que l'on a commencé heu... alors avec des séances chacune dans sa classe ou dans le dispositif et après heu on se regrouperait donc les deux classes et le dispositif en co-intervention avec des ateliers qui tourneraient et heu... donc voilà, là pour l'EI là je travaille avec ces deux collègues spécifiquement. Alors après aussi, le midi je donne des conseils, j'explique ce que vous nous racontez à Bx (rires) j'essaie de leur faire passer, heu voilà. Alors le midi comme on mange ensemble, alors la collègue de CM2, la collègue CM1/CM2, la collègue de CE1 avec qui je travaille, la directrice ne mange pas là donc elle... donc voilà. Et on est donc voilà le midi c'est vrai que l'on parle beaucoup de la visée de l'école inclusive, de mes missions parce que ce n'est toujours pas compris que je suis une coordonnatrice et que... parce que par exemple j'ai demandé d'assister à une équipe éducative pour une petite qui posait problème et que l'on me mettait des fois dans le dispositif pour soulager, mais je n'ai pas pu être invitée. Donc j'essaie, là par exemple j'ai participé à l'ESS d'un élève trisomique pour m'informer pour pouvoir aider la collègue donc j'ai récupéré des pictogrammes que je vais lui mettre sur une clé donc voilà, j'essaie voilà avec ceux qui sont un peu ouverts et...

-et en ayant identifié

-et bien les personnes avec lesquelles c'est possible dans mon contexte.

-et donc aller vers l'idée d'une ÉI en allant vers des actions extérieures du dispositif ?
-oui.

-Moi, je suis EI en ayant la possibilité d'inclure les élèves dans les classes de références parce que sur 9, 4 élèves ne sont inclus qu'en sport donc déjà en la possibilité de travailler avec les collègues qui sont attentifs aux élèves d'ULIS, voilà et puis PR avec des conseils, avec du matériel que je peux prêter, que je fabrique et puis enfin en co intervention avec les collègues de CE1.

Et après aussi quand même vers l'extérieur avec quelques rencontres avec les éducatrices.

-Ce qui est prioritaire donc pour vous dans cette posture d'EI c'est quand même la relation aux autres et donc vous cherchez comment entrer en relation, vous cherchez différentes modalités.

-Oui et puis aussi pour apporter beaucoup d'éclairage car ils ne vont pas forcément s'informer, donc des éclairages sur l'école inclusive, sur ce que cela sous-entend, changer un peu leur mode de fonctionnement, dont certains sont prêts, d'autres ce ne sera pas le cas.

- Et cela avec une photographie du dispositif avec 9 élèves dont 4 sont réellement inclus.

-Oui, car certains collègues n'ont pas encore compris le fonctionnement de l'école inclusive !

-Et si on vous dit que l'EI pourrait être un ESC ?

-Cherchant oui quand même ! Parce que par exemple je ne suis pas du tout à l'aise en production d'écrit mais je vais faire des recherches sur internet, je lis des auteurs sur la production d'écrit, voilà je me renseigne pour collecter des idées pour mettre des séances après en place.

Et puis je me questionne beaucoup (rires), tout le temps, de toute façon et peut-être trop !

-trop ?

-heu oui sans doute ! Parce que je suis tout le temps en train de me remettre en question, pour ...mais oui pour m'améliorer et après c'est...

Et puis comment analyser ma pratique et faire évoluer. Là je vois bien que ce n'est pas top pour l'instant donc je vais voilà...améliorer pour que ça soit mieux, plus constructif pour les enfants, plus... donc voilà me remettre en question c'est-à-dire questionner ma pratique pour la faire évoluer.

-d'accord donc l'analyser.

-Et oui, ça passe par l'analyse.

-Et comment vous entrez dans cette analyse ?

-Eh bé, c'est compliqué pour l'instant ! Pour moi c'est compliqué, parce que je ne sais pas décrire forcément ce qui va ce qui ne va pas ce qu'il faudrait que je fasse. Voilà, si je ne suis pas guidée, moi les outils et tout ça je n'ai pas l'idée.

-Donc vous avez besoin d'un accompagnement ?

-Oui, pour l'instant oui !

-Et comment le trouver dans votre contexte ?

-En échangeant avec les collègues, comme le midi par exemple avec certaines collègues. Comment tu fais ? on échange des idées et si le collègue ne fait pas de la même façon on analyse par comparaison et donc on rebondit, on a de nouvelles idées pour revenir sur notre pratique.

Alors cette année, par contre, bon moi je ne suis pas là donc je ne le vois pas mais comme c'est deux CP dédoublés et deux CE1 dédoublés mes collègues travaillent beaucoup plus ensemble, là ils avaient un conseil de cycle entre eux auquel j'avais été conviée mais je ne pouvais pas mais je leur ai dit que la prochaine fois informez -moi à l'avance pour participer aussi du coup avec eux. Et cette année ça commence alors que jusque-là c'était chacun dans son coin ! Et comme il y a de nouvelles collègues comme Mme ...qui est sortante ça dynamise un peu aussi et c'est avec elle que je monte le livret.

E1-15-29min23-Parcours ULIS-ULIScollège

-En prenant appui sur votre pratique, sur votre questionnement et à votre manière dont vous avez envie de vous projeter en tant qu'EI, comment vous décrivez-vous comme EI ?

-...C'est sur un chemin, comme quelqu'un qui est dans un cheminement, dans un chemin...de construction ! C'est compliqué !...à partir du contexte, de mon collègue...comment il fonctionne et quelles sont les personnes... Heu, comment je mets en place un fonctionnement dans le dispositif avec les élèves avec la mise en œuvre qui va avec, comment...mais en fait c'est très personnel finalement ! Et besoin de construire parce que j'étais loin et puis comment je m'appuie sur les autres avec les réunions etc.

Mais c'est toujours compliqué !

-Et alors comment poursuivre ?

-Je peux aussi m'appuyer plus sur les partenaires profs mais je compte beaucoup sur moi-même ! J'ai jamais osé demander des séances aux profs parce qu'ils sont plus compétents que moi, pour moi ils sont spécialistes !

J'ose pas en fait parce que j'ai la sensation d'avoir commencé avec tellement de lacunes en fait, mais c'est pas qu'une sensation c'est une réalité. J'ai redécouvert les décimaux, c'est monstrueux donc je ne voyais pas comment aller demander de l'aide à un prof qui lui est super pointu sur un truc.

J'ai d'abord besoin de me réassurer sur ce que je peux apporter. Mais je commence à le faire avec une prof d'anglais, mais pour être là il faut d'abord connaître les gens entrer dans la confiance et dans la relation.

-Donc entrer en relation est premier.

-Oui mais c'est gourmand en fait parce qu'on s'appuie sur beaucoup d'humain et c'est vrai que l'humain des fois il n'est pas toujours là...mais en même temps je...je ...ça passe par là quand même et en fait quelque chose que je n'ai pas et que ma tutrice a vraiment beaucoup c'est l'exigence, la non patience, enfin aller solliciter tout le temps et ça j'ai pas encore ! Moi, là en fait c'est vrai que je suis plutôt dans la construction et puis je vois quand ça peut s'ouvrir et je m'y engouffre et puis si ça s'ouvre pas c'est pas grave ça s'ouvrera dans quinze jours. Et vendredi c'est vrai que l'on a passé un long moment ensemble et c'est vrai que je trouve...elle me noyait même à moi (rires)...elle a une sacrée stratégie d'approche avec les enseignants mais c'est vrai aussi que cela fait plusieurs années qu'elle y est. Et donc je me suis rendue compte que j'étais trop patiente mais je n'ai pas envie de perdre ma personnalité ! Je ne me vois pas arriver et imposer j'attends aussi des choses !

Il faut que je vise quelque chose que je me donne des critères d'observation.

-Et si on vous dit que l'EI serait un ESC, qu'en pensez-vous ?

-Je me vois comme cela mais c'est quelque chose qui me fait très peur !

-Et pourquoi ?

-parce que cela fait 20 ans que je me creuse la tête tout le temps et que je cherche tout le temps et que je ne sais pas si je pourrais avoir de l'énergie longtemps en fait !

-Il faut beaucoup d'énergie pour être ESC ?

-Oui ! Et (rires) la vraie réponse est là en fait ! Car en fait, moi en maternelle je ne me suis jamais endormi sur un truc, j'ai tout le temps chercher à faire mieux, j'ai tout le temps...acheté un bouquin...mais tout le temps ! Mais franchement ça m'a fatigué quoi parce que en même temps que tu cherches et que tu mets en place forcément ça ne va pas ! ça ne marche pas la plupart du temps (rires), des fois ça fonctionne et tu es hyper content mais il y a des fois t'es un peu aussi ah bé mince...j'ai cherché mais t'étais seule aussi parce qu'on n'est pas beaucoup formé, bon. Non mais cette posture là je me sens totalement dedans.

-et depuis des années.

-ah oui ! et d'autant plus cette année mais du coup effectivement ça me fait peut être à titre personnel parce que ça demande vraiment beaucoup pour moi de temps. Je me rends compte que j'ai besoin beaucoup de temps pour comprendre les choses (rires), alors ça c'est moi parce que j'ai besoin de fouiller, parce que j'ai besoin d'y revenir, parce que...et que je ne veux pas me perdre dans mon boulot en fait. Et c'est un peu ce

qu'on fait là, on se perd un peu dans notre boulot et du coup je me dis « ok t'es en année de formation donc tu le savais...t'es à fond dedans etc. Et puis je me dis « oui mais en fait si tu restes dans ce boulot et bien il faudra que tu restes tout le temps comme ça, dans cette posture là qui a un côté très positif de se remettre toujours en question pour essayer d'avancer mais qui a le côté très perturbant qu'on est tout le temps, enfin qu'on donne beaucoup quoi !

-et alors tu as l'impression de ne jamais savoir ?

-ah bé non quand même, non quand même, non, ça apporte des choses et heureusement sinon je n'aurais pas été dans une posture comme ça depuis tant d'années !

-Et alors comment fais-tu ?

-En fait j'ai en formation ouvert énormément le champs, car forcément jusque-là moi j'étais ciblé sur quelque chose et forcément là ...Quand on regarde tout ça c'est très très large et c'est ce qui fait que c'est noyant ! Et c'est aussi ce qui fait que moi pour me protéger, parce que en fait, c'est vrai que c'est quelque chose que je n'ai pas encore dit mais c'est que moi je me suis dit à un moment donné « attends là ok, y a ça ça ça, c'est trop je ne peux pas ». Alors au début j'ai essayé d'aller dans toutes les directions, en octobre-novembre et j'étais prête à démissionner, parce que c'était trop, mais franchement mais du coup ça faisait juste trop ! ça a été une grosse remise en question et du coup après je me suis dit « ok il y a tout cela mais tu ne peux pas tout faire à la fois » donc...

-tu as des priorités ?

-Exactement et c'est ce qui m'a permis d'être toujours là sinon je pense que je ne serai plus là (rires)

-Donc tu es un ESC en te repositionnant sur ton dispositif ?

-Oui (rire) ! Mais après on m'a aidé à la maison pour m'y mettre. Mais là c'est mon chemin personnel !

-Merci beaucoup.

E1-16-59min40-Parcours RASED- ASDP

-Comment vous vous décririez en tant qu'enseignante inclusive en prenant appui sur votre pratique, sur votre questionnement et sur la manière dont vous avez envie de vous projeter en tant qu'enseignante inclusive ?

-En fait je travaille avec une enseignante en co par exemple mais elle me demande de l'aide mais elle est déjà en train de chercher des adaptations donc j'adore travailler avec elle, c'est super intéressant.

-Alors vous êtes sur une recherche entre enseignants alors ?

-Oui, et lorsque je propose d'amener de mon côté des supports, des outils, elle me dit « oh c'est super, je n'y avais pas pensé » et moi je lui dis « mais toi ce que tu as fait c'est super », car elle se déprécie beaucoup et c'est aussi quelqu'un qui travaille beaucoup !

-Alors comment vous faites ?

-Alors on arrive parfois à réguler mais le fait que l'on soit quand même à flux tendu...donc voilà on est toujours dans la recherche de régulation entre ce qu'elle aimerait faire, ce que moi je peux faire et ce que réellement on va mettre en œuvre.

On le fait par mail beaucoup et par téléphone du coup ! Et donc il a fallu trouver du temps et comment dire...ça c'est un peu humainement un juste milieu à trouver avec chaque enseignant avec lequel on travaille, c'est-à-dire qu'elle est la limite à ne pas franchir pour qu'il ne se sente pas harcelé, donc moi j'essaie au maximum d'anticiper mais c'est vrai par exemple qu'elle peut m'envoyer ces trucs le dimanche à 22h30, bon ! Et je sais que si je lui envoie un sms elle est assez cool aussi et elle va pas me prendre pour une folle dingue, voilà mais avec d'autres je ne le fais pas !

-donc cela vous demande de poser un cadre à chaque rencontre

-oui, qu'est-ce que je peux faire, ne pas faire, oui et par exemple il y a une autre enseignante avec qui je suis constamment dans l'anticipation et dans le visuel dans le verbal voilà.

-Quelle entrée avez-vous choisie pour entrer dans l'EI ?

-Je me suis proposée d'office dans l'entrée qui va vers l'idée de PR. Enfin, je suis plutôt d'abord PR et avec cela je suis enseignante spécialisée.

Aujourd'hui, je suis enseignante inclusive davantage comme PR et qui travaille au service des enfants et des enseignants et c'est vrai que ma porte d'entrée est plus sur PR ! C'est un tort ?

-Mais c'est toi qui l'identifies pour la comprendre. Et ensuite, tu peux comprendre les relations qui te lient avec les autres personnels. C'est un chemin qui se construit.

-Alors quelle enseignante inclusive es-tu aujourd'hui ?

-Ce qui a changé dans ma pratique c'est que maintenant je suis beaucoup plus sur des dispositifs de compensation, je suis sur un étayage fort en fait. Je peux proposer des étayages très forts ce que je ne m'autorisais pas à faire antérieurement et je peux l'argumenter en disant que cet étayage fort moi mon but c'est de mettre les enfants en situation de réussite ou au moins en situation plus valorisante par rapport au groupe qu'il ne pouvait l'être bien que je sache par exemple que dans la classe à laquelle je fais référence je sais qu'aucun enfant n'est en position de souffrance car il y a un climat de confiance. Mon étayage de manière générale doit être en lien avec le sens, sens de l'activité et sens par rapport à la compréhension d'une lecture de texte classe.

-Alors comment vous avez envie ?

-Ma source d'entrée c'est PR au service de tous les élèves et à partir de là moi avec ce que les enseignants me donnent et les besoins de leurs élèves je vais essayer de construire des réponses en adaptant. Mon cheminement est toujours finalement comme ça mais peut-être pas assez...en tout cas en CE1 puisque j'interviens aussi en CE1...c'est vrai que je ne différencie peut-être pas assez mes supports.

-Et avec tout ce chemin, pouvez-vous vous identifier comme ESC ?

-(rires) heu...parce que je ne me positionne jamais en tant que sachant ! Je n'ai jamais une réponse définie en fait, heu...et c'est ce que j'adore dans ce boulot en fait aussi, mais heu...je cherche toujours à mettre en place soit des situations, heu...ou des ...à créer, je cherche toujours à créer une situation qui va faire plaisir ou qui va générer une motivation, ou qui va emmener « oui je sais », enfin je cherche toujours cette

situation déclic là. Donc je ne la connais jamais à l'avance je la propose et ...je réponds à ta question ?

-oui bien sûr !

-C'est pour cela aussi que dans mon étayage je n'ai pas une forme d'étayage, j'essaie d'avoir toujours plusieurs propositions donc je sais que I a été très sensible en petit groupe...je lui ai proposé des lettre alphas, avec M j'essaie autre chose avec O j'essaie autre chose, voilà j'essaie de proposer plusieurs adaptations et je vois laquelle va correspondre le mieux à chaque enfant et je vais les ramener, les remettre sur le tapis et les re-questionner.

-donc c'est re-questionner des adaptations.

-oui.

-Je vous remercie pour cet entretien.

E1-17-61min-Parcours ULIS-ULISécole

-En prenant appui sur votre pratique, sur votre questionnement et à votre manière dont vous avez envie de vous projeter en tant qu'EI, comment vous décrivez-vous comme EI ?

-Là plutôt désorganisée (rires) ! Juste parce qu'en ce moment je dis ça parce que j'ai l'impression d'avoir retiré pleins de fils mais en même temps j'ai l'impression de ne pas aller au bout de ce que je veux mettre en place.

-Donc qu'est-ce que vous voulez faire ?

-Je ne sais plus quoi faire, il faut que j'arrête, je n'en peux plus ! Il me manque beaucoup mais j'ai formalisé beaucoup aussi ! Et puis je réajuste sans arrêt en fonction de ce qui se fait dans la classe. Je dois maintenant arriver à faire fonctionner mes outils ensemble.

-Et à part être désorganisée (rire)

-Non ! Là je me retrouve sur le fonctionnement de l'ULIS parce qu'il commence à se mettre en place. Après je sais que ce n'est pas heu...il y a encore beaucoup de choses à faire concernant les inclusions et le suivi des inclusions c'est là où je me retrouve le plus en difficulté, le travail avec l'équipe...je découvre un peu le fonctionnement et...une équipe qui a une habitude de fonctionnement CLIS et qui ne veut pas revenir ...enfin qui ne veut pas aller en avant plutôt, qui a du mal à adhérer au fonctionnement du dispositif ULIS tel que moi je voudrais le faire vivre.

-Alors comment vous vous décriez ?

-Je dirai que j'ai surtout un fonctionnement inclusif au sein du dispositif mais pas au sein de l'école.

-D'accord. Alors comment vous faites pour être EI ?

-Par rapport déjà...inclusif dans le sens où moi j'ai quand même tenu et insisté pour la mise en place de certaines inclusions, mais après dont j'assure pas le suivi comme je devrais...ça ça manque et puis avec des propositions que je fais pour essayer de faire évoluer les inclusions telles quelles sont à l'heure actuelle. Petit à petit j'ai l'impression que ça gagne un petit peu...je gagne des petites choses...c'est en route (rires). En fait, j'ai la visée mais c'est pas encore opérant.

-Qu'est ce qui est opérant alors ?

-Ce qui est opérant c'est la mise en place de certaines inclusions...maths, non pardon justement, EPS, arts visuels, voilà.

-Et alors pourquoi ces temps-là d'apprentissage peuvent-ils être pensés dans les classes ?

-Qu'est-ce qui fait qu'ils sont pensés dans les classe ? Mais parce que ce sont ceux qui engagent le moins les enseignants dans l'accompagnement des élèves je pense et puis il y a cette idée qu'ils ne vont pas réussir. En maths/français ils ne vont pas réussir et en arts visuels ils produiront quand même quelque chose, ils participeront mais... Et donc je vais devoir faire des propositions d'adaptations mais d'abord concernant l'identification des besoins parce que c'est ce que j'ai proposé par exemple « moi je peux lire le texte en amont quand vous êtes en littérature » car la lecture autonome n'est pas possible, mais moi je lirai le texte en amont et il peut partir pour participer au temps d'échange avec les copains mais c'est trop différent de l'objectif de l'enseignant ! Une collègue m'a dit « non mais moi je veux qu'il lise, s'il ne lit pas lui le texte il n'y a pas d'intérêt », donc c'est arriver à ce que « mais si, si il arrive à participer aux échanges de la compréhension du texte lu même lu par l'adulte ça permet aussi de développer des compétences », heu...je ne suis pas assez convaincante je pense !

-Donc vous êtes sur l'idée d'aider à faire ?

-Oui, oui pour l'instant mais si moi je ne propose pas d'adaptations...Je pense qu'il faut que je sois plus convaincante mais aussi je pense que comme je suis en formation, plus de présence et puis il faut aussi y aller en négociant et être persuasive...avoir des ...je ne me sens pas assez outillée pour aller argumenter parce que je pense qu'il y a ce travail-là de longue haleine à faire mais il me manque...mais j'espère bien, c'est toujours un projet.

E1-18-60min37-Parcours ULIS-ULIS lycée professionnel

-Comment vous décrivez-vous en tant qu'enseignante inclusive ?

-Heu...je ne sais pas trop (rires). Heu...depuis le début de l'année mon objectif en tant qu'enseignante spécialisée c'est qu'il y ait du lien...c'est ça moi mon objectif : c'est le lien entre les apprentissages de leur classe de référence !

-Et si je vous dis qu'un EI pourrait être ESC ?

-...j'essaie d'apporter d'autres modalités qu'ils ne voient en cours, des modalités d'apprentissage différentes pour leur permettre d'acquérir des... Et heu...je propose mes idées personnelles à l'enseignante. Je cherche des pistes pour faire entrer les élèves dans les apprentissages plus facilement.

-C'est donc en lien avec l'extérieur. En fait j'ai deux chemins, le chemin pour ceux qui sont inclus en classe et donc là je suis plus sur l'objectif de leur permettre de rentrer plus facilement dans les apprentissages et ça concerne 6 élèves et puis j'ai deux autres élèves qui eux sont plus sur un objectif CFG, un objectif enseignement général des compétences de bases pour pouvoir s'insérer l'année prochaine plus facilement sur un CAP, sur une formation choisie donc là...c'est toujours les amener vers l'extérieur mais c'est pour un enrichissement personnel aussi pour l'élève, donc là je

ne suis pas en appui des apprentissages mais je suis sur la construction de ses séances, des objectifs définis...

Et donc là c'est l'intégration professionnelle, oui leur permettre l'année prochaine une intégration plus facile. Je voudrais les amener dans un projet personnel d'intégration mais aussi en tant que citoyen.

Et pour les autres je travaille avec l'équipe pédagogique du lycée.

E1-19-68min51-Parcours ULIS-ULISécole-

--Comment vous décririez-vous comme enseignante inclusive en prenant appui sur votre pratique, sur votre questionnement et aussi sur la manière dont vous avez envie de vous projeter en tant qu'enseignante inclusive ?

-Pour moi, l'enseignant spécialisé...je me suis rendue compte qu'on était là pour faire des liens. Mais des liens au niveau...entre collègues, entre partenaires mais aussi des liens pour les gamins qui ne font pas de liens sur du pédagogiques entre des connaissances donc en fait j'ai l'impression d'être un liant dans tout ça, essayer de leur faire mettre du sens dans leurs apprentissages. Alors il y a aussi la connaissance de l'enfant bien sûr qui nous permet d'anticiper et en fait moi ce qui m'a permis de voir et ...alors la classe s'est vraiment apaisée, ces enfants qui étaient violents en crise...ils avaient tous une estime de soi déplorable, ils étaient en échec parce qu'ils n'avaient pas confiance en eux et pour pleins d'autres raisons et en fait mon boulot moi spécialisée déjà c'est prendre le temps d'être au plus près de leurs besoins, d'analyser leurs besoins, en termes d'adaptation de gestes spécialisés aussi avec la méthode de lecture que j'utilise et que j'essaie de faire un petit peu diffuser aussi pour montrer l'intérêt de cette méthode, comment on peut aider à lire et à écrire en utilisant d'autres supports visuels et voilà cette connaissance fin de de l'enfant que l'on peut avoir parce qu'on a des petits groupes, qu'on les a sur des moments privilégiés mais on a une connaissance fine de l'enfant.

Pour moi, le dispositif c'est quelque d'ouvert, mais vraiment d'ouvert ! Donc créer des moments où l'on travaille les besoins et non pas les niveaux, et ça ça serait trop chouette !

-Je me sens motivée (rires), motivée. J'ai eu un moment comme ça (main vers le bas) et puis je me suis dit « M tu te retrousses les manches et tu y vas, arrête de te lamenter sur ton sort », car j'avoue que c'était un peu ça ! Au boulot, et en fait...j'ai la reconnaissance de beaucoup de monde, ce qui fait que ça motive, c'est comme les gamins (rires) voilà, c'est exactement pareil ! J'avais une estime de moi piètre, on va dire...je sais que j'étais une bonne enseignante dans l'ordinaire, c'est pas ça peu importe...heu je me suis lancée la dedans parce que c'est vraiment quelque chose qui m'intéressait qui me questionnait avant parce qu'avec ces élèves à besoins éducatifs particuliers que l'on avait dans nos classes ordinaires, moi j'avais une classe ordinaire jusqu'à 31 élèves avec des gamins en CE1/CE2 absolument pas lecteurs, à un moment...j'étais très frustrée de me dire comment on pourrait heu...je pourrai les aider plus. Parce qu'effectivement les 26 autres il fallait bien que je leur donne à manger aussi ! Et donc du coup quand je me suis retroussée les manches j'ai vu que...eh bien qu'il commençait à y avoir des résultats en termes, déjà la classe s'est apaisée, c'est

quelque chose...la conseillère pédagogique est venue et elle a dit « mais attends c'est les mêmes élèves », mais oui...c'est incroyable c'est le jour et la nuit en termes d'apaisement. Et du coup les enfants qui sont contents de venir à l'école, qui sont ravis d'être là, les collègues qui disent « ah mais c'est chouette » et qui commencent à venir, il y en a un qui est venu me demander un truc...on commence vraiment, ça fuse dans tous les sens, on commence à avoir des idées de...de...de...l'année prochaine ! Tout ça fait qu'il y a une ambiance, une émulsion...une ambiance qui est je dirai innovatrice pour moi, créatrice et qui va dans un sens et qui pour moi me paraît être le seul évident c'est-à-dire que je vais pouvoir avancer avec tous les enfants. C'est marrant j'ai du mal à dire avec les enfants parce que pour moi c'est tous les apprenants parce qu'on voit de plus en plus en discutant avec les collègues que les besoins éducatifs particuliers (rires) mais tous les...toutes les classes en ont des enfants comme ça et donc comment on peut mettre en place ça ensemble pour arriver à faire avancer tous les enfants.

-Donc EI en spécifiant l'idée d'un enseignant innovant et créateur.

-Innovant oui parce que par rapport à ce qui se faisait avant ici, où chacun était dans sa classe, où les « neuneux » surtout ne voulaient pas en entendre parler et on fermait les portes ! Innovant dans le sens que les ...leur montrer que les élèves du dispositif ne sont pas différents des autres en fait, qu'ils en ont pleins dans leurs classes ! Et que justement on est là pour travailler ensemble pour que ça aille mieux pour tout le monde. Et se créer ce lien, c'est un mot que j'emploie beaucoup en fait, mais créer ce lien entre la classe ordinaire et le dispositif parce que le lien y est ! Il y est forcément par les élèves, par tout le monde quoi, toute la communauté fait que tu te dis mais en fait ...il faut que l'on travaille ensemble et lien est là ensemble !

-Ce lien tu le crée en étant enseignant innovant.

-Oui innovant par rapport à ce qui se faisait avant par rapport à ça, pas innovant parce que je suis super génie et que je vais tout changer, on est bien d'accord ! Dans le sens des mises en œuvre et du regard sur l'élève.

-donc en lien avec une démarche d'investigation.

-Oui. Je me pose maintenant systématiquement la question « est-ce que c'est lisible pour l'élève »...qu'est-ce qui peut poser problème. Et j'essaie d'amener les enseignants là-dedans.

-Et pourrait-on faire l'hypothèse que l'EI est un ESC ?

-Mais bien-sur (rires)

-Et de quelle manière ?

-Dans le sens voilà, démarche d'investigation, toujours en recherche permanente et recherche permanente dit « eh bien ma pauvre il n'y a rien d'acquis malheureusement ma pauvre » (rires), on avance en fonction de pleins de choses différentes, en fonction du contexte, en fonction de l'élève, en fonction du jour même, des fois de l'heure même et du coup c'est un feed-back permanent, permanent, permanent et on est chercheur dans le sens où on se dit sans arrêt « comment, comment on peut arriver à ...sur tel point arriver à faire avancer les élèves » mais c'est tellement...j'arrive pas à limiter un seul point parce qu'on sait très bien qu'il y a le contexte qui joue dedans, ils ne sont pas vides ces enfants, ils sont là et arrivent avec un contexte et ce contexte on ne peut

pas faire contre mais il faut faire avec en essayant justement de...de...je sais pas comment dire. Mais c'est prendre en compte.

-Merci beaucoup pour cet échange, vraiment.

E1-20-65min58-Parcours SEGPA-

-Comment vous décririez-vous comme enseignante inclusive en prenant appui sur votre pratique, sur votre questionnement et aussi sur la manière dont vous avez envie de vous projeter en tant qu'enseignante inclusive ?

-Heu, en tant que personne-ressource ?

-Peut-être, vous vous voyez EI en tant que PR ?

-Franchement, là je ne me vois pas ! Après, moi je vais essayer là de créer du lien par le projet que je mène actuellement avec les professeurs ordinaires et les 4èmes généraux, voilà ça m'est venu comme ça l'idée comme ils se sentent stigmatisés. L'année dernière c'était très très fort chez eux et puis là quand je leur ai parlé du projet au début ils ont dit « ah non on va pas les aider à ces 4^{ème} ils nous embêtent tout le temps... », alors j'ai essayé d'emmener la chose comme quoi hé bé justement (rires) on va leur montrer que vous êtes en 4^{ème} vous aussi et que en SEGPA c'est pas non plus...nous on travaille », donc on va essayer de ...j'ai essayé de tourner la chose comme ça pour qu'ils fassent cette présentation aux 4^{ème} et que les 4^{ème} posent des questions, qu'il y aient des échanges qui se créent, que les 4^{ème} visitent aussi les ateliers de la SEGPA parce que je suis sûre que personne n'en a jamais entendu parler, ils ne savent même pas ce que l'on fait en SEGPA, donc c'est dans le but de davantage d'être en société inclusive, que tout le monde puisse vivre ensemble.

-Oui, c'est bien ce que l'on entend, donc c'est penser à partir d'une action.

Et en quoi cela vous a fait penser à personne ressource ?

-Mais non ça l'est pas ! A part si je dois créer du lien avec les professeurs de l'ordinaire, peut-être mettre ce projet là en place sur plusieurs années donc là il faut aussi que je vois avec le chef d'établissement ...mais bon c'est pas PR. Moi je l'avais plus vu à destination des élèves car c'est ça qui m'a posé problème quand ils m'ont sorti ça qu'ils se sentaient stigmatisés ! Et puis je me dis aussi qu'il y a certainement des élèves en 4^{ème} générale qui ne vont pas faire de longues études et qui vont être intéressés de voir ça aussi. Je ne sais pas mais ça me gêne qu'ils se sentent stigmatisés, qu'ils le ressentent violemment en fait.

-Alors vous vous décrivez EI à partir d'une démarche de projet.

-Oui, je pense.

-Et dans d'autres choses ?

-Moi ? Oui je pense que l'on peut le faire.

-Mais vous ?

-Moi est-ce que je l'ai fait ? bonne question. J'ai pas l'impression.

-D'accord.

-Pas pour l'instant. Je me questionne là, mais je ne sais pas du tout.

-Donc cela veut dire que vous travaillez ainsi au quotidien.

-Non, c'est exceptionnel.

-Alors comment vous faites au quotidien ?

-En adaptant les programmes du collège mais sinon inclusif dans le sens...je ne sais pas si la différenciation ça rentre là-dedans parce que la différenciation c'est pour tout le monde.

Et ce projet je l'ai imaginé dans la visée inclusive pour l'épreuve 2 aussi par rapport à tout ce que l'on nous dit aussi en formation. Ça fait 3 ans que je suis là et je faisais comme je pouvais.

-C'est-à-dire ? Vous vous découvrez EI avec la formation ?

-Ah le discours inclusif je l'ai découvert vraiment avec la formation ! En fait c'est vraiment le côté inclusion de la SEGPA dans l'établissement que j'ai questionné cette année et que je n'avais pas du tout questionné auparavant parce que même pour moi la SEGPA c'était à part puisque déjà...enfin le terme SEGPA, la structure, tout, les élèves à part...

-Et donc c'est votre regard qui a changé aujourd'hui ?

-ah mais complètement (rires) et heureusement parce que sinon je crois que j'aurais été...oui j'ai complètement un autre regard mais heureusement et c'est ce que je cherchais aussi. Je voyais bien que je ne pouvais pas faire avancer les choses en restant comme je...faisais auparavant quoi. Franchement pendant la formation ça a été pratiquement une découverte, tout ce qui est l'école inclusive c'était...

-Alors comme vous vous décririez aujourd'hui ?

-Ah en construction (rires) mais j'espère mettre en place des choses dans la durée pour que les élèves avancent.

-Je vais beaucoup trop dans l'implicite et dans l'intuitif ! Oui je les connais les gamins parce que cela fait trois ans que le les suis mais je ne mets pas à l'écrit, il faut que je pose les choses davantage pour pouvoir moi déjà faire des bilans en fait intermédiaires et pour pouvoir faire avancer les élèves et peut-être faire varier les rôles de chacun. Moi l'évaluation vraiment, l'évaluation formatrice moi je...j'en suis encore à faire des évaluations de fin de séquence et j'arrive pas...je le fais ...

Je dois être plus précise dans ma classe avec mes élèves mais c'est la structure même qui est comme ça.

E1-22-41min30-Parcours ULIS-ULISécole

-Comment vous décririez-vous comme enseignante inclusive en prenant appui sur votre pratique, sur votre questionnement et aussi sur la manière dont vous avez envie de vous projeter en tant qu'enseignante inclusive ?

-En tant qu'EI j'essaie de partir des besoins des élèves en utilisant mes observations. Je me décris à moitié (rires). Je laisse l'élève acteur pour qu'il choisisse l'outil.

-Donc vous permettez à chacun de faire ses apprentissages.

-Oui, car ma priorité ceux sont les élèves et leurs besoins. Et mon analyse se fait dans le dispositif. J'évolue en fonction de l'évolution des élèves et je cherche comment l'élève évolue, comment il est en train d'évoluer en fait. Mais pour l'instant je cherche comment il évolue dans le dispositif.

En fait, pour laisser la place en tant qu'acteur de ses apprentissages je pourrais laisser le choix à l'élève dans l'aide humaine que je lui propose, le lancer dans une démarche de recherche avec mon étayage pour qu'il puisse s'en servir ensuite. Et...ensuite

j'envisage de travailler les projets de manière plus inclusive auprès de mes collègues tout en sachant que les besoins de mes élèves évoluent donc j'envisage aussi d'observer les besoins autrement que dans mon dispositif.

-pour faire des co-analyse ?

-Oui c'est ça

-Donc un ESC ?

-oui.

-Pourquoi ?

et pour deux choses : la première parce que je suis toujours en recherche des besoins de mes élèves puisqu'ils évoluent tout le temps et la deuxième parce que je suis toujours en recherche en train de me dire que ...je suis toujours dans mon contexte et qu'il faut que je sois en recherche d'être un peu plus ouverte, inclusive avec les autres et ça je n'ai pas encore trouvé d'idée et donc je suis en recherche.

-ça questionne alors la mission de PR ?

-Oui ! (rires) Je n'ai toujours pas trouvé comment...voilà (rires). J'ai essayé mais c'est pas facile car si les autres ne se saisissent pas, que je donne des idées et des aides si les autres ne s'en saisissent pas je ne vais pas au bout, donc je cherche ! Et je n'arrive à me positionner PR par rapport aussi aux acteurs extérieurs aussi ! Tout ça c'est très flou !

E1-23-77min54-Parcours ULIS-Uliscollège

-Comment vous décririez-vous comme enseignante inclusive en prenant appui sur votre pratique, sur votre questionnement et aussi sur la manière dont vous avez envie de vous projeter en tant qu'enseignante inclusive ?

-Heu, je ne sais pas trop comment dire...(silence)...avec pleins de choses à apprendre, voilà ce que je dirai (rires) et...éparpillée...je me sens comme ça pour l'instant.

-d'accord. Vous ne prenez pas appui sur quelque chose ?

-C'est quand même assez stressant comme année ! Je ne sais pas toujours où je dois aller, faire, écrire, voilà c'est toujours plus dans ce sens là. On nous dit plein de choses et puis souvent entre B et D c'est souvent des choses qui sont différentes. Enfin on nous dit pas toujours la même chose donc du coup moi je me sens un peu éparpillée quoi et pas...Après, c'était super la formation j'ai appris pleins de choses mais oui, un peu éparpillée et pas trop savoir si ce qu'on fait en fait ça...c'est vraiment dans le...

-Vous avez besoin de savoir.

-Oui, si vraiment on est dans le bon...enfin je sais que c'est pas fini et que la formation ça sera toute la carrière quoi...mais de savoir si déjà on va vers la bonne chose, quoi si on n'est pas à côté de la plaque !

-Là aujourd'hui vous n'arrivez pas à vous en rendre compte, vous n'arrivez pas à faire une analyse à ce niveau ?

-Pas vraiment ! C'est difficile ça de savoir.

-Et par rapport à votre référentiel ?

-Oui, je sais, ok. C'est difficile cette année de me faire confiance.

-Et l'année dernière ?

-C'était pareil ! Je vois bien qu'ils apprennent mais c'est difficile de se dire « est-ce que je leur apporte vraiment la bonne chose, est-ce qu'ils vont aller vraiment...enfin...au maximum de leurs compétences quoi. Ça c'est difficile. Après c'est le...la classe ULIS qui veut ça aussi, il y a beaucoup d'élèves...il faut voilà...on ne peut pas, je sais que c'est pas toujours facile d'aller au bout avec tous mais c'est vrai que c'est...on se sent éparpillée...

-Alors comment ? Quel chemin ?

-Celle qui essaie d'apporter à chacun quelque chose qui lui permet vraiment de...d'apprendre et de se sentir en confiance dans les apprentissages...oui voilà c'est ça.

Enfin qu'il ait envie d'apprendre et...qu'il ait les outils pour pouvoir apprendre en fait...donc reprendre confiance.

-donc vous êtes là pour lui permettre de se construire des outils ?

-Oui, que cela ne vienne pas que de moi...qu'il soit autonome, oui.

-Il me semble que j'entends aussi un enseignant inclusif un isolé dans sa démarche.

-Alors pas vraiment parce que les collègues sont quand même là, ils écoutent, je ne suis pas isolée. Après c'est vrai que...on est quand même isolée dans nos classes par rapport à d'autres collègues qui vivent les mêmes choses en fait. Donc la formation c'est vrai que pour ça c'est super parce que du coup on peut vraiment discuter...c'est vrai que on ne vit pas les mêmes choses en classe ULIS que un enseignant en classe générale donc c'est vrai que c'est difficile de pouvoir échanger ces difficultés-là. Et donc on aurait besoin de plus de temps d'échanges en fait...comment on appelle ça...des...on en a cette année.

-des analyses de pratiques.

-oui, vraiment ça manque...parce que c'est vrai qu'on échange entre nous mais on n'a pas vraiment des fois de réponse parce qu'on est tous...voilà on commence tous...c'est vrai que des fois voilà on a besoin de pouvoir discuter et d'avoir des billes quoi en fait.

E1-24-60min35-Parcours SEGPA-

-Comment vous décririez-vous comme enseignante inclusive en prenant appui sur votre pratique, sur votre questionnement et aussi sur la manière dont vous avez envie de vous projeter en tant qu'enseignante inclusive ?

-Alors je pense qu'au niveau de la classe, j'essaie vraiment de prendre tous les points, analyser les besoins des élèves, les faire progresser chacun à leur rythme en acceptant que parfois la progression ne se fait pas sur du disciplinaire mais se fait sur...je reprends mon questionnaire là...ce fait sur hors champs disciplinaire...c'est ça sur ma grille...ça ok j'accepte que parfois...

-Mais je ne suis pas en train de dire ce qu'il faut faire ! Mais juste comment vous vous décrivez aujourd'hui en tant qu'enseignante inclusive.

-Alors tout ce qui est SEGPA je pense que c'est en cours, ce qui me manque vraiment aujourd'hui je pense c'est le lien avec les collègues du général et là...et bien...j'essaie...enfin je n'ai pas eu le temps matériel de nouer des contacts, je suis très longue à...à...pas à m'intégrer mais...à nouer des contacts à...(rires)

-Alors comment aujourd'hui ?

-Alors disons je pense, là c'est vraiment les tripes qui vont sortir. Je pense que les élèves de SEGPA, le boulot que l'on fait avec eux pourrait être utile avec des élèves du général, que tant que l'on ne discute pas avec les collègues ils ne prennent pas la mesure de ce qu'est une SEGPA, être élève en SEGPA, être enseignant en SEGPA et que l'on pourrait leur apporter beaucoup de choses. Donc là le travail que je vais essayer de tisser avec les collègues du général c'est leur dire ok, on n'a pas d'horaire alignée mais on va peut-être le faire, échanger des élèves et puis voilà...moi je peux apporter des choses à vos élèves vous aussi vous pouvez apporter des choses à mes élèves, parce qu'eux ils sont spécialisés dans le champs disciplinaire et après il y a des actions donc là je pense à deux comme par exemple un petit déjeuner...les élèves ne mangent pas donc mettre en place un petit déjeuner gratuit pour nos élèves mais aussi ceux du général, après je dois aller voir la CPE pour voir comment traiter des problèmes de violence avec les techniques philofables que j'ai utilisé plusieurs années et j'aimerais le faire avec d'autres élèves que ceux de SEGPA...il y a aussi l'idée de lier l'aide aux devoirs pour nos élèves, qu'ils aient une aide efficace et la troisième chose je suis prof principal de 3^{ème} et avec le Parcours avenir, j'ai vu que les élèves avaient super envie d'aller dans les ateliers donc j'aurais envie d'organiser une visite en atelier en fin d'année et proposer des questionnaires. J'essaie en fait de tisser les liens entre les élèves pour éviter...apaiser le climat et qu'ils se mettent au travail et puis j'ai aussi des élèves décrocheurs donc du coup j'essaie par ça de les ramener au collège...

-Donc aujourd'hui ?

-Repêcher des élèves du général, peut-être donner des tuyaux aux collègues du général et puis changer le...l'ambiance...voilà en cour de récréation les élèves de SEGPA, c'est une vraie bataille 3^{ème} SEGPA-3^{ème} général, bon c'est ridicule...essayer que les élèves de général ne les perçoivent pas comme des extra-terrestres ou même qu'eux ne perçoivent pas les élèves de général comme des intellos parce que c'est ce qu'ils me disent.

-donc des actions...

-Oui mais plus transversale et donc ça veut dire aussi qu'au mouvement je vais demander de rester ici pour échanger avec les collègues.

-D'accord, donc c'est aussi s'installer dans un contexte.

-Oui, tout à fait, pour amener de l'aide et puis un autre regard. Arriver à se mettre à la portée des collègues au niveau du langage et au niveau des pratiques, voilà être très simple. Et des actions parce que je ne vois pas comment faire sans agir et surtout avec les élèves, ce n'est pas que les collègues ne m'intéressent pas mais je suis d'abord là pour les élèves.

J'ai des valeurs et je me dis que j'ai l'occasion d'y aller donc il faut y aller à fond quoi ! En fait, c'est chaque élève jusqu'où on peut l'amener et ça peut aussi parfois passer par de l'accompagnement social. Donc finalement je m'appuie sur l'élève avec le niveau 0 c'est l'analyse des compétences comme « webash » alors d'accord elles sont critiquables mais moi je les trouve superbes, parce qu'en fait après je peux transmettre le bilan aux parents, alors c'est niveau 0 car on est que dans le champs disciplinaire

et pour les faire entrer dans les apprentissages il faut réaliser que parfois sur la grille d'observation qui à chaque fois doit être affinée, parfois ils n'y sont pas parce que la grille pose problème et le troisième niveau c'est que en plus de ça il y a l'environnement qui pèse sur nos élèves. Ça fait donc 3 niveaux de compréhension de l'élève qui va progresser, parce que quand même l'objectif final c'est qu'ils arrivent à trouver une place dans la société.

ANNEXE VII

**Grille d'analyse : une professionnalité d'enseignant spécialisé
exprimée par des enseignants stagiaires CAPPEI corpus 2**

	ETRE EN LIEN	TRAVAILLER EN PROJET	EN RECHERCHE	SE DEPLACER	TRAVAILLER EN EQUIPE	DIFFERENCIER	ENSEIGNER	ANTICIPER	MAINTENIR
E 1 7	-avec les enseignants -avec les pratiques enseignantes	-à deux en classe -en classe ouverte	-jamais mis en œuvre -déstabilisant d'expérimenter -utiliser mon vécu en maternelle -trouver des mises en œuvre -pas de réponse -d'être personne ressource : pas enseignante, pas enseignante spécialisée						-entre enseignants spécialisés
E 1 8	-avec un ensemble de collègues de l'établissement -pour travailler en collaboration -en co-intervention avec des enseignants ordinaires (ex d'une action menée)	-avec l'ensemble des élèves	-remise en question sur mon rôle d'enseignant -tout notre vie -pour améliorer le système -pour améliorer et réguler les actions -gérer l'instabilité -curiosité - didactique, pédagogie, les réponses à apporter aux élèves	-aller en salle des professeurs -dans les différents temps institutionnels -rôle enseignant référent contre le décrochage scolaire de l'établissement	-faire partie de l'équipe enseignante du collège -faire partie de la communauté éducative -être un professeur du collège				-entre élèves

			-le théorique pour interpréter le travail fait sur le terrain						
E 1 9	-avec le socle commun pour tous les élèves		- questionner et chercher pour les faire avancer - chercher à les prendre où ils en sont et les tirer - chercher comment faire travailler un collectif - chercher à prendre moins de place			-apporter à chacun ce dont il a besoin -cibler les besoins -ce que les autres peuvent apporter	-tenu par les programmes -mon rôle ce n'est pas être éducatrice mais l'emmenant vers l'enseignement		
E 1 1 0	-avec la vie qu'ils peuvent avoir à l'extérieur -avec l'AVS	-au sein de l'établissement	-tester, se tromper		-ne pas être seule	-prendre en compte les besoins de chacun - regrouper selon les besoins	-travail très « en classe » - un « socle commun » donner les bases à tous - l'autonomie en classe, à l'extérieur -la coopération	-pour voir jusqu'où avancer avec eux	-entre collègues sur la visée inclusive
E 1 1 2	-entre l'individu et le groupe		- chercher ensemble avec l'enseignant de la classe						-le déceler pour pouvoir le résoudre et négocier -enlever l'implicite

E 1 1 3	-élève et ses apprentis sages -élève et les autres dans l'entraide		-mise en œuvre de la pédagogie coopérative en français			-prendre en compte chaque élève -adapter			
E 1 1 4	-avec les personnes qui sont ouvertes à l'EI dans mon contexte		- chercher dans un le domaine où je ne suis pas à l'aise - questionner la pratique pour la faire évoluer -se remettre en question pour s'améliorer -analyser sa pratique		-avec deux collègues spécifiquement				-entre collègues concernant la visée inclusive
E 1 1 5	- connaître les gens pour entrer dans la confiance et dans la relation -solliciter - construire		-viser quelque chose et se fixer des critères d'observation - chercher à faire mieux - chercher seule - demande beaucoup de temps pour comprendre -positif et perturbant - chercher pour le dispositif						
E 1	-un juste milieu à		-se positionner					-le fonctionner	

16	trouver avec chaque enseignant		er dans la relation en ne sachant pas, jamais une réponse définie - questionner sans arrêt les différentes formes d'étayage					ement d'une relation avec un enseignant	
E117	-mise en place de certaines inclusions		- réajuster sans arrêt en fonction de ce qui se passe en classe						-entre les collègues concernant la visée inclusive et le fonctionnement d'un dispositif
E118	-entre les apprentis sages de la classe de référence -un lien extérieur : pour les élèves inclus en classe en pensant à une formation professionnelle à venir, pour les élèves qui ont déjà un projet personnel d'intégration		-des pistes pour faire entrer les élèves plus facilement dans les apprentis sages		-avec l'équipe pédagogique du lycée professionnel				
E119	-être un « liant » : faire des liens -entre la classe		- démarche d'investigation qui prend en		-pour tous les apprenants à mettre en place				

	ordinaire et le dispositif		compte le contexte de manière générale		ensemble: ambiance innovatrice et créatrice				
E 1 2 0	-créer du lien par la démarche de projet -à partir d'une action		-à changer mon regard				- différencier c'est pour tout le monde -adapter les programmes du collège		-entre les élèves -entre les structures
E 1 2 2			- comment l'élève évolue dans le dispositif -des besoins des élèves -d'être un peu plus ouverte						-entre enseignants, entre partenaires
E 1 2 3	-les collègues écoutent -l'élève et ses apprentissages -avec les collègues de la formation		- chercher le chemin d'ES			-apporter à chacun quelque chose qui lui permet d'apprendre et de se sentir en confiance			-entre la formation et le terrain
E 1 2 4	-tisser les liens entre les élèves pour apaiser le climat, qu'ils se mettent au travail		-3 niveaux de compréhension des besoins de l'élève						-entre les élèves

ANNEXE VIII

**Grille d'analyse : l'enseignant stagiaire en construction d'une
professionnalité à l'appui de la notion de lien**

**Grille d'analyse : l'enseignant stagiaires en construction d'une
professionnalité à l'appui d'une mise en recherche**

DU CÔTÉ ÉLÈVE		DU CÔTÉ ENSEIGNANT		AUTRES
ÉLÈVE DU GROUPE	ÉLÈVE DE L'ÉTABLISSEMENT	ENSEIGNANT DE L'ÉTABLISSEMENT	PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT DE L'ÉTABLISSEMENT	PARTENAIRE DE L'ÉTABLISSEMENT /H
(E1-9) en lien avec le socle commun comme pour tous les élèves	(E1-12) prendre en compte tous les élèves d'une classe et ne pas sortir de la classe un groupe, ou si je sors un groupe ça concerne tous les élèves	(E1-7) en lien étroit avec les enseignants	(E1-7) et leurs pratiques de classe	(E1-10) d'autres personnes comme l'AVS par exemple
(E1-10) vers l'extérieur, avec la vie qu'ils peuvent avoir à l'extérieur	(E1-20) créer du lien par le projet avec les élèves 4 ^{ème} généraux	(E1-8) en lien avec un ensemble de collègues pour monter des projets à destination de l'ensemble des élèves.	(E1-8) pour travailler en collaboration, en co-intervention avec des enseignants ordinaires.	(E1-12) je rencontre les parents
(E1-12) le lien entre l'élève et le groupe	(E1-24) j'essaie en fait de tisser des liens entre les élèves pour apaiser le climat et qu'ils se mettent au travail...pour des élèves décrocheurs les ramener au collège	(E1-12) je travaille avec les enseignants de la classe et je coopère	(E1-20) créer du lien par le projet avec les professeurs ordinaires	(E1-14) vers l'extérieur avec quelques rencontres avec l'éducatrice
(E1-13) j'essaie de leur faire prendre conscience de leurs points de réussite et de faiblesse pour voir là où ils pourront aider les autres		(E1-14) j'essaie de travailler avec deux collègues pour l'épreuve 3...avec ceux qui sont ouverts, attentifs aux élèves d'ULIS		(E1-19) des liens entre partenaires
(E1-13) j'essaie de proposer la pédagogie coopérative		(E1-15) connaître les gens, entrer dans la confiance et dans la relation...dans la construction et puis je vois quand ça peut s'ouvrir et je m'y engouffre		(E1-23) la formation c'est vrai que pour ça c'est super parce que du coup on peut vraiment discuter
(E1-18) le lien entre les apprentissages de leur		(E1-16) humainement un juste milieu à trouver avec		

<i>classe de référence...</i>		<i>chaque enseignant avec lequel on travaille...je me suis proposée d'office dans l'entrée qui va vers l'idée de personne ressource.</i>		
<i>(E1-19) entre des connaissances, leur faire mettre du sens dans leurs apprentissages</i>		<i>(E1-17) j'ai quand même tenu et insisté pour la mise ne place de certaines inclusions</i>		
<i>(E1-23) qu'il ait envie d'apprendre et qu'il ait des outils pour pouvoir apprendre, qu'il soit autonome</i>		<i>(E1-18) je travaille avec l'équipe pédagogique du lycée</i>		
		<i>(E1-19) des liens entre collègues</i>		
		<i>(E1-23) les collègues sont quand même là, ils écoutent</i>		

une compréhension de l'élève	une compréhension du contexte	une compréhension de la pratique	une compréhension de la professionnalité
<i>(E1-7) la connaissance des enfants, leur tranche d'âge, les phases de développement</i>	<i>(E1-7) pouvoir comprendre les situations pour avoir un autre regard complémentaire</i>	<i>(E1-7) le fait d'être à deux en classe, de pouvoir travailler en projet, c'est des choses que ne n'ai jamais mis en œuvre</i>	<i>(E1-7) en classe ouverte avec des projets en commun</i>
<i>(E1-9) chercher à cibler les besoins, à apporter à chacun ce dont il a besoin</i>	<i>(E1-8) pour améliorer le système, l'amélioration et la régulation des actions</i>	<i>(E1-7) on tâtonne, on expérimente et c'est très déstabilisant</i>	<i>(E1-7) personne ressource, je ne suis plus dans une posture d'enseignante ni d'enseignante spécialisée. Travailler à plusieurs et en tant que PR</i>
<i>(E1-9) chercher à les prendre où ils en sont et les tirer</i>	<i>(E1-8) gommer au maximum cette frontière SEGPA/établissement</i>	<i>(E1-8) C'est tout le théorique que l'on va pouvoir ensuite interpréter de notre</i>	<i>(E1-8) je fais partie d'une équipe enseignante du collège et je ne me</i>

		<i>découverte bibliographique mais surtout c'est le travail que l'on fait sur le terrain</i>	<i>décris pas comme enseignant de SEGPA. Je me décris comme professeur du collège. On fait partie de la communauté éducative de l'établissement.</i>
<i>(E1-10) il faut s'intéresser à chacun mais pas par rapport à leur difficulté mais par rapport à tout ce qui peut tourner autour d'eux. C'est vraiment penser autour de leurs possibilités, de leurs points d'appuis toujours aller vers du plus en fait</i>	<i>(E1-14) identifier les personnes avec lesquelles c'est possible</i>	<i>(E1-8) améliorer son enseignement</i>	<i>(E1-8) Je suis enseignant référent contre le décrochage scolaire de l'établissement</i>
<i>(E1-12) cibler au mieux les enfants que j'ai en face de moi, d'apprendre à les connaître, de les écouter. Apprendre à les connaître en tant que personne et aussi leurs besoins personnels</i>	<i>(E1-19) une ambiance, une émulsion qui est je dirai innovatrice pour moi, créatrice et qui va dans un sens, c'est-à-dire pouvoir avancer avec tous les enfants. Comment on peut mettre en place ça ensemble pour arriver à faire avancer tous les enfants</i>	<i>(E1-10) je teste des choses</i>	<i>(E1-8) J'ai l'impression d'être publicitaire</i>
<i>(E1-19) connaissance de l'enfant bien sûr qui nous permet d'anticiper...prendre le temps d'être au plus près de leurs besoins, d'analyser leurs besoins</i>		<i>(E1-13) mettre en place la pédagogie coopérative en français</i>	<i>(E1-9) j'essaie de pallier à la difficulté en trouvant des solutions</i>
<i>(E1-19) on se dit sans arrêt comment arriver sur tel point à faire avancer les élèves ?</i>		<i>(E1-14) faire des recherches sur la production d'écrit, je me renseigne pour collecter des idées pour mettre des séances après en place</i>	<i>(E1-9) moi je suis instit donc je me dis que mon rôle moi c'est pas d'être éducatrice et de répondre à sa demande, moi il faut quand même que je l'emmène vers l'enseignement tout simplement</i>
<i>(E1-22) à partir des besoins des élèves en utilisant mes observations dans le dispositif. Comment l'élève évolue dans le dispositif</i>		<i>(E1-14) me remettre en question pour m'améliorer, questionner ma pratique pour la faire évoluer</i>	<i>(E1-12) on essaie de chercher ensemble à trouver des solutions. Le rôle de coopération entre l'enseignante et moi, la complémentarité</i>
<i>(E1-24) ça fait trois niveaux de compréhension de</i>		<i>(E1-14) on échange des idées et si le collègue ne fait pas de</i>	<i>(E1-14) Personne ressource avec des conseils, avec du</i>

<i>l'élève qui va progresser parce que quand même l'objectif final c'est qu'ils arrivent à trouver une place dans la société</i>		<i>la même façon on analyse par comparaison et donc on rebondit, on a de nouvelles idées pour revenir sur notre pratique</i>	<i>matériel que je peux prêter, que je fabrique et puis enfin en cointervention avec les collègues du CE1 C'est aussi apporter beaucoup d'éclairages sur l'école inclusive</i>
		<i>(E1-15) j'ai tout le temps chercher à faire mieux</i>	<i>(E1-16) comme personne ressource qui travaille au service des enfants et des enseignants. Je suis plutôt d'abord PR et avec cela je suis enseignante spécialisée</i>
		<i>(E1-17) je réajuste sans arrêt en fonction de ce qui se fait dans la classe. Je dois maintenant arriver à faire fonctionner mes outils ensemble</i>	<i>(E1-16) je n'ai jamais une réponse définie en fait</i>
		<i>(E1-18) je cherche des pistes pour faire entrer les élèves dans les apprentissages</i>	<i>(E1-18) je propose mes idées personnelles à l'enseignante... j'essaie d'apporter d'autres modalités</i>
			<i>(E1-19) en lien avec une démarche d'investigation</i>

ANNEXE IX
Transcriptions d'entretiens individuels biographiques
d'enseignants spécialisés corpus 3

E2 26-37min31-Parcours ULIS-contexte ULIScollège

-Ok, par rapport à ta question, pour moi un changement et non un des moindres puisque c'est un changement de contexte, j'étais en formation sur un dispositif ULIS dans le premier degré, et cette année je suis dans un dispositif ULIS dans le second degré, bref, des élèves qui n'ont pas du tout le même profil, avec une problématique liée à l'orientation qui est beaucoup plus importante aussi, orientation post 3^{ème}, le côté aussi professionnalisant qui est beaucoup plus important et bien sûr des élèves et un contexte qui est bien différent ! Je me retrouve cette année dans le plus grand collège de B en termes d'effectifs avec énormément d'interlocuteurs, de partenaires enseignants, énormément d'interlocuteurs différents aussi, je pense à la conseillère principale d'éducation avec laquelle je peux être en contact, la psychologue scolaire. Tout ça c'est un apprentissage on va dire supplémentaire que je fais sur le terrain parce que dans la formation on a eu beaucoup d'outils divers et variés mais voilà ce côté, ce volet ULIS collège précis et bien défini je le découvre un petit peu puisque j'en avais discuté avec des collègues en formation et je le découvre vraiment cette année aussi et donc c'est très intéressant.

-Donc la première chose ce qui s'est passé et que tu mets en avant c'est le changement de contexte.

-Voilà, qui demande une adaptation quoi qu'il arrive parce que le changement est quand même conséquent du premier au second degré même si nos missions d'enseignant spécialisé au final le référentiel ne change pas on a quand même nos missions qui sont similaires mais là je passe pour te dire rien que par rapport aux partenaires ou aux collègues je passe de 6 collègues à une bonne quarantaine de collègues avec qui je devrais interagir de la même manière, de manière aussi efficace, de manière aussi un peu régulière et tu te doutes qu'avec 40 collègues c'est quand même difficile par rapport à 6 collègues d'être toujours aussi présent.

-Donc un premier temps c'est le changement de contexte mais ce que tu retiens c'est s'adapter à une communication plus diversifiée et plus importante avec divers partenaires.

-Oui, mais en fait si tu veux une des réussites de la formation et comment j'ai pu évoluer c'est que vraiment j'ai mis un point essentiel à la coordination, à vraiment si tu veux échanger car aussi moi j'y crois vachement tout en sachant qu'il y a des limites à ce système, à ce processus du coup des avancées superbes chez les collègues qui ont emmené des changements mais ce que j'ai fait l'année dernière j'avais l'ambition de faire la même chose cette année sauf que cette année je me retrouve avec heu... oui vraiment des différences ça peut paraître faisable mais ça demande beaucoup de temps, c'est un processus beaucoup plus long avec... le facteur multitude de collègues. En plus, le collège est un collège assez demandé si tu veux avec des collègues souvent très expérimentés qui n'ont pas forcément, ça du coup je l'entends dans mes recherches à moi, qui n'ont pas forcément construit leur identité professionnelle avec les élèves à besoins éducatifs particuliers avec leurs prises en charges et heu... c'est vrai du coup, voilà c'est quand même quelque chose qui change mais voilà c'est le problème le plus marquant.

Après très clairement, du coup je reste sur la question initiale, très clairement par rapport à cette année de formation qui a été très dense, heu... puisque l'on continue de se former quand moi sur le terrain beaucoup de choses me reviennent en tête, notamment tous ces acquis, ces gestes professionnels, cette façon d'être vraiment dans l'explicitation car vraiment l'explicitation, le fait d'être très clair dans ce que je dis. Heu... il me semble que je suis clair, ça me sert vraiment, on l'a rabâché toute l'année mais là je travaille beaucoup en co-intervention cette année et cela me permet aussi de pouvoir m'adapter, de pouvoir lorsque l'on fait des petits projets, je fais des ateliers philosophiques et que je me retrouve avec 35 3^{ème} en face avec la professeure de lettres on est deux et voilà et au final je me rends-compte que eux-mêmes qui n'ont pas forcément de besoins éducatifs particuliers il me semble qu'ils sont réceptifs et qu'ils sont en demande de cette clarté parce que sur 35 élèves il y en a toujours 5/10 qui peuvent être un peu à la marge et je pense qu'ils s'y retrouvent plus donc j'arrive vraiment à transposer ces compétences il me semble voilà sur tous les élèves et voilà cela correspond bien à ma philosophie pas seulement pour les 15 élèves du dispositif mais pour l'ensemble des élèves.

-Tu t'es appuyé sur des éléments que tu as pu prendre de la formation, les plus cohérents pour toi et tu essaies de les mettre en œuvre en prenant en compte les points d'appuis et de difficulté de ton contexte. Et puis tu es sur une démarche d'un enseignant spécialisé personne ressource puisque tu identifies ton action à destination de tous les élèves.

Si tu veux bien on va passer à une deuxième question. Depuis cette rentrée avec les changements que tu nous as donnés, comment as-tu pu construire ton expérience professionnelle d'ES comme tu l'as évoqué en mettant le focus sur la mission de l'enseignant expert de l'identification et de l'analyse des besoins éducatifs.

-C'est vrai c'est tout à fait ça, j'ai essayé de transposer dans un contexte avec 15 élèves que je ne connaissais pas donc j'ai vraiment mis l'accent sur l'anticipation, anticiper au maximum en fait, donc c'est passer concrètement dès la fin d'année dernière aller au collège dès que j'ai su que j'étais sur le poste, rencontrer le coordonnateur et échanger avec lui sur les profils des élèves qui restaient et déjà avoir un petit plan, voilà approximatif certes mais qui me permettait d'avoir des repères. Et ensuite concrètement moi dans ma démarche en ce début d'année cela a été vraiment de passer par une période d'observation et heu... de vraiment partir, alors je me suis appuyé sur des ressources en fait que j'avais pu acquérir, sur aussi j'ai réinvesti vraiment des écrits professionnels qui étaient il me semble, que l'on demande assez denses et j'ai pu peut-être les affiner, parfois les rendre plus synthétiques cette année, mais je me suis appuyé sur ces supports-là puisque je savais le faire, je savais ce qui était le plus essentiel pour moi, et voilà c'est vrai que j'ai quand même pu m'appuyer sur des ressources. Je pense vraiment à ça, aux ressources, je pense bien sûr à des évaluations, à des grilles d'observation également. Là je me suis appuyé sur toutes celles mises en place par Cap école inclusive, je regarde un peu tout ce qui se fait et ...je...j'ai l'impression d'être curieux, c'est moi aussi qui à la base mais c'est que je suis assez curieux et que j'essaie de trouver des idées pour...voilà cette curiosité ça m'apporte c'est un peu comme l'enseignant qui cherche et comment dire je suis

également dans une empathie initiale que je n'avais peut-être pas autant auparavant. Heu... moi j'ai eu l'habitude d'être dans des classes où j'étais beaucoup dans le contrôle mais qui tournaient donc j'étais content car c'était des classes difficiles mais qui tournaient bien mais voilà, j'ai appris que par exemple B avait besoin de se balancer un petit peu sur sa chaise, de bouger par rapport à son trouble, par rapport à sa spécificité et que l'on peut être amené à accepter ou non mais on peut avoir une marge de manœuvre. Et c'est vrai qu'en ce début d'année je m'appuie beaucoup sur cette empathie que j'ai pu acquérir, sur les ressources que j'ai pu acquérir également. Donc, c'est pour cela que dans le dispositif je suis content depuis ce début d'année, ça se passe très bien, sans passer sur autre chose là voilà mais sur la logique du développement du processus inclusif et mon rôle pour diffuser un peu tout cela, je t'avoue que j'en ai parlé tout à l'heure, je suis un peu moins satisfait même si je pense que l'on ne peut pas tout faire.

-C'est aussi l'adaptation à ce nouveau contexte. Donc toi, cette mission tu l'as questionné avec l'observation, le temps d'observation des élèves de ton dispositif. De quelle manière tu questionnes cette observation ?

-Exact, je le questionne d'un point de vue partenarial également, d'un point de vue commun sur plusieurs manières : j'ai la chance d'avoir plusieurs AESH sur mon dispositif, ou pas mais pour moi c'est plutôt une chance et donc mon AESH collective peut d'une part déjà par rapport à la problématique de mon contexte évoquée déjà, elle peut se déplacer quand je sens qu'il y en a besoin, quand j'identifie qu'il y a quelque chose que j'observe déjà quelque chose dans le dispositif, si j'ai quelques doutes, elle peut aller sur le terrain, sur la classe de référence avec d'autres élèves et l'élève en question parfois même sur une matière spécifique. Je te prends l'exemple d'une qui l'enseignante d'EPS me disait que c'est très compliqué au niveau moteur, qu'elle doit mettre un temps spécifique, des difficultés au niveau instrumental, au niveau social voilà tout cet aspect-là. Et du coup, là j'ai proposé à l'AESH collective d'y aller. Donc l'observation passe par l'AESH, les collègues et les parents, donc ces trois volets- là sont importants et éventuellement bien sûr si un suivi extérieur est mis en place. J'ai donc vraiment ces 4 volets pour l'aspect observation pour vraiment comprendre l'enfant. Sur la partie plus pédagogique je me base sur ce que je fais dans le dispositif heu... je ne fais pas forcément des groupes de niveau trop vite et heu, je passe par des séances d'apprentissage, des séances d'évaluation bien sûr, des évaluations qui sont mis en place et voilà pour l'aspect pédagogique. J'ai envie de dire c'est plus simple car c'est mon domaine d'expertise, après sur la partie plus globale de l'enfant je m'appuie sur les 4 types de personnes.

-Donc dans ta manière de concevoir ta mission, tu la questionnes avec des partenaires.

-Voilà, clairement, mais de mon côté je fais une synthèse par rapport à ces échanges mais également par rapport aux ressources que j'ai évoqué avant, les fameuses grilles d'observation que j'ai à ma disposition. J'individualise beaucoup donc en fait je peux passer par la fiche d'inclusion que l'on avait vu l'année dernière en formation, mais globalement c'est questionner et échanger régulièrement en fait. Après ça soulève un petit peu toujours la difficulté que j'ai évoqué, heu, je trouve que c'était la réussite, ma

réussite l'année dernière d'avoir réussi à le faire sur l'ULIS é où j'étais où il y avait 6/7 enseignants, vraiment on a pu faire des modifications et j'étais vraiment ravi de l'évolution des élèves et cela fait que je crois fort du coup à cet enjeu de l'école inclusive, c'est vraiment de l'avoir vu sur le terrain, d'avoir vu comment cela pouvait marcher que j'ai été vite convaincu par contre voilà cette année, le contexte je me dis dans quelles mesures est-ce que c'est réellement possible de vraiment être satisfait, de pouvoir aller dans une communication avec les collègues, je sais pas... c'est difficile en tout cas.

-Qu'est-ce que la communication que tu avais réussi à mettre en œuvre avec les 6/7 collègues t'avait apporté du point de vue des élèves ? et que recherches-tu aujourd'hui ?

-Tout à fait, le principal, lorsqu'on échange avec un nombre restreint de collègues régulièrement, le collègue se sent beaucoup plus investi et heu et du coup il y a cette notion d'engagement qui me paraît essentielle, j'en parle dans mes recherches, l'engagement de l'enseignant spécialisé ou pas spécialisé, acteur de la réussite de la scolarité. Et donc c'est vrai que l'année dernière des collègues qui pouvaient parfois eux-mêmes me solliciter qui pouvaient me proposer des inclusions supplémentaires du point de vue quantitatif. Voilà, même si au départ je n'étais personne ressource il y avait un échange des deux côtés, échanges d'idées. Ah bé, je suis content j'ai vu ce matin que ça a bien marché pour tel élève, il a bien réussi dans ce contexte-là, à ce moment-là et donc ça venait des deux un petit peu et c'est vrai que dans un contexte où il y a beaucoup plus d'interlocuteurs avec beaucoup d'élèves aussi, le levier est plus difficile à trouver on va dire.

-Le nombre d'élève peut être chronophage dans ta manière de te concevoir ES car on entend que tu te sens expert de l'identification à partir du moment où tu as réussi à engager l'enseignant dans ce processus.

-Oui, mon rôle il y a une limite actuelle avec le désengagement, accepter l'inclusion mais dans une logique intégrative.

-Alors concrètement, de quelle manière essaies-tu de le faire cette année ?

-Du coup, je passe beaucoup par le biais du numérique, par ce vecteur dans le sens où on a une messagerie qui s'appelle pronote, qui est très bien et donc du coup pour des informations qui me semblent importantes je vais passer par ce levier. C'est par exemple pour un bilan pour chaque trimestre, pour des informations. En fait, en début d'année quand je me rendais compte que je n'étais pas forcément identifié par tout le monde, ne pas hésiter à venir me rencontrer en salle des profs...bon voilà l'ouverture en fait car dans ce contexte pour certains on se croise et bien sûr par le premier levier mais ça c'est dans tous les contextes il me semble c'est d'un point de vue physique, être présent dans la salle des professeurs, proposer aussi parfois des ressources je pense par exemple là on a beaucoup d'AESH qui arrivent dans les classes et parfois les collègues qui ne savent pas trop et qui disent « mais ça fait un élève en plus et j'ai pas de place pour eux » (rires) donc voilà moi rapporter mes idées par rapport à ça, apporter ce que j'ai appris, comment l'AESH peut travailler, comment dans ce contexte-là, et aussi heu... ne pas céder à la tentation de lui laisser tout faire pour l'élève et bien sûr essayer d'un peu définir mais voilà c'est un travail qui...si on veut le

faire bien voilà il y a quand même beaucoup de choses à faire puisque d'un côté il y a les AESH je sais qu'on y vient mais qu'elles ne sont pas encore bien formées, on a les collègues aussi... voilà tout demande en fait de la formation et voilà c'est vrai que c'est un processus qui se confronte à plusieurs obstacles mais voilà en tout cas ce que moi je fais dans ce contexte.

-Et donc cet engagement c'est montrer ta présence, apporter des informations et tout cela et en termes d'observation et d'identification des élèves est-ce qu'il y a des actions concrètes sur lesquelles tu t'es déjà appuyé ou que tu envisages aussi ou que tu avais déjà menées et qui ont marché et ne marchent pas, justement en prenant appui sur cet engagement ?

-Oui, alors, je vais repartir de l'année, dernière. Voilà, c'est vrai que par moment je pouvais faire du lien en fait avec des élèves du dispositif qui avaient des difficultés singulières et on pouvait le lier en fait à d'autres difficultés chez d'autres élèves et du coup parler des ressources qui moi marchaient dans mon contexte, dans mon dispositif, que j'utilisais et partir un petit peu de cela. Je voyais qu'il y avait aussi parfois comment dire, des enseignants qui devaient remplir le document type PPRE et qui avaient des difficultés à mettre des mots tu sais sur la difficulté de l'élève. Voilà à lui dire simplement vu que je baignais un petit peu là-dedans toute l'année je pouvais échanger avec eux et directement ...donc voilà ça a été par rapport à un document écrit, j'ai pu apporter et également en faisant du lien puisque en voyant des élèves qui ont des difficultés des troubles heu, spécifiques toute l'année on arrive un petit peu parfois à croiser ou non mais on arrive parfois à trouver des difficultés qui sont similaires on va dire.

-Et cela est-ce que tu arrives à t'en servir cette année ?

-Alors cette année, heu... je serai capable de m'en servir je pense par contre je pense que l'identification de PR dans un contexte prend plus de temps, pour identifier oui parce qu'on peut me poser des questions, venir me voir, mais pour vraiment être identifié je pense que cela prend quand même du temps heu... je vois que mon prédécesseur qui était là aussi, a ouvert l'ULIS, parce que ce que je n'ai pas dit c'est que l'ULIS a ouvert il y a 3 ans donc on est sur le collège, un contexte bordelais qui n'avait aucun dispositif avec un taux de réussite tel qu'on l'appelle « le privé du public » (rires) donc il y a beaucoup de choses à faire ! Et qui pour moi, prennent beaucoup de temps tout simplement, pour ma mission et petit à petit je pense que c'est envisageable. Je le fais avec les AESH, je le fais avec mon fameux livret dans classeur de coordonnateur que je peux transmettre où je redonne les missions, je le fais vraiment à destination des élèves à BEP dans les classes ordinaires, je sens que les professeurs du second degré ne viennent pas tout le temps forcément heu directement vers nous. Donc, après c'est aussi à nous d'y aller de se faire identifier comme je t'ai dit par différentes actions heu, en salle des professeurs.

-Tu mets la compréhension de l'enfant que tu souhaites prendre et comprendre avec les différents partenaires...

-Oui mais il y a l'engagement faible pour certains qui s'explique par la non ou peu de connaissance des enjeux éthiques alors je veux pas dire qu'il faut qu'ils soient absolument convaincus mais savoir pourquoi on le fait, rien qu'un peu l'historique ,

qu'est-ce que cela a donné en fait d'avoir ces élèves-là pendant des années dans des centres fermés qu'est-ce que cela donne après dans la société, qu'est-ce que ça fait et tout ça voilà, je pense que certains n'en ont pas la connaissance et ...même si il y a des choses qui bougent on ne peut pas dire que l'on ne fait rien pour l'école inclusive je trouve qu'il y a quand même encore beaucoup de choses à mettre en place et c'est multifactoriel. Je veux dire une personne seule...ça aura d'autant plus de poids en fait dans le contexte d'avoir une personne ressource mais c'est un cercle qui peut voilà, s'auto...

-Donc toi tu te construis depuis ton départ de la formation, expert de l'identification dans un travail de compréhension collective.

-Oui.

-Et qu'est-ce que cela engendre concrètement une fois que tu es dans ton dispositif ?

-(Silence)...alors ça passe par des actions qui font du lien entre le dispositif et la classe de référence et je pense par exemple à des difficultés, alors moi je mets en fait du temps que l'on appelle du suivi d'inclusion pour vraiment essayer d'approfondir, de partir des difficultés de l'élève pour essayer de lever des obstacles. Et directement le fait d'être, de voir un petit peu ce que font les élèves dans leurs classes ça nous oblige parfois d'échanger avec le collègue, ça nous oblige aussi d'échanger avec l'élève et donc de voir qu'il y a un obstacle et de partir du coup des connaissances par rapport à cet obstacle et d'essayer des leviers, d'essayer un petit peu en œuvre des remédiations pédagogiques que nous avons le temps de faire dans un dispositif dans lequel il y a 7/8 élèves pour 2 adultes donc là on a des conditions qui en fait sont là très intéressantes qui permettent de faire des choses vraiment intéressantes. Là je vais te prendre l'exemple du CFG pour les élèves qui ne passent pas le DNB heu, voilà j'ai des élèves qui n'auraient pas le temps de travailler ce CFG, il y a une partie à l'oral qui est très importante, 10 min à l'oral de présentation et ils n'ont pas forcément le temps malgré les heures en technologie où ils pourraient le faire et mon dans le dispositif je mets vraiment un accent essentiel par rapport aux besoins que j'ai identifiés heu, par rapport aussi à leurs orientations, à leurs parcours. Heu, des élèves qui souhaitent intégrer un CAP partir dans des formations où ils vont devoir du coup s'exprimer à l'oral on prend vraiment un temps assez conséquent et surtout du point de vue qualitatif avoir peu d'élève pour s'exprimer, heu... se présenter, parler de ce qu'ils aiment, de leurs passions, perspectives et tout ça voilà on prend vraiment...

C'est un besoin que l'on identifie au départ et en fait on a l'objectif, une ligne de mire et on octroie du temps et donc c'est vrai que dans le dispositif le fait d'être quand même assez libre ça permet justement d'avoir des... de proposer des remédiations vraiment individualisées, d'essayer des choses aussi donc c'est vrai que...heu...voilà.

-D'accord, donc cela veut dire qu'il y a une analyse des besoins, une compréhension collective et ensuite toi tu en fais une mise en œuvre plus particulière, plus singulière par la possibilité de le faire au sein du dispositif.

-Alors, oui mais je réfléchis...après non parce que les besoins bien sûr ils sont quand même individuels au départ, quand je fais mes...quand j'observe en fait, je fais mes grilles, je les observe au quotidien, j'ai mes grilles d'observation qui sont quand même individuelles pour chaque élève, les projets pour chaque élève. Après, c'est vrai que

j'essaie un petit peu de le penser aussi parfois d'une manière collective...heu et également voilà, collectif c'est aussi dans le sens plus par rapport aux partenaires en fait, aux adultes et d'emmener tout le monde là-dedans et de pouvoir du coup échanger avec le collègue sur, moi j'ai remarqué qu'il avait tel besoin, telle difficulté et tel obstacle, peut-être que l'on peut essayer ça. Après il y a aussi peut-être le facteur disciplinaire qui entre en compte aussi avec voilà...je vais essayer de ne pas partir dans tous les sens mais on fait des projets aussi en co-intervention et je pars du principe que la professeure de lettres va être experte disciplinaire par exemple dans sa discipline en lettres, elle va pouvoir apporter des ressources si on fait un atelier philosophique sur la liberté elle va avoir des ressources peut-être très intéressantes sur la notion de liberté avec des affiches des textes et moi par contre je vais pouvoir en tant que personne ressource en tant qu'enseignant spécialisé heu...expert de l'analyse des besoins aussi pouvoir vraiment proposer des modalités si tu veux, des modalités de travail, des modalités par groupe, heu dans la construction de la séquence aussi donc on travaille ensemble je pense avoir voilà acquis un petit peu ces idées-là de remédiation, qu'est-ce qu'on propose pour ces élèves qui ne vont pas participer, ils seront un petit peu en retrait qu'est-ce qu'on leur propose en atelier philo où l'on veut que tout le monde participe.

-Donc sans arrêt dans l'observation dans l'identification des besoins et essayer de voir comment moi je peux ...

-Voilà, anticiper les difficultés, proposer des remédiations éventuelles, échanger sur ces remédiations avec la collègue donc vraiment un travail ensemble pour que tout le monde atteigne son objectif, bien sûr.

-Je te laisse conclure, comment souhaites-tu conclure ?

-Heu... par rapport à l'année dernière il y a eu une évolution, voilà vraiment de mes compétences d'enseignant puisque du coup j'ai pu valider la certification pour être enseignant spécialisé avec du coup deux compétences, si on peut appeler cela compétences, en tout cas une connaissance bien plus importante des enjeux éthiques de l'école inclusive qui me permet de concevoir davantage et de me rendre compte de l'importance heu... de comprendre ce processus comme processus collectif et essayer d'impliquer un petit peu tous les acteurs et également donc cette compétence d'analyse des BEP et heu, la connaissance également de ressources adaptées pour d'une part identifier les besoins, les comprendre et ensuite pour pouvoir remédier efficacement pour avoir des pistes on va dire efficace en fonction des besoins qui donnent des résultats donc c'est ça qui est intéressant. J'ai pu voir ...(rires) je pars dans tous les sens ! J'ai pu voir aussi l'année dernière pour un élève TSA, du coup c'était mon épreuve 2, un élève TSA, une évolution exceptionnelle parce que d'une part, j'ai réussi du coup à avoir un engagement de mon collègue qui était le professeur de CM2 on a réussi à échanger tout au long de l'année, vu qu'il était engagé également on était dans un même processus le même objectif, la même ligne de mire et c'est qui qui en a bénéficié directement c'est l'élève. Et on a mis en place heu...de mon côté j'ai mis en place des outils transposables qui étaient par rapport à son trouble, on a vu que ça marchait, et aussi l'AESH individuelle très impliquée et on a pu du coup mettre en place des outils visuels des supports pour qu'il puisse se repérer dans la journée,

car j'avais pu identifier ses besoins et on a pu mettre en place tout au long de l'année des supports vraiment adaptés à son trouble et qui font qu'après il a pu vraiment d'un point de vue pédagogique et social vraiment se révéler et là il est entré en 6^{ème} cette année et on est très content de son évolution alors que l'on était au départ sur un élève qui était dans des difficultés énormes avec des discours comme « c'est pas possible qu'il soit à l'école ». Mais en proposant un cadre très structuré en anticipant au maximum, on a réussi à faire des choses me semblent vraiment superbes et du coup je sais que ce type de souvenir, ce type d'exemple je l'ai en tête pour pouvoir ensuite le transposer dans différents contextes et donc tout cela s'est construit tout au long de l'année. Voilà, le fait de partir en formation ça m'a ouvert l'esprit, ça m'a permis d'ouvrir des perspectives et donc ça c'est vrai je le garde. Ces exemples font que j'y crois, que je me suis engagé, et qui me donne envie aussi d'aider les collègues à être engagés donc voilà un petit peu. Voilà.

-M, je te remercie très sincèrement pour ce temps que tu as pris.

E3 27-31min58-Parcours ULIS-contexte ULIS école

-Alors, et bien déjà soulagement ! un soulagement d'avoir le CAPPEI! (rires), déjà ! Donc après j'entame ma deuxième année, heu...l'année dernière c'était une année, ben qui a permis de me positionner, de se poser...j'ai un retour c'est horrible... d'être un peu plus sereine sachant que j'avais le CAPPEI sur la capacité à gérer la classe, à aussi travailler avec l'équipe donc une année heu entre guillemet sympa parce que voilà qui permet de mettre plus de choses en place et puis d'être un peu plus, oui voilà vraiment sereine tu vois quoi. Après ça a été quand même une année agitée parce que du coup heu, j'ai passé l'admissibilité du CAFIPEMF, l'année dernière, voilà et donc voilà ça a été encore un travail de recherche, même si c'est moins important heu, et puis cette année, ben cette année j'ai pu développer encore plus le côté coordonnateur. Tu vois quand t'es, voilà ça m'a permis, j'avais besoin de ces deux années pour être vraiment bien tu vois au sein du dispositif être un peu plus sûre de moi et puis là du coup tu vois développer un travail sur l'école inclusive c'était chouette mais en tout cas heu, c'est ...le CAPPEI c'est une super aventure mais aucun regret sur le passage dans l'ASH et toujours aussi motivée !

-Et du coup sur cette idée après deux années, tu as continué sur une certaine dynamique en continuant à te former, mais là si on reprend sur ta mission de coordonnateur qu'est-ce qui fait qu'aujourd'hui, et comment tu as l'impression de vivre cette mission de coordonnateur, heu comme tu l'entends et bien en lien avec ce que l'on nous demande aujourd'hui dans une visée inclusive ? concrètement comment est-ce que tu le mets en œuvre alors ?

-Alors, concrètement je suis restée dans la même équipe, au sein de la même école donc ça c'est important aussi tu vois donc concrètement ben ça a commencé par je vais dire une mise en confiance dès la première année ,c'est-à-dire beaucoup d'écoute des collègues aussi tu vois enfin j'ai ressenti, des collègues très motivés parce que l'ULIS existait déjà j'ai ressenti tu vois l'appréhension de ces élèves qu'elles ne maîtrisent pas entre guillemet, tu vois ce que je veux dire, et puis quelque part les met à mal parce qu'elles ont l'impression de ne pas savoir faire tout simplement

donc...depuis ces 3 ans, là c'est un gros travail d'écoute tu vois avec des conseils de maîtres où on travaille en commun là-dessus, sur ces élèves-là, voilà avec beaucoup de rencontres individuelles aussi sur pourquoi j'ai décidé de mettre tel élève dans ta classe de référence et plutôt que tel élève, voilà. Donc beaucoup, beaucoup de dialogue au départ, et pareil avec les partenaires, tu vois c'est quelque chose qui à mon avis prend beaucoup de temps avant vraiment que le dialogue s'installe et que le travail puisse se faire sereinement c'est passer par beaucoup de rencontres. Tu vois moi j'ai rencontré le CMP plusieurs fois, j'ai rencontré l'hôpital de jour aussi plusieurs fois donc mais à chaque fois il y a fallu que je me déplace heu, parce que eux c'est difficile de se déplacer et etc...heu mais voilà oui vraiment beaucoup de rencontres, de discussions informelles aussi avec les parents aussi, heu ça demande beaucoup de temps et là cette année tu vois je me suis autorisée et ce que je ne m'autorisais pas avant à avoir des temps entre guillemet libres dans le temps de classe heu, pour pouvoir aussi travailler là-dessus, c'est-à-dire avoir des temps où je rencontre les partenaires, avoir des temps où tu vois les collègues m'ont demandé d'aller observer aussi leurs élèves dans les classes, des élèves qui les questionnent heu, donc voilà j'ai pris ce temps, je vais les épauler tu vois. Pareil on construit ensemble tout ce qui est document PPRE, PAP tu vois des choses comme ça et du coup en fait moi je vis une espèce de va-et-vient qui doit se faire pour qu'elles prennent en compte les élèves du dispositif tu vois il faut que nous aussi on prenne en compte les élèves qui sont en difficulté dans leurs classes. Alors c'est peut-être encore plus prégnant ici parce qu'on n'a plus de RASED et du coup elles n'ont plus la possibilité de discuter avec ce partenaire et du coup je pense que la place du coordonnateur c'est la meilleure place pour ce travail de partenariat au sein de l'école parce qu'on est là tous les jours, et les élèves on les connaît. A 17h00 un soir, V j'ai envie de changer ma disposition de classe parce que je vois que ça ne va pas, qu'est-ce que tu en penses, voilà il y a cette disponibilité, voilà dans la cour de récréation il y a un enfant pour qui ça n'a pas été, je suis présente, oui...mais c'est pour une, la partie la plus intéressante de ce travail. Après je crois que c'est très dépendant de l'équipe dans laquelle on arrive mais je crois aussi que c'est très dépendant de l'attitude, tu vois j'en parlais avec l'inspecteur car il est venu me voir pour le rendez-vous de carrière, tu vois et je crois que la principale qualité qu'il faut avoir c'est cette écoute, cette disponibilité au départ moi je crois...certains collègues d'autres écoles me disent moi ça fonctionne pas l'inclusion fonctionne pas etc....mais si déjà au démarrage on arrive bille en tête c'est comme ça ils sont inclus et on en parle plus et voilà heu, ben ça peut pas marcher.

-Donc maintenant que tu exprimes que tu es dans une équipe stabilisée, tu dis qu'il y a des expériences communes qui sont vécues mais tu mets quand même en avant l'idée de ta posture d'écoute en fait. Est-ce que cette posture d'écoute tu l'as mis en lien aussi avec ta mission d'être un expert des besoins ?

- Oui, je crois qu'au même titre quand tu te questionnes sur les besoins d'un élève qui arrive à l'ULIS tu commences par observer, par l'écouter, heu voilà donc le travail avec les collègues, avec les partenaires il est aussi là c'est-à-dire que quand tu as un élève, voilà les élèves pour lesquels elles me questionnent je ne les vois pas au jour le jour dans la classe donc c'est d'abord beaucoup écouter sur ce qu'elles ont constaté, les

faits que se sont produits en classe, l'écoute aussi de ce qu'elles y voient aussi là-dedans dans le comportement d'un élève, tu vois et avec les parents c'est pareil si tu veux. Moi, je reste persuadée pour comprendre les besoins éducatifs particuliers des élèves il te faut écouter quand même par exemple l'attitude à la maison, tu vois tous pleins de moments et d'endroits où tu n'es pas là quoi. Donc, tu vois tu as un mélange d'écoute, d'interprétation au même titre que l'observation quoi, essayer de comprendre mais commencer par l'écoute.

-Et cette écoute te permet ensuite d'aller vers ce que tu nommes interprétation ?

-Oui, quand tu lies écoute-observation pour moi c'est un faisceau d'indices qui te permettent d'interpréter, heu partir vraiment des faits, écouter les autres c'est un fait, et après ça te permet aussi à mon avis de voir ce qui est de l'ordre effectivement des besoins éducatifs particuliers de l'élève ou ce qui est juste, ce qui est de l'ordre de heu, des adaptations que tu as mis dans ta classe ou de ta posture d'enseignant. Est-ce que quand tu écoutes un élève quand tu écoutes l'enseignant est que tu peux te dire que finalement, ben c'est toi qui es mal partie ! Enfin voilà finalement tu t' observes, tu observes.

-Donc tu permets à l'autre de mettre des mots sur une situation ce qui permet ensuite d'aller vers une interprétation.

-Bien sûr, et puis tu sais comme dans le cas d'une ESS quand tu démarres avec les parents pour qu'il y est une confiance qui s'instaure et qu'ils te disent aussi véritablement ce qu'il en est de leur enfant, ben je crois qu'il faut commencer par les laisser parler eux tout simplement, écouter et puis voilà. Tu vois j'ai fait une ESS la dernière fois où on soupçonnait un trouble du spectre autistique soit CMP soit équipe enseignante et juste le papa...tu vois on aurait commencé à parler. Nous on présentait l'attitude peut-être que ça l'aurait fait dévier sur ce qu'il faut qu'il dise du comportement de son enfant à la maison. Là on l'a fait parler en premier et du coup tout de suite il nous a dit moi j'ai l'impression qu'il est dans sa bulle et puis y a des fois il fait des crises mais je ne sais pas pourquoi tu vois voilà, et moi je me dis que c'est peut-être quelque chose qu'il ne nous aurait pas dit si on en avait parlé en premier en tant qu'expert. Et comme il n'avait pas encore la situation et puis le discours des professionnels entre guillemet si tu veux...

-Sa parole ne pouvait pas être parasité donc.

-Oui.

-Donc tu t'inscris dans un travail collaboratif et que fais-tu ensuite de l'interprétation ?

-Et bien au sein de l'équipe c'est déjà adapter, c'est-à-dire qu'on révisé...alors moi je donne mon interprétation on en discute etc...et puis après en fonction de l'interprétation et de ce que l'on considère être bon, moi ce que je fais souvent j'établis des billes, des petits trucs faciles à mettre en place au quotidien souvent on démarre par ça pour essayer de montrer aussi que finalement inclure un enfant à BEP y a des petites choses simples qui ne prennent pas de temps qui ne demandent pas de s'investir à outrance donc voilà donc d'abord au service de l'élève voilà c'est ça et puis après moi ces interprétations je les partage aussi avec les établissements de soins pour corrélés et puis à long terme pour adapter le projet de l'élève, voilà et surtout confronter les interprétations, la mienne, celle des partenaires parce que d'abord A

moi je peux me tromper, B parce que cela peut ne pas être la même chose dans le cadre des soins et le cadre de la famille etc. Donc après je m'en sers moi pour tout ce qui PPI, pour mes collègues pour l'inclusion des élèves et puis pour leurs élèves à elles voilà, on s'en sert pour réadapter, pour trouver aussi les meilleurs soins possibles, voilà, voilà...

-Et ces temps de confrontation d'interprétation quand sont-ils possibles ?

-Alors nous si tu veux, on est une école, et je dis que j'ai beaucoup de chances (rires) au volontariat en fait on fait un conseil de maîtres par semaine (rires) mais on est plus de 10 dans l'école, normalement on devrait en faire 3 dans l'année mais après ma ville a beaucoup d'EFIV donc des problématiques importantes, il y a eu de la violence à l'intérieur de l'école, et après on a fait le premier conseil de cycle que l'on a réservé aux EFIV pour voir ce que l'on pouvait mettre en place, on a fait aussi un conseil des maîtres pour envisager un décroisement permettant en maths/français permettant aux élèves de suivre un niveau qui est le leur. Donc voilà ça après moi j'ai des réunions de synthèses avec le CMP, l'hôpital de jour...après réunions avec une ou deux enseignantes quand on fait les PPRE ou quand on révise un projet d'inclusion. Voilà et puis aussi tout le temps informel mais voilà ça demande beaucoup de temps ! Et je vais même plus loin, dans le cadre de mon mémoire CAFIPEMF je travaille sur l'observation et elles sont partantes dans le projet d'observation et elles sont même dans la formation, tu vois c'est régulier qu'elles me demandent de les aiguiller. Tu vois l'année dernière j'avais fait une formation à l'INSHEA sur les troubles autistiques et elles m'ont demandé un retour, elles sont vraiment entrées dans le côté je me forme aussi à ces élèves à BEP vraiment, vraiment.

-On entend une dynamique de recherche.

-Oui, elles demandent de plus en plus quand elles le peuvent les animations pédagogiques de l'ASH, elles en ont fait deux l'année dernière...enfin une dynamique extraordinaire car pas partout pareil, j'en suis bien consciente (rires) mais en tout cas il y a une recherche, quelque chose qui les interpelle. Non, c'est chouette quoi !

-Donc depuis que tu as eu ta validation tu as vraiment poursuivi ta démarche en la poursuivant avec une équipe et pas uniquement individuellement.

-Individuellement tu ne peux pas, si tu es seule face à ça tu ne peux pas et je crois que ce dont il faut bien être consciente c'est que ça prend du temps, ça ne peut pas s'installer en l'espace d'un mois, en arrivant. Tu vois je discutais avec une enseignante non formée qui a pris une ULIS qui vient d'être créée et qui me dit qu'elle n'y arrive pas ! Parce que déjà je pense avoir le CAPPEI cela permet aussi aux collègues de reconnaître un petit peu ce statut d'expert tu vois, ça légitime et je l'ai vraiment vécu comme cela et tu vois en comparaison avec des collègues non formées et notamment une elle ne s'autorise pas à avoir ce statut d'expert aussi parce que finalement quand on vient lui poser des questions sur les troubles des enfants qu'elle a à l'ULIS ben elle n'en sait pas plus finalement au départ. Ben quand t'arrive dans l'enseignement spécialisé et que tu n'as pas eu la formation CAPPEI...voilà, voilà...

-Question de clôture, on sent une enseignante bien installée, comment vas-tu continuer ton chemin ?

-Alors pour avancer, déjà la première étape ça va être le CAFIPEMF voilà, après le CAFIPEMF on m'avait déjà demandé de le passer quand j'étais dans l'ordinaire je ne l'aurais pas passé, je l'ai passé à la demande de la circo ASH de Périgueux parce que vraiment dans le spécialisé y a cet apport qu'on peut aussi avoir qui change un peu de tout ce que tu peux voir dans l'ordinaire, moi après c'est ce que j'ai dit à la circo moi cela fait trois ans que je suis en ULIS, heu, ça me plait, ça me botte, je suis encore motivée, j'ai envie de continuer d'avoir des élèves voilà c'est ma priorité et je suis loin d'en avoir fait le tour voilà donc j'ai vraiment vraiment envie de rester avec un pied avec des élèves tu vois donc un poste de conseiller pédagogique ça je ne veux pas parce que je veux vraiment garder un pied dedans et ne pas faire que de la formation, heu après j'en ai discuté avec l'inspecteur moi je crois qu'aujourd'hui la formation voilà elle est aussi au sein des écoles garder ce rôle-là de formateur mais au sein des écoles, faire un peu boule de neige tu vois les collègues sont après prêts à changer de postes un jour...mais je crois plus en ces formations-là que quelques heures d'animation.

- Quelque chose qui continue à se vivre in situ ?

-Oui voilà, alors après c'est ce que je disais à P moi, le CAFIPEMF c'est aussi avoir le regard d'enseignant spécialisé auprès des jeunes enseignants, être maître formateur enseignant spécialisé, apporter un regard sur la gestion de classe tu vois quand tu as l'habitude de travailler avec des élèves entre guillemets compliqués ben donc je pense que tu as un autre regard quand tu observes dans une classe d'un PES et tu peux les aider d'une autre manière, mais voilà tu vois par petits bouts, petits bouts, petits bouts je me dis que petit l'oiseau fait son nid.

-Rester au contact du terrain.

-Oui, après tu vois on m'a intégré sur le jury CAPPEI l'année dernière, heu, c'est un jury mais la formation CAPPEI, c'est pour moi une super aventure, je ne vais pas la comparer avec le CAFIPEMF parce qu'il n'y a pas de formation c'est du grand n'importe quoi, mais voilà pouvoir participer à cette formation CAPPEI aussi ça me plait beaucoup mais vraiment rester sur le terrain, car j'en ai besoin aussi pour me remettre en question aussi tous les jours, donc voilà. Avec les élèves du dispositif tu vois là en trois ans, l'année dernière j'avais pas du tout les mêmes profils qu'avant et cette année c'est encore différent donc j'ai été obligé cette année de faire mes recherches sur les méthodes de lecture, parce que trouble du spectre autistique plus donc il fallait vraiment que j'axe là-dessus et moi c'est quelque chose qui me booste, continuer à observer les élèves car on n'en a jamais fait le tour !

-Tu es dans un processus, une démarche perpétuelle d'observation.

-(rires)Alors je me trompe peut-être mais voilà c'est ma façon de fonctionner.

-Je te remercie très sincèrement.

E3-28-23min51-Parcours RASED-UE IME

-Comment ça s'est passé depuis que vous avez eu votre certification ?

-D'accord, alors comment ça s'est passé, alors, heu, bé l'année d'après je suis restée sur le poste RASED donc j'ai pu retravailler avec des élèves et en prendre des nouveaux surtout. Heu, moi je me suis aperçu que par rapport aux élèves que j'avais

suis et que je continuais à suivre, par rapport à la perception des besoins particuliers, heu, je me suis rendue-compte que j'étais beaucoup plus à l'aise, parce que c'était une grosse lapalissade mais le temps, le temps de côtoyer les élèves permet de vraiment réussir à les cerner et vraiment d'affiner presque ciseler les choses que l'on peut proposer. Alors même si ce n'est pas forcément sur le travail pédagogique de suite, mais de passer par une meilleure connaissance de la personnalité de l'enfant, de commencer à vraiment connaître ses procédures ça permet vraiment d'anticiper et de pouvoir affiner le travail qu'on lui propose quoi, même si la différenciation elle n'est pas forcément flagrante au départ dans les activités que l'on propose, concrètement on va pas lui proposer un matériel vraiment différent des autres mais dans l'approche que l'on va avoir par rapport à lui et des attendus qu'on va lui demander d'atteindre ou pas c'est là pour moi que la différence se fait.

-Ce qui veut dire prendre le temps, donc certains élèves vous avez pu les suivre la seconde année ?

-Oui, certains et après j'en ai eu d'autres et l'expérience CAPPEI et du coup l'expérience antérieure que j'ai eu ça m'a aussi permis de ben, de savoir qu'il fallait que je prenne le temps avec les nouveaux aussi et ce qui était aussi quelque part à mon sens un peu salvateur pour les nouveaux parce que du coup il y a moins la pression de réussir, enfin vous voyez ce que je veux dire. Quand on est en épreuve, en examen on veut du résultat qui peut jouer défavorablement pour certains élèves parce qu'ils ont suffisamment de pression et quand on arrive avec un autre état d'esprit et qu'on les met dans une situation un peu hors pression moi j'ai découvert que les élèves se découvraient plus, étaient plus ouverts, et du coup ben pouvaient répondre, comment dire de façon plus efficace entre guillemet à ce que je leur proposais.

-Ce temps vous avez donc conscience que vous ne l'avez pas géré de la même façon une fois la certification passée ?

-Oui.

-Vous aussi vous étiez donc dans un autre état d'esprit qui vous permettait de mener ce que vous attendiez aujourd'hui d'un ES. Le CAPPEI engendre une démarche ?

-Comment vous la mettez en œuvre cette professionnalité ?

-Je me suis beaucoup appuyé sur leurs ressentis et leurs perceptions de progrès et du coup il y avait des élèves que j'avais déjà eu avec des nouveaux, et du coup le fait de m'appuyer sur leurs vécus à eux, de leurs constats des progrès qu'ils avaient pu faire du changement parfois de certains comportements etc. Heu ben ça m'a permis aussi de continuer à tricoter quelque chose pour eux et c'est bénéfique pour les nouveaux puisqu'ils ont vu qu'il y avait déjà quelque chose était mis en place, quelque chose qui marchait, quelque chose dans lequel les élèves se trouvaient bien du coup ça m'a un peu facilité le travail pour les nouveaux parce que j'ai pas eu besoin de reprendre toute cette petite approche de mise en confiance de mais si tu vas voir tu vas réussir etc.... puisque c'était directement déjà validé par certains.

-Ça c'est par rapport à l'année dernière et avez-vous questionné d'autres éléments ?

-Heu...oui j'ai pu questionné...je ne sais pas le mettre en mots...mais j'ai pu questionner la notion de recherche de comment aider les élèves pour lesquels je me sentais complètement inefficace et perdue et y a des élèves pour lesquels je me suis

dit je vais jamais y arriver en fait, je suis face à un mur, tout ce que je propose ça m'est renvoyé et ça passe pas de l'autre côté du filet un peu pour utiliser la métaphore un peu du tennis, mais il y a eu un élève et c'est parti, je le prenais tout seul au fond de la classe un peu en décroché et lui il y a eu un déclic, y a eu aussi 3 élèves de CP j'ai essayé plusieurs choses et ça n'a pas marché, aussi parce qu'il a fallu que je parte en congés maternité un peu...voilà et donc j'ai pas pu tenter de nouvelles choses parce que ces élèves passaient par le jeu ça ne fonctionnait pas parce qu'ils ne sortaient pas du jeu, et donc je voulais tester autre chose comme une chasse au trésor, l'écrit et j'ai pas pu.

-Mais vous étiez en recherche de mise en œuvre.

-Oui c'est ça car j'avais l'impression d'avoir proposé des choses, bon je suis débutante, qui pouvaient répondre à leurs manques mais en fait pas du tout, ça n'accrochait pas donc en fait après avoir essayé plusieurs choses, de les reprendre, de les remettre en confiance, d'une séance à l'autre il n'y avait pas de constance en fait et c'est justement très déstabilisant.

Et du coup ben, c'était un peu avorté car les dernières tentatives que l'on avait élaboré avec les enseignants de la classe et notamment créer un petit jeu de pistes, on n'a pas pu le mettre en place et c'était l'ultime idée. C'est complexe.

-Donc ça c'était sur les deux années passées et la suite ?

-Alors et la suite, donc là je suis en IME donc un public déficient, des ado, trouble du comportement donc c'est pas évident non plus et là je me rend-compte le temps encore une fois et ben cette année je me laisse vraiment le temps et au final je pense que c'est ce qui a de plus efficace parce que ...alors, c'est efficace dans le sens où moi vraiment je commence à affiner ce que je vais pouvoir leur proposer de précis mais j'ai pris toute la période entre toussaint et Noël pour apprendre à les connaître et vraiment voir là où je vais pouvoir mettre en place des choses pour les aider et les faire avancer.

-Ce concept de temps est important, mais pour pouvoir l'utiliser dans une compréhension de l'individu avec lequel vous allez travailler.

-Oui, c'est ça pour comprendre l'individu et encore plus compréhension des démarches, et encore plus compréhension des troubles qu'il peut y avoir dans leurs maillages cognitifs parce que je peux avoir des élèves qui lisent mais qui ne comprennent pas, des élèves qui comprennent mais qui ne sont pas lecteurs, des élèves ...c'est déstabilisant et donc pour pouvoir réussir à comprendre là sur quoi je vais pouvoir m'appuyer et là sur quoi il va falloir compléter un peu et puis surtout un grand temps de mise en confiance, donc qu'ils aient confiance en moi, qu'ils aient un peu plus confiance en eux et puis surtout pour pouvoir les intéresser connaître sur quoi je vais pouvoir m'appuyer aussi pour avoir des activités qui leur parle ce qui n'est pas toujours évident. Bon voilà par exemple aujourd'hui, il y a un élève qui a un peu rué dans les brancards parce qu'il a décrété que l'activité que je proposais il savait faire et qu'il ne voulait pas refaire voilà, heu, alors que le but du jeu c'était vraiment de savoir où il se situait dans la construction du nombre et lui complètement réfractaire c'est nul c'est des trucs de maternelle moi je veux pas faire ça...alors pareil j'ai proposé un

texte de compréhension qui pour moi était facile et en fait complètement à côté de la plaque c'était beaucoup trop dur pour eux ! Mais bon voilà c'est je réajuste petit à petit !
-vous alors pour entrer dans l'expertise vous proposez des mises en œuvre que vous réajustez sans arrêt.

-Alors, j'espère que ça va me permettre d'identifier les besoins, alors je suis novice, j'ai conscience de ne pas avoir peut-être la bonne démarche (rires) mais en tout cas c'est ce que je fais cette année.

-Et qu'est-ce que vous allez en faire après de tout cela ?

-Et ben après, ce que j'espère en faire c'est en fonction de ce qui en ressort, de ce je perçois, proposer des activités qui vont leur correspondre mais aussi heu comment on va dire, essayer de m'appuyer sur leurs réponses pour essayer de les valoriser et pour les amener j'espère à aller encore plus dans les apprentissages un peu comme un moteur comme quelque chose à gagner, une valorisation de ce qu'ils vont pouvoir faire.

-Et vous leur en faites un retour ?

-Pour le moment je n'ai pas commencé à faire des retours aux élèves mais le but c'est de heu pouvoir après avoir avec eux une discussion et une appréciation mutuelle des progrès qu'ils ont pu faire, ou des choses qu'ils ont pu faire et que cela soit eux qui puissent verbaliser en quoi ils ont progressé ce qu'ils ont pris plaisir à faire ou pas ce qu'ils ont aimé faire, ce qu'ils aimeraient faire, voilà j'essaie de m'appuyer beaucoup sur eux pour essayer de faire en sorte que cela soit un peu palpable pour eux et pas juste lisible pour nous enseignant, nous adulte, nous décideur en réunion...qu'ils puissent se rendre compte de ce qu'ils ont pu faire.

-Qu'avez-vous de votre première expérience professionnelle pour la suite ?

-Et puis le ludique, même si je n'y arrive pas tous les jours parce que le fait que l'on soit en UE deux jours par semaine on est en collège et c'est des ados et ils sont au collège donc je pense qu'ils sont un peu en attente d'un fonctionnement plus classe que groupe où on fait des petits jeux comme on peut faire en RASED, donc du coup j'essaie donc voilà ça peut donner l'impression de donner quelque chose de très frontal mais je pense que c'est ce qu'ils attendent un peu du collège parce que quand on les entend parler ils ont besoin d'avoir un prof face à eux, voilà ! Ils sont ados, au collège quoi, mais par contre j'essaie de leur apporter des choses un peu ludiques, voilà des énigmes, de la manipulation, faire de la conjugaison en prenant des étiquettes en essayant de les assembler, des choses comme cela parce que je me dis que ce qui passe par le corps ce qui passe par les étiquettes ça peut les aider à formaliser des choses, des images mentales, des systèmes mentaux qui vont peut-être les aider après donc ça c'est quelque chose que j'essaie de prendre du RASED pour les mettre chez eux, mais c'est vraiment distillé petit à petit parce qu'il faut que je vois comment ils y répondent aussi parce qu'ils n'ont pas le même âge, parce que travailler avec un enfant de CP ce n'est pas la même chose que travailler avec un ado de 13 ans qui se pose en ado, avec un comportement et voilà.

-Et alors comment faites-vous évoluer votre professionnalité d'ES ?

-Ben, là mon gros défi cette année que je vais essayer de relever ça va être justement de me creuser la tête pour trouver une approche ludique des choses didactico-

pédagogiques mais qui soient acceptables pour des ados et pas justes ludiques, allez on joue avec des syllabes.

-Dans cette mission d'expertise des besoins sur quoi vous êtes-vous appuyée ?

-Heu, alors j'ai l'impression d'avoir gagné, comment dire d'avoir accès aux représentations de certains élèves, je ne sais pas si c'est clair, heu c'est-à-dire que ça j'ai l'impression que je suis un peu plus rapide dans alors oui lui ses représentations c'est ça, je ne sais pas par exemple un truc tout bête si on écrit trois mille quatre, ben il va écrire trois mille et puis quatre à la fin, donc tout ça je vais beaucoup plus vite et je me dis bon alors là il faut travailler ça comme ça. Alors c'est des choses toutes petites.

-Alors vous avez votre petite boîte à outils ?

-Oui, c'est ça.

-Bien, je vous remercie vraiment très sincèrement pour ce moment.

E2-29-32min29-Parcours ULIS-ULIS école

-Est-ce que tu pourrais nous raconter comment cela s'est passé depuis la validation de ta formation CAPPEI ?

-Alors, moi j'ai changé de lieu d'exercice à la rentrée, heu je n'avais pas eu une expérience très bonne l'année dernière heu, et là dans l'école dans laquelle j'arrivais il y avait eu aussi des petits...une mésentente entre la coordo et les collègues donc ça ne s'était pas très bien passé non plus ! Donc heu, chacun arrivait, démarrait l'année, voilà il fallait que l'on apprenne à se connaître et heu voilà, on a décidé de démarrer l'année et on s'est dit petit à petit on va voir ce qui fonctionne et on améliorera et donc moi ce que j'ai fait voilà j'ai fait l'analyse des besoins, les emplois du temps en disant bien aux collègues on démarre comme cela, ceux sont des propositions et puis on affine tout au long de l'année et voilà...ça se passe bien !

-D'accord, ce qui veut dire que toi en fait heu, ton année de formation tu l'as passé sur un support de formation, un contexte heu avec pas si facilitateur que ça, tu as eu ta certification tu as changé de contexte et tu es arrivée sur un contexte pour lequel on t'a rapporté heu qu'il y avait également des difficultés des collègues qui étaient déjà en poste. Et du coup moi je me demande comment est-ce que tu as fait pour faire le lien entre cette expérience qui n'a pas été si facile que ça et cette nouvelle expérience dans laquelle tu allais rentrer et pour laquelle tu avais déjà des informations heu comme cela n'avait pas très bien fonctionné avec les personnes qui étaient déjà sur le contexte.

-Heu...comment j'ai fait le lien ? alors heu je sèche...

-Alors tu dis que tu as passé ton CAPPEI dans un contexte pas facile et que tu as changé de contexte par la suite

-Oui mais en fait c'était pour des raisons différentes. Dans mon lieu d'exercice l'année dernière on n'arrivait pas à travailler d'une manière inclusive dans le sens d'une école inclusive alors que cette année on y arrive complètement et les soucis qu'il y avait eu étaient plus des problèmes de personne. Et moi là de suite j'ai réussi à discuter, à échanger et à avoir des visées inclusives, on est tous sur la même longueur d'onde !

-Qu'est-ce qui te fait dire que tu n'étais pas sur un contexte inclusif et qu'aujourd'hui c'est un contexte inclusif ?

-Ben cette année on arrive à ...les élèves apprennent dans leurs classes et moi je suis davantage en support, en appui à la scolarité alors que l'année dernière j'avais beaucoup d'élèves qui faisaient les apprentissages en ULIS quoi alors que cette année on arrive à travailler ensemble.

-D'accord alors ce que tu mets en avant c'est qu'aujourd'hui ta professionnalité d'ES et dans ta mission de coordonnatrice tu as l'impression de pouvoir t'engager dans ce que toi tu as envie et dans les valeurs que tu as pour que fonctionne un dispositif d'inclusion.

-Oui.

-Et alors peux-tu nous dire comment tu arrives à fonctionner cette année ?

-Heu...alors on échange beaucoup par mail ou en récréation, j'arrive à savoir ce qu'ils font, à travailler et à reprendre. On a les mêmes supports, je travaille à partir des supports des élèves, ils amènent à chaque fois leurs supports donc on regarde ce qu'ils ont fait heu voilà je m'appuie sur le travail de la classe.

-Donc tu t'appuies sur le travail de la classe, tu communique avec tes différents collègues de l'école et ça ceux sont des éléments que tu souhaites mettre en avant pour développer ta professionnalité d'ES ?

-Oui,

-Et pourquoi ces choix ?

-J'essaie car pour moi les élèves doivent sentir qu'ils ont leur classe et le fait de venir travailler dans le dispositif c'est une aide, et moi j'essaie que les élèves se sentent vraiment de leur classe. Moi je suis une maitresse en plus, mais le référent pour eux j'essaie pour eux que ce soit leur maitresse.

-Ta réflexion c'est donc être un enseignant en plus ?

-Que j'apporte un petit plus. Je cherche d'autres entrées pour eux, je cherche pleins de façons de leur proposer des apprentissages autrement, d'une autre manière parce que là j'ai beaucoup d'élèves du dispositif en CM1/CM2, enfin sur les 12 il y en a 3 qui sont lecteurs donc je cherche pleins d'entrées surtout en lecture pour leur proposer autre chose que ce qu'ils ont vu à présent et qui n'a pas fonctionné quoi ! Je cherche pleins d'entrée.

-C'est-à-dire chercher pleins d'entrée ?

-J'essaie de leur proposer différentes activités qui ne sont pas...heu des activités très variées où ils vont être sans arrêt en train de lire et d'écrire sans avoir l'impression d'être en apprentissage. Ils apprennent et s'ils n'y arrivent pas ce n'est pas grave voilà c'est (rires), ce n'est pas une situation pour eux d'apprentissage qui est ...où ils vont être en échec quoi. J'essaie de faire en sorte qu'ils soient en réussite, du plaisir aussi, de l'entraide aussi et ça marche beaucoup. Deux élèves assez proches, quand il y en a un qui peut expliquer ce qu'il a fait à l'autre ça les valorise.

-Et donc comment tu fais pour pouvoir être dans cette dynamique et pour pouvoir proposer tout cela ?

-Heu... je ...j'observe après je vois comment ...si ça fonctionne après il y a des activités qu'ils apprécient plus que d'autres ils redemandent à en faire après c'est qui...qui me guident aussi, qui me disent ben ça j'aime bien est-ce que l'on peut refaire.

-D'accord, donc tu nous dis que tu observes ? de quelle manière observes-tu l'élève dans son apprentissage ?

-Heu... j'observe, ce que j'observe c'est qu'est-ce qui est facilitateur pour lui dans les activités pour pouvoir le reprendre plus tard et peut-être le changer.

-d'accord et comment tu fais ?

-Heu... après j'échange beaucoup avec les élèves. Et comme je dis ça demande du temps car il faut apprendre à se connaître et que les élèves nous fassent confiance qu'ils acceptent aussi, j'en ai un il a fallu deux mois avec les parents le SESSAD il préfère ne rien faire que montrer qu'il ne sait pas et ça s'est débloqué donc il faut du temps pour tout ça.

Il ne faisait rien, là il fait, il essaie. A force de lui dire, ce n'est pas grave, montre-moi ce que tu sais faire et ensuite je vais pouvoir t'aider pour progresser, je n'arrêtais pas de lui répéter et en classe c'est pareil.

-Alors comment aujourd'hui tu mets en œuvre ta mission d'expert de l'analyse des besoins ?

-Alors ce que j'arrive à faire cette année c'est prendre des notes au fil des séances, l'année dernière je m'étais fait un cahier avec une page par élève seulement quand il fallait noter je n'avais jamais la bonne page, là cette année j'ai un tableau derrière mon cahier journal c'est très vite fait quoi et comme ça quand je prépare après je sais bien, des choses qui m'ont paru importantes je le note. Et heu, après j'en fait part aux collègues aussi, des choses qui paraissent anodines mais qui sont importantes et qui peuvent débloquent l'élève par exemple la relation à la difficulté quand l'élève a telle attitude ce n'est pas qu'il s'en fiche mais c'est qu'il ne peut plus alors tu peux le dire aux collègues qui n'ont pas forcément le temps de comprendre ça dans la classe parce qu'il faut pouvoir observer et en tirer une conclusion avec l'analyse et c'est plus facile pour moi car j'ai questionné l'élève et il a pu me dire.

Après j'échange aussi beaucoup avec les partenaires, le SESSAD, le CMPP, la psychologue scolaire...heu voilà on travaille ensemble pour voir comment on peut apporter des choses aux élèves.

-Donc tu fais une observation personnelle, tu attends ce que l'élève va te dire et tu le partage avec des partenaires.

-Oui, car par exemple le SESSAD pour un élève il le connaissent depuis beaucoup plus longtemps que moi donc ils ont pu m'apporter des éléments. L'autre jour j'étais avec la coordo du CMPP et elle me demandait ce que j'observais.

-Ce que tu es en train de construire te correspond alors ?

-Oui, et puis il y a des avancées pour les élèves, ils progressent, j'ai des bons retours des parents, des élèves et après il y a des choses à améliorer c'est sûr pour l'année prochaine j'ay pense déjà. Il va falloir travailler des choses.

Pour l'année prochaine il va falloir que je travaille avec un collègue.

J'aimerais pouvoir apporter plus d'aides pour les collègues, la difficulté que j'ai c'est que les élèves ne sont pas autonomes, moi dans le dispositif on n'est pas beaucoup

donc je peux passer du temps auprès d'eux mais en classe je ne sais pas quoi proposer en fait, certains rêves mêmes s'ils ont des outils d'aide certains n'arrivent pas à rester concentrer.

-Donc tu questionnes l'apprentissage en classe de référence ?

-Oui, que l'élève, bon pas forcément transférer mais reproduire ce qu'il arrive à faire dans le dispositif à le refaire seul avec moins d'accompagnement, et là je cherche !
(Rires)

-Tu cherches quoi ?

-Des fois je me dis que si le collègue donnait un petit coup de pouce ça marcherait mais j'ai l'impression que certains collègues quand ils voient que l'élève n'y arrive pas, bon bé il n'y arrive pas et après ils viennent me dire bon bé il n'y arrive pas ! Oui mais qu'est-ce que tu as proposé, voilà c'est des petites choses comme ça. Mais il faudrait qu'ils puissent prendre le temps pour l'élève. Donc peut-être que je devrais proposer aux élèves un outil, je ne sais pas il faut que je cherche !

-Alors pourquoi c'est plus facile de ne pas chercher ?

-Il faut prendre le temps, entrer dans cette démarche mais pour certains collègues ils sont encore en train de se dire, ça ne se fait pas en classe alors ça se fera dans le dispositif alors que je suis sûre que des fois il suffit d'un petit truc, un petit mot car des élèves sentent que l'on fait bloc avec l'enseignante de la classe.

-Alors comment inscrire l'enseignant dans cette démarche de recherche ?

-Après, c'est peut-être le positionnement que j'ai maintenant concernant la difficulté de l'élève, là j'ai fait une animation pédagogique en maths et on nous a proposé d'inventer une comptine numérique et on était complètement déstabilisé et là m'a vraiment fait comprendre dans quelle situation pouvait se trouver un élève et je pense que ça quand j'avais la classe ordinaire je ne l'aurais pas vécu de la même manière. Je me serai dit ils nous proposent ça mais on ne va pas le réinvestir en classe parce qu'on ne va jamais faire cette comptine car avant je cherchais des outils qui fonctionnaient pour tout le monde et là l'autre jour je me suis retrouvé comme un élève qui ne peut s'accrocher à rien dans la classe.

-Donc tu acceptes d'être déstabilisée ?

-Je n'aurais pas compris pourquoi on nous proposait cette situation et là l'autre jour je me suis dit c'est super de voir comment on peut être déstabilisé dans un apprentissage, j'ai compris ça en fait. On avait pleins d'aides, visuelles, écrites et donc j'ai vu que l'on utilisait chacun les outils d'une manière différente. Maintenant à chaque fois je me demande quel est l'obstacle face à l'élève, qu'est-ce qui coince alors qu'avant je déroulais ce qu'il avait à faire.

-Aujourd'hui alors que mets-tu en avant dans ta professionnalité d'ES ?

-Je voudrais avoir un outil qui permettent de faire le lien avec les collègues de ce que sait faire l'élève. Vraiment que les collègues aient la trace de tous les progrès, j'aimerais à la rentrée prochaine arriver avec une photographie des élèves pour pouvoir dire aux collègues voilà où il en est et voilà ce que l'on doit faire pour que le collègue comprenne que c'est chez lui que cela doit se passer et que moi je suis là en aide, voilà, un outil, quelque chose qui reste dans la classe, un visuel que je viendrais compléter, voilà je cherche.

-Je te remercie et te laisse chercher (rires).

E2-30-38min05-Parcours ULIS-ULIS collègue

-Est-ce que tu pourrais nous raconter comment cela s'est passé depuis la validation de ton CAPPEI ?

-Il y a pleins de niveaux dans ta question !

-Oui, effectivement, et qu'est-ce que toi tu souhaites mettre en avant ?

-Heu...et bien on va commencer par la rentrée de septembre qui pour le coup était beaucoup plus sereine que la rentrée d'avant puisque j'avais mes repères, je connaissais les profs, je connaissais le principal, puisque je connaissais les AESH (rires), donc tout ça c'est hyper précieux en fait puisque je connaissais je retrouvais certains des élèves que j'avais déjà accompagné donc ça c'est précieux. Ensuite, heu, donc du coup on gagne du temps dans les relations, heu ce qui ne veut pas dire que tout est gagné notamment avec les profs parce que heu, je me rends compte au fil du temps qu'il y a toujours un certains nombres de choses qu'ils n'ont toujours pas compris puisque je travaille avec les élèves et je me dis mais « mince on avait pourtant beaucoup réfléchi à ça l'année dernière », non il faut recommencer en fait, il faut tout le temps recommencer avec eux, mais ça fait partie du jeu on va dire et de ce que l'on doit leur apporter. Beaucoup plus simple finalement avec les AESH et la direction parce qu'on avait appris à se connaître, on avait peut-être plus appris à travailler en proximité donc voilà, et les profs après quand je dis qu'il fallait revenir après j'ai juste parce que ...heu je suis super bien accueillie mais voilà je me rends compte qu'il y a pleins de petites choses qu'ils n'ont pas compris sur la façon que j'ai de travailler avec les élèves et sur ce que eux ils peuvent travailler avec les élèves donc voilà c'est du quotidien, c'est de l'individuel, c'est du petit pas mais...ça se construit en fait tout doucement !

Après le grand choc ça a été de recevoir 5 nouveaux élèves , 5 6^{ème} plus 3 nouveaux élèves avec un temps partagé en ITEP, donc ça j'avoue que passer d'un dispositif de 9 élèves à un dispositif de 14 c'est un énorme choc, heu à la fois dans la construction de ce petit groupe même si ça sort ce n'est jamais les mêmes mais du coup faire travailler un élève d'ITEP avec un élève déficient, ben même si ils ont les mêmes besoins et ben c'est pas si simple que ça voire même des fois c'est juste impossible et puis accompagner, alors on va dire que depuis il y en a un qui est complètement sorti du circuit donc j'en ai plus que 13 mais accompagner 13 élèves même en temps partagé et il faut pas croire mais en temps partagé (rires) c'est plus compliqué pour leur bâtir un parcours cohérent car ils sont pas tout le temps et on essaie quand même de faire des trucs cohérents et pour le coup, hé bé 13 élèves à suivre heu, bé ça commence à être costaud en fait même si je sais que des coordo en ont 16 mais franchement là...donc la somme de tous ces nouveaux parce les 5 6^{ème} là voilà c'est quand même bien costaud plus effectivement ces temps partagés plus le dispositif qui augmente en quantité d'élèves, c'est pas simple en fait à gérer en termes de pédagogie et au niveau de l'organisation et pour autant j'ai beaucoup de chance car

je m'appuie sur des AESH qui sont justes fantastiques : heu, l'AESH collective et bien on a grandi ensemble en fait l'année dernière, elle démarrait comme moi donc ça c'est super, heu...les deux AESH individuelles que j'ai, y en a une que je connaissais déjà de l'année dernière et elle fait vraiment un excellent accompagnement et celle qui est arrivée avec l'élève déficiente, heu...voilà qui devait avoir une place en IME mais qui ne l'a pas eu et qui est toujours là ça aurait pu être compliqué parce que c'est pas simple et en fin de compte elle s'adapte énormément et heu...et le chemin se fait. Donc pour le coup, beaucoup de chance de m'appuyer sur des gens de grande qualité. Donc ça c'est top.

Après une des difficultés que j'ai au collège c'est la non-communication totale avec le CPE, c'est une personne qui part du principe en fait qu'il doit y avoir scission entre l'instruction et l'éducation et donc c'est une personne qui heu ben ne juge pas bon de discuter avec moi notamment quand mes élèves ont des soucis dans la cour ce qui se passe tu imagines bien assez régulièrement. Donc en fait je suis passée par plusieurs phases avec cette personne-là avant de comprendre que finalement c'était ...ben pas la peine d'essayer de passer une porte qui était très fermée et donc pour moi s'est devenu quelqu'un sur lequel je ne peux pas m'appuyer ; je l'ai accepté, nous communiquons de façon très formelle par message parce que nous avons des messages et lui il met des copies systématiquement au principal et nous sommes transparents dans les couloirs. Alors je ne suis pas la seule car c'est quelqu'un qui a beaucoup de problème avec les profs heu voilà donc ça pour moi c'est un écueil réel dans un collège en fait, un gros, gros écueil parce que quand j'étais en maternelle forcément avec les ATSEMS dieu sait si on discutait de l'éducatif, dieu sait que l'on a réussi à construire des choses pour que l'élève puisse être pris partout, considéré partout de la même façon, avec les mêmes règles etc. et là je suis face à un mur, face à quelqu'un qui pense que, ben j'ai pas mon mot à dire et que l'on ne peut pas communiquer autour des élèves, voilà. Donc ça pour moi c'est vraiment le point qui pourrait me faire quitter le collège en fait, un des points qui pourrait faire que...heu que je pourrais faire en sorte de chercher ailleurs pour l'année prochaine parce que c'est vraiment compliqué. Alors les AED eux sont beaucoup plus communicants mais il faut qu'ils fassent très attention à ce qu'ils me disent car derrière et ben il y a le grand chef qui donne des consignes. Voilà, alors(rires) c'est pas une découverte car c'était déjà ça l'année dernière mais comme j'étais moins là...heu ça se voyait moins en fait, là cette année c'est hyper criant, voilà donc ça c'est le point qui n'est pas simple et puis après on est quand même isolé les coordos même si on a des réunions régulières à la DSDEN, d'ailleurs c'est au collège B en ce moment à B, heu...voilà, je peux communiquer avec quelques collègues sur des soucis que je peux avoir mais ça reste très ponctuel, ça reste pas fouillé pour le coup on est bien seul dans nos interrogations et on aurait besoin je trouve en deuxième année de temps où on pourrait encore se retrouver, prendre du recul que ce soit dans le rapport aux partenaires. Heu, alors les partenaires je n'en ai pas parlé mais ça se passe assez bien, en fait je me sens plus proche des éducateurs que des profs j'ai l'impression au final (rires). J'ai un langage assez commun avec les éducateurs et je m'appuie bien sur eux donc ça c'est chouette heu mais voilà y a ce côté isolement même si on retrouve régulièrement les collègues,

enfin régulièrement c'est une fois toutes les deux mois même si j'ai gardé des contacts et je peux poser parfois des petites questions ça reste pas suffisant mais en même temps on a un manque de temps crucial, on court tout le temps après le temps, le boulot qui moi me prend énormément de temps et moi ma bonne résolution pour 2020 c'est de m'occuper un peu plus de moi et un peu moins de mon travail en fait (rires), voilà. Donc voilà où j'en suis ! Donc je ne sais pas si je réponds totalement à la question.

-Bien sûr que si, car avec ce que tu as bien voulu exprimer depuis quelques minutes c'est qu'inévitablement, heu... même si, parce que toi ce qui se passe c'est que tu es restée sur ton contexte, mais en fait là ce que tu évoques c'est que tout en restant sur ton contexte, des points positifs qui font que, heu tu as certaines habitudes qui sont présentes et tu évoques aussi tout ce qui s'est passé dans tes relations et du coup, dans tes relations avec les élèves, dans tes relations avec les enseignants, dans tes relations avec heu... le conseiller d'orientation et aussi ce que l'on entend dans tes relations avec tes pairs plus particulièrement les autres coordos ceux qui quelque part font le même métier que toi, en fait. J'ai l'impression que c'est cela que l'on entend, c'est que tu es en recherche aussi de...heu...de pouvoir échanger, de pouvoir construire aussi avec des pairs, c'est cela que l'on entend aussi. Donc cela voudrait dire que...heu...comment est-ce que toi tu es en train du coup de construire ton expérience d'ES de coordonnateur ?

-Y a un truc dont on n'a pas parlé, c'est la question de la pédagogie, oh combien importante...heu parce que quand même j'avais beaucoup de chemin à faire venant de la maternelle au collège, c'est quand même un énorme choc, donc ce chemin-là je le poursuis avec des acquis de l'an dernier forcément, des choses dans l'enseignement dans lesquelles je vais plus vite et tout ça mais c'est vrai que quand même je tâtonne pas mal, je galère pas mal pour arriver à trouver finalement et ben les meilleures façons d'avancer en pédagogie avec les élèves. Donc quand on dit ES mais moi je ne me sens pas du tout spécialisée en fait, je ne me sens pas spécialisée dans le sens où je n'ai pas aujourd'hui par exemple avec les élèves ...moi j'ai discuté avec quelques coordos qui eux ben ils font comme ça en français, ils font comme ça en maths, ils utilisent tel truc en français et ça marche bien, ils font comme cela chaque semaine etc... ça moi aujourd'hui mais pas du tout ! Je suis tout le temps en train de tâtonner (rires), de chercher différentes façons de faire, de me renseigner pour savoir ah bé tient l'étude de la langue comment je pourrais faire pour apprendre ça, heu ah bé tel endroit on propose ça, tel endroit on propose ça, qu'est-ce qui serait le mieux etc...J'ai vraiment l'impression toujours de tâtonner et par rapport à ça et peut-être que c'est normal, heu...dans la question des adaptations aussi j'ai pas une seule façon de faire des adaptations ou de la façon de travailler avec tel ou tel élève selon son profil ou son besoin heu...j'ai pas l'impression aujourd'hui d'avoir une façon de faire qui est vraiment définie, clarifiée en me disant voilà celui il est comme ça donc je vais lui proposer ça et ça, ça je n'y suis pas du tout ! Et quelque part c'est un peu l'image que j'avais de l'enseignant spécialisé moi, la personne qui arrive en disant ah bé voilà j'ai défini super bien le besoin de tel élève donc j'ai ma trousse à outils et je vais pouvoir y aller et on va avancer (rires). En fait, c'est pas du tout ça !

-C'est quoi alors ?

-Hé ben c'est du tâtonnement en permanence !

-Et c'est quoi ton tâtonnement en permanence ?

-Hé ben c'est-à-dire que ...alors j'exagère quand je dis en permanence, y a des fois je me dis ah bé oui c'est ça, ça c'est bien, ça marche bien, c'est comme ça que je dois faire dans ma proposition par exemple si je veux aller vers ce que c'est le verbe. Mais pour l'instant dans ma pédagogie, heu j'essaie d'adapter des supports, enfin mais je ne trouve pas une façon de faire qui convienne et qui pourrait dire que je me démarque d'un enseignant X ou Y dans sa classe. Je pense que c'est faux parce que je n'ai pas forcément la vraie réalité de ce qu'est un enseignant prof au collège dans sa classe mais heu...je ne sais pas si tu comprends ce que je veux dire...heu, ben je suis tout le temps en train de chercher ce qui convient le mieux en fonction du besoin que je peux définir chez les élèves en fait, que cela soit en lecture, en progression en vocabulaire et là on est juste dans la pédagogie.

-Et qu'est-ce qui te questionne alors ? Tu ne te sens pas ES comme tu pouvais le penser ?

-Mais ce qui m'interroge c'est mon manque de certitudes dans mon métier en fait ! Mais ce n'est pas nouveau (rires), ça fait que je suis dans ce métier-là, on peut que même tout le temps que j'ai passé avec des élèves de maternelle, heu...je peux dire que globalement c'est ce qui me caractérise quand même, le fait que...je n'ai jamais été dans des choses répétitives ou dans des certitudes ou dans une façon de faire que je trouvais super et que voilà j'allais vouloir absolument continuer et je ne crois pas que cela ait avoir avec le manque de confiance en soi, pas du tout !

-C'est un fonctionnement ?

-Oui, c'est un fonctionnement en fait et là je suis encore plus là-dedans car j'ai encore plus de découvertes à faire, mais c'est un peu fatigant en fait (rires) ! Donc quand on travaille comme ça, on cherche beaucoup trop à un moment donné. A un moment donné c'est bien de chercher mais il faut trouver ! Voilà ! Et du coup on passe beaucoup de temps à chercher des pistes, à remettre en question ce que l'on a fait la semaine d'avant, à chercher de la cohérence etc...et c'est vrai que moi je me sens un peu lente là-dessus et c'est ce qui prend beaucoup de temps et heu qui peut manger sur le temps perso, sur le temps familial etc...d'où effectivement (rires) ma volonté en 2020, je ne sais pas si j'y arriverais de ben de faire autrement. Peut-être, et ben tanpis, ça sera moins fouillé mais je ne sais pas si j'y arriverais car ce n'est pas dans mon tempérament de base !

-Cela veut dire que c'est un travail sur tes incertitudes ?

-Oui

-Et alors tes incertitudes tu les mets en avant comme étant moteur ou frein ?

-Et bien c'est les deux ! C'est moteur c'est vrai parce que moi quand j'entends des gens qui sont sur leurs certitudes et qui fonctionnent comme ça et comme ça et que ça marche bien et que c'est comme ça qu'il faut faire ça me dérange toujours, voilà moi je n'aime pas les choses qui sont trop certaines mais en même temps ça me mange personnellement en fait. Et c'est cet équilibre-là qu'il faut que j'arrive à trouver dans ce métier en fait.

-Et pourquoi dans ce métier ?

-Ben dans ce métier d'ES auprès des élèves en SH...mais c'était quelque chose que je pouvais vivre aussi avant sauf qu'au fil du temps on a quand même plus de recul et de compréhension de ce que l'on peut leur apporter quand on est avec des élèves depuis longtemps et du coup ce recul-là permet peut-être de compenser. On tâtonne toujours mais comme on connaît bien et ce qui est attendu et les profils des élèves on va plus vite et voilà...c'est le fait de retrouver des élèves différents, un contexte différent, c'est ça qui fait aussi que la question du temps qu'on y consacre est importante, je crois.

-Alors c'est aussi parce que tu es sur le même contexte que l'année dernière que tu aspiras à aller vers cet équilibre certitudes/incertitudes ?

-Oui.

-Et alors ce fonctionnement comment alors tu construis ton expérience professionnelle d'ES avec la mission d'expertise de l'identification et de l'analyse des besoins ? Pourrais-tu nous raconter cette façon que tu as de t'inscrire dans cette mission ?

-C'est compliqué comme question ! Euh...c'était mon dossier écrit de l'année dernière où j'expliquais toute la démarche que je mettais en place pour les élèves, pour ça...alors franchement en 5 min c'est hyper compliqué, mais heu ce que je sais c'est que cette année parmi les choses qui ont posé souci dans cette partie-là c'est la quantité d'élèves. Alors je sais parce qu'on en a beaucoup parlé dans les réunions de coordos et je sais que mes collègues sont très revendicatifs par rapport à ça, ce que je ne suis pas aujourd'hui parce que voilà après tout si cela ne me convient pas je vais ailleurs tout simplement, donc je ne suis pas revendicative par rapport à ça et bien évidemment que cela ressort et par exemple l'année dernière dans mon écrit j'ai écrit comment j'ai fait pour définir les besoins en observant les élèves en mettant en place des situations en avançant petit pas par petit pas avec eux et avec les profs...mais c'était beaucoup plus simple finalement que cette année, parce que cette année vraiment le fait d'en avoir plus heu... c'est compliqué de s'attarder sur chaque élève quand on en a par exemple 8 ou 9 dans le dispositif ça à l'air de rien mais c'est beaucoup et même si on arrive à s'organiser en atelier etc., c'est difficile de mener des observations fines quand on a des temps où les élèves sont nombreux dans le dispositif.

-D'accord, et ton expertise d'ES tu l'as mes en lien avec l'observation ?

-Oui, énormément et le faire avec, heu...oui beaucoup...y compris dans des situations qui pourraient paraître ne pas du tout relever d'un enseignement quelconque, heu...l'année dernière je faisais beaucoup d'arts plastiques avec les élèves, je faisais beaucoup de choses un peu informelles et à travers ça on avance énormément et ça par exemple cette année ça a été plus compliqué parce que tout simplement on est plus nombreux, on a moins d'espace et du coup et bé on le ressent parce que y a des liens qui se tissent moins vite, on peut moins facilement installer les choses puisqu'on a moins de place enfin tout ça c'est des petits dégâts collatéraux en fait, qu'on voit pas forcément dès le départ mais que moi j'ai bien perçu là cette année et pourtant dieu sais qu'on y travaille avec M à cette question de la relation à l'élève, heu...mais les choses que l'on a pas pu faire cette année du fait du nombre ça nous manque ! Alors

on essaie d'en faire de temps en temps (rires) mais tout ce qui est basé finalement sur l'observation, les relations informelles, le...ce rapprochement qui se fait en dehors d'un temps d'enseignement pu en fait c'est hyper important et c'est vrai que cette année j'ai le sentiment de l'avoir moins facilement mis en place mais ça je le relie vraiment à la quantité d'élèves...

-Et alors quel est l'autre chemin que tu as pu développer pour pouvoir justement toujours tendre vers cette expertise- là ?

-Heu...l'autre chemin ça a été la mise en place beaucoup plus rapide de temps d'ateliers spécifiques d'enseignement, de temps beaucoup plus ...de construction de compétences scolaires plus rapidement en fait et ce qui peut passer avec certains élèves mais avec d'autres c'est pas possible (rires) car ils ne sont justes pas prêts donc après on a passé aussi beaucoup de temps à l'organisation, à mettre en place les débuts dans les cours de façon sécurés, heu...revenir beaucoup sur les cours, c'est vrai que ce premier trimestre finalement dans un dispositif ULIS avec des 6^{ème} c'est beaucoup de temps passé finalement à ce qu'ils soient bien dans le collège, préparer les inclusions s'organiser et on met presque un peu de côté les enseignements (rires) de l'ULIS, je caricature mais presque, mais pour le coup on est rentré plus vite dans des choses plus cadrées au niveau heu...emploi du temps, contenus...voilà. Alors que l'année dernière ça flottait beaucoup plus (rires) et en fait ça m'allait bien, quand ça flotte j'aime bien car tous ces flottements c'est hyper intéressant, les temps de flottement c'est toujours des temps que moi j'aime beaucoup, ça ne veut pas dire que y a pas de préparation mais les temps où on est un peu, ah bé tiens si on ne sait pas quoi faire si on prenait un jeu, bon bé quel jeu tu aimerais et bé tout ça c'est vrai qu'on l'a moins !

-Et tu t'appuyais beaucoup sur ces temps-là pour ta démarche d'observation ?

-Ah complètement, complètement ! Et ça me manque dans l'observation de mes élèves et c'est vrai qu'il y en a là presque en janvier que je redécouvre quelque part parce que je me dis ben tanpis il va y avoir un peu plus de flottement ça va être peut-être un peu plus le bazar(rires) mais c'est pas grave on va les privilégier et donc là du coup je redécouvre des choses au niveau des élèves heu...mais peut-être qu'il fallait ce temps de cadrage car quand on est plus nombreux c'est toujours pareil, il faut peut-être proposer toujours des choses plus systématiques avant de pouvoir relâcher un peu et puis se dire ma fois une fois que les habitudes sont prises...Mais alors j'avais fait l'inverse l'année dernière en fait, voilà. L'année dernière j'avais un faible effectif mais aussi venant de la maternelle voilà, c'était hyper criant en fait, c'était hyper nécessaire. Moi j'ai toujours construit mon rapport aux élèves de cette façon-là. Cette année pour le coup, j'ai été plus polluée entre guillemet (rires) aussi par le socle commun, les évaluations, les livrets à donner, les bulletins...et voilà ! Et d'ailleurs là on me demande de rentrer pleins de choses pour les évaluations des élèves et tout ça...bon...oui.

-Donc cette année tu t'es laissée plus polluée par des injonctions...

-Oui, par exemple S, par exemple S, j'ai voulu mettre en place en me disant oui ces élèves il faut vraiment que je sache de façon très précise où ils en sont au niveau des apprentissages donc j'ai voulu m'appuyer sur openschol pour les évaluations de début d'année mais ça a été une galère mais juste totale en fait, mais une galère...parce que

d'abord c'est très lourd il y a beaucoup de choses ils sont pas ...même si j'ai essayé de le faire tranquillement avec beaucoup de bienveillance, moi dans ma tête je me disais ça va me servir, ça va me sécuriser, tu vas avoir quelque chose de clair parce qu'on nous l'avait bien vendu dans ce sens-là, donc aller on va tenter on va pas faire la grande on va faire la pro et en fait ben je ne m'y suis pas du tout retrouvée . Euh...alors effectivement cela a pu me donner parfois des éléments plus précis sur certains élèves mais je n'ai même pas pu aller au bout de ces évals tellement c'était lourd et plombant en fait pour moi, du coup-là en septembre j'ai eu l'impression de me planter mais totalement/octobre quand j'ai travaillé comme cela et du coup j'avais l'impression d'être en désaccord avec ce que je pensais réellement donc ça je pense que je ne le referai pas en tout cas pas de cette façon-là et voilà...c'est-à-dire que je me suis laissée trop embarquée dans cette histoire que pour bien accompagner un élève il faut vraiment avoir des évaluations très précises et savoir les situer précisément dans tel ou tel domaine...ce qui finalement n'est pas si vrai que ça en fait ...finalement qu'est-ce qu'on s'en fiche de savoir précisément ce qu'est un verbe ou pas on peut très vite avec lui ...

-Et du coup pour toi pour la suite quel que soit le contexte, tu souhaites t'engager dans une démarche qui relève vraiment de ce qui peut se passer dans plusieurs situations ?

-Oui, au cours de situations d'enseignement on peut voir des choses et puis dans les situations de flottement on découvre pleins, pleins de choses donc pour moi il y a les deux qui doivent s'articuler heu...mais effectivement je me sens coincée mais il faut aussi que je m'en libère parce qu'effectivement je démarre dans ce métier-là je me sens coincée par ces injonctions « ah oui mais dans le socle commun alors ça donne quoi ? Ah oui mais comment on le situe là ? Où on va mettre les croix ? Ah bé oui c'est sûr c'est compliqué de mettre des croix pour des élèves en SH ! (rires).

En fait voilà c'est une difficulté à affirmer vraiment ce que je pense être mon chemin à moi avec ces élèves-là par rapport aux injonctions que l'on peut avoir et aux propositions toute merveilleuse alors ok on y va mais non ça ne marche pas (rires).

-Alors toi, pour clôturer si tu avais la possibilité de définir ton chemin ?

-Ben, mon chemin singulier mais pas si singulier que c'est car finalement baser nos évaluations sur l'observation fine des élèves la construction de temps d'apprentissage avec eux et voir comment ils réagissent et leur donner des temps où justement on va pouvoir être dans de l'informel et autre chose que dans de l'apprentissage et c'est hyper important aussi mais c'est un chemin qui pour moi est assez...n'est pas compliqué mais par contre je me sens en décalage par rapport au monde dans lequel je suis ! Ce monde du collège il est quand même très nor...normalisant pour le coup moi mon projet là en avril ça serait de postuler pour partir en IME parce que je me suis sentie bien avec des élèves déficients, et parce que je me dis que partir dans ce genre d'endroit finalement c'est un moyen aussi de contourner toute la difficulté que j'ai avec ce monde normalisant, peut-être que je me trompe mais heu...voilà c'est vrai que cette année pour moi c'est une année charnière où je dois me dire soit je suis capable d'accepter ce que je suis finalement et d'accepter le chemin, heu la couleur que je veux donner à ce dispositif et dans ce cas-là je me continuer dans mon métier et finalement de me dire et bé je vais gagner en sérénité parce que forcément je vais

avoir un peu de recul sur les contenus je vais savoir... voilà mieux aussi me situer dans tout ça soit je n'y arrive pas et me sens écrasée par tout cela et alors là il faudra que j'aille voir ailleurs en fait (rires).

-Et l'ailleurs c'est aller en IME ?

-L'ailleurs ça peut être l'IME mais ça peut être aussi quitter l'éducation nationale aujourd'hui. Ça peut être ces deux pistes en fait pour moi si je ne parviens pas à trouver de la sérénité cette année, j'ai cette piste-là heu... où finalement j'ai bien apprécié de travailler avec quelques élèves qui relèvent de l'IME avec lesquels j'ai pu bosser là depuis deux ans donc ça m'attire et puis j'ai apprécié de bosser avec les éducateurs aussi donc ça m'attire forcément heu... mais je me dis aussi que je peux très bien aussi faire le choix de quitter l'EN pour faire autre chose en fait.

Donc je suis dans ces 3... en fait pour moi voilà c'est vraiment... je m'observe où je me situe et si je me sens bien cette année alors pourquoi pas je continue sur le dispositif car il y a de très belles choses et nos ados valent vraiment la peine, et puis aussi avec les autres ados du collège donc ça c'est super, parce que je fais un petit atelier jardin que j'ai remis donc ça c'est vraiment chouette heu... soit je glisse vers l'IME ou soit je m'en vais.

-Alors je te remercie pour cet entretien.

E2-31-30min40-Parcours ULIS-ULIScollège

-Qu'est-ce qui s'est passé depuis la certification et pouvez-vous nous raconter comment ça s'est passé depuis la validation de la formation spécialisée CAPPEI ?

-Heu... qu'est-ce que cela a changé pour moi ?

-Oui, cela peut être cela.

-Heu... mais je ne vous raconte pas comment s'est passé l'épreuve ?

-Non, pas spécialement car c'est après.

-Finalement pas grand-chose, pas grand-chose parce qu'en fait moi j'attendais... je crois j'attendais de cette certification heu, de me sentir, heu, j'ai plus mes mots là mais au regard des autres de savoir si j'avais ma place et si je pouvais heu... leur apporter quelque chose, me sentir à ma place. Pour moi, ce n'est pas parce que j'ai un petit bout de papier en plus au fond de mon armoire que ça change grand-chose. Donc, en fait ce qui change beaucoup c'est heu... c'est ce que j'ai pu apprendre au cours de cette formation et que j'ai pu essayer de mettre en place et qui me renforce dans ce que je pense être bien pour l'élève et ce sur quoi je peux m'appuyer auprès des profs parce que moi mon principal problème c'était l'inclusion(rires)avec des profs qui comme j'ai entendu ce matin, parce que j'étais à l'IA ce matin, avec des collègues pas compatibles ULIS (rires) et ils rejettent complètement l'ULIS ils ne font aucun effort et ils nous disent ouvertement mais si il ne peut pas faire exactement comme les autres il n'a rien à faire dans ma classe. Donc on est face à ça et donc c'est compliqué il y a des choses que j'ai pu mettre en place et que j'ai vu au cours de la formation qui me permettent d'avoir davantage d'arguments mais je me retrouve encore face à des murs ! C'est loin d'être acquis et quand et quand je me pose un peu je vois que c'est souvent l'élève qui en pâtit parce que finalement ils ont deux discours les profs et entre ce qu'ils nous disent oui on a bien compris et puis ce qui se passe dans la classe face

à l'élève ou même parfois l'AESH est témoin de certaines choses, on met à part les élèves d'ULIS, dans la pièce à côté carrément comme ça il ne gêne pas ! Voilà, l'inclusion c'est ça !

-Et alors qu'est-ce que vous avez pu mettre en œuvre ?

-Ben ce n'est pas forcément que des outils mais c'est heu...ma conviction quand même qui a changé et que je ...enfin je sais que j'ai les textes avec moi et que je peux m'appuyer dessus en me disant mais non mais ça c'est votre boulot à vous vous êtes les profs de ces élèves-là moi je ne suis là que pour les prendre quand ce n'est vraiment pas possible et donc c'est ça en fait qui me renforce un peu. Mais quand je dis que ça ne change pas grand-chose, j'ai beau être convaincue de ça et me battre avec ça je me retrouve quand même face à des profs qui eux ce n'est pas leur problème quoi !

Ou alors l'élève ils vont l'accepter parce qu'ils ne peuvent pas faire autrement mais ils ne vont rien faire donc c'est l'élève qui est en souffrance !

-Mais vous vous dites que c'est vos convictions ?

-Heu... c'est-à-dire au départ pas forcément, je n'y allais pas pour me convaincre mais c'est sûr que j'ai...je pense que la formation m'a permis de renforcer mes arguments pour mettre en avant ce dont je suis convaincue. Heu, je peux m'appuyer sur des textes, même si avant quand j'ai débarquée je savais qu'il y avait des textes mais là heu, on en a discuté, on a cherché à les argumenter donc je pense que tout cela ça m'a permis, ça me permet aujourd'hui mais non là c'est moi qui suis ...dans...dans ...dans mon rôle et ...alors qu'avant j'attendais de cette formation justement qu'elle ...que simplement mon papier fasse comprendre aux profs que j'étais à ma place, ors il faut quand même que je me batte pour argumenter tout ça ! Mais moi, moi oui j'ai changé !

Je me sens un peu plus sûre de ce que j'ai à faire et à transmettre, enfin je crois. Bon après moi je n'ai pas l'impression de pouvoir vous transmettre quelque chose d'exemplaire, loin de là !

-Mais moi je ne cherche pas quelque chose d'exemplaire (rires) !

-Concernant votre rôle, étant certifiée vous êtes en train de construire votre professionnalité d'ES et cet ES vous le savez bien devrait être expert de l'identification des besoins. Pouvez-vous nous raconter comment vous construisez cette expertise ?

-Après, je la construis à partir de l'observation, de la connaissance des élèves que j'ai. Moi j'ai l'avantage c'est qu'en ULIS on travaille sur plusieurs années où ...

-C'est un atout d'être sur le même contexte que l'année dernière ?

-Ah oui ! Moi cela fait plusieurs années que je suis là, je connais les élèves et heu je pense que c'est un sacré atout parce que heu...je sais...j'ai essayé des petites choses et j'ai vu les points sur lesquels on peut jouer pour que l'élève ressorte...qu'on fasse ressortir de l'élève ce qu'il sait faire alors que lui si on le laisse comme ça et qu'on attend et bien ils ne vont rien nous ressortir. Et je pense qu'avec l'expérience, la connaissance de l'élève il y a des outils que l'on veut imaginer parce qu'on sait où on veut aller ...c'est compliqué à expliquer mais j'ai en tête une élève qui comprend bien mais est bloquée par la lecture écrite mais qui comprend bien et au fur et à mesure que je...mais au début je n'en était pas convaincue qu'elle comprenait bien en la

connaissant mieux j'ai au fur et à mesure de sa scolarité je me suis dit-elle, elle comprend il faut l'inclure parce que tant sur la partie orale donc en premier elle y allait pour écouter et on se débrouillait pour récupérer les cours et après il fallait l'aider les évaluations donc on a mis autre chose en place pour ...donc à chaque fois il y a eu des étapes donc bien sûr ce que l'on a mis en place pour cette élève après je m'en sert pour d'autres qui ont des profils un peu...mais en fait chaque enfant étant différent il faut du temps pour observer et voir les outils qui ont marché, ce qui peut marcher et donc heu...ça se construit comme ça. Alors après ça se construit avec la relation avec les professeurs il y en a aussi on sait comment ils travaillent et alors peut travailler avec et ensemble on met en place des outils mais bon...y en a d'autres, y en a beaucoup ce n'est pas possible !

-Et donc s'il faut du temps et beaucoup d'observation de ce que fait l'élève vous évoquez aussi l'idée d'une deuxième étape avec la collaboration avec les collègues et vous évoquez aussi que par moment pour certains cela n'est pas possible alors comment vous poursuivez alors ?

-C'est-à-dire un dialogue de sourd en fait, on a beau montrer qu'il faut cette aide que l'élève aurait besoin, je pense par exemple à un cours de techno imbuvable on a beau lui dire que pour cet élève il faut qu'en amont et on en avait déjà discuté au mois de juin, il faut que en amont ben vous nous donniez des outils, ce que vous alliez lui donner pour qu'on puisse nous l'aider pour soutenir cette inclusion et en fait il nous avait dit oui mais en fait il ne le fait pas donc on a beau essayer avec certains ça marche avec d'autres ça ne passe pas.

-Alors comment cela se passe ?

-C'est-à-dire, imposer ?

-Je ne sais pas, quels sont vos leviers ?

-On essaie de combler en récupérant un maximum d'outils quitte à passer par d'autres profs pour avoir un peu l'information puisque tous les professeurs travaillent sur le même sujet, même s'ils travaillent différemment mais en fait cela nous demande un travail qui ne devrait pas être le nôtre parce que nous on est là que pour éventuellement aider cet élève à suivre son inclusion mais c'est au prof en principe de gérer cette inclusion...bon bref, mais donc on se bat pour essayer mais on n'arrête pas sauf si l'élève est en souffrance. On a vu arrêter certaines inclusions parce que ça devenait du n'importe quoi mais non là on n'arrête pas pour ça mais ça nous demande une énergie différente parce qu'il faut qu'on récupère les outils pour aider l'élève à faire au moins un minimum et donner un peu de sens en essayant de lui traduire le cours qu'elle ne comprend pas quoi, en adaptant le cours qu'elle ne comprend pas.

-Donc vous vous poursuivez malgré la difficulté et la réticence de certains ensei...

-Oui, on essaie oui

-Et vous poursuivez en allant chercher d'autres partenaires.

-Ben voilà, mais c'est malheureux quand même. Bon après je sais bien que je ne joue pas mon rôle de personne ressource (rire) qui devrait aller voir le professeur mais là le dialogue est un peu bloqué.

-Oui, mais quand le dialogue est bloqué vous avez justement trouvé une autre solution non ?

-Oui, il faut une cohérence vis-à-vis de l'élève, on ne peut pas lui dire on va arrêter parce que tu ne comprends pas et on ne peut pas lui dire que l'on va arrêter parce que le cours est imbuvable donc il faut que l'on trouve une solution pour lui donner une certaine cohérence par rapport à ce choix de lui faire continuer cette matière.

-Donc votre expertise est liée à des analyses croisées quand même.

-Voilà, ce n'est pas possible pour tout en fait, des cours passent à l'as, sur 14 élèves on n'a pas le temps de suivre tous les cours ! Pour le prof de techno par exemple, on l'a sur plusieurs cours, plusieurs élèves et plusieurs niveaux donc parfois on peut s'en servir pour les nouveaux mais on en est à se faire pratiquement un classeur des cours pour que l'on est le temps, parce que ce prof-là il prend toujours les mêmes, c'est cours c'est les mêmes, on se donc même un classeur pour suivre et en fait si on est motivé pour qu'il suive ce cours-là c'est que la techno c'est l'informatique et ça pourrait être un outil pour nos élèves et on se dit ça vaut le coup de se battre mais il y a des moments c'est pas possible on ne pourrait pas faire ça pour tout quoi ! C'est quand même très compliqué !

-Donc pour les 14 élèves il n'est pas possible de faire cette expertise-là.

-Ce n'est pas possible de devoir tout réadapter ! Si on n'a pas les cours ce n'est pas possible d'aller chercher tout ailleurs. Il y a des profs qui jouent le jeu qui nous donnent les cours et qui après adaptent. Il y en a quand même qui adaptent donc là on peut aider l'élève mais ce n'est pas possible de suivre tous les cours. Honnêtement, on n'arrive pas à faire tout, on a beau râler. Quand on râle en fait on s'use nous mais eux ça ne les gêne pas du tout !

-Et donc vous vous usez ?

-Énormément, énormément ! Oui mais je m'userai aussi dans les autres domaines de l'EN (rires) mais en fait jusque-là moi j'adore ce côté...le suivi de l'élève, on prend l'élève et on essaie de l'emmener le plus loin possible, ça j'adore mais effectivement face au mur...après je me dis que ...il y a un temps qu'il faille admettre et que ça va changer. Je pense que les profs ont des mauvais jours à vivre, à mon avis on leur réserve de très mauvais jours. Moi je pense que le boulot d'ULIS, de coordonnatrice va devenir plus la personne ressource éventuellement le co-enseignement et plus du tout la personne qui reçoit l'élève. Pour moi on va évoluer vers ça et là j'étais ce matin à l'IA ils nous ont présenté le QUALIBUS là, je ne sais plus quoi ...le truc qualité, est-ce que votre école est très inclusive alors même si effectivement c'est un super outil je pense pour dire ben oui il y a des constats c'est pas très inclusif mais à côté de ça il y a le côté mais qu'est-ce que vous faites pour que cela soit plus inclusif et là on va tout renvoyer tout aux profs, c'est-à-dire moins d'élèves en ULIS et plus dans les classes et qu'est-ce que vous faites dans les classes et comment vous adaptez. Eux ils vont devoir adapter davantage.

-Donc vous comment vous voyez votre professionnalité ? Vous serez en appui ?

-Moi je pense j'enseignerai mais de façon co-, en soutien avec un autre professeur, en collaboration avec un professeur dans la classe de référence et j'ai aussi compris cela aussi durant la formation ce que moi je ne connaissais pas du tout en fait, moi je voyais plus l'aspect ...on entendait bien PR mais comme moi j'étais pas du tout dans ...moi j'avais rien à leur apporter donc ça je ne le voyais pas du tout j'essayais de sortir la

tête de l'eau de mon ...déjà dans mon rôle d'institut auprès de ces élèves-là et en fait lors de la formation pour moi c'était une révélation, je me suis dit mais là on va devenir quelqu'un qui ne va plus du tout avoir sa classe et qui va avoir ce rôle complètement différent.

-Et comment dans ce nouveau profil d'ES comment vous garder alors la mission d'expert de l'identification des besoins ?

-Parce que je pense que finalement au sein d'une classe dite ordinaire, les besoins ne sont pas que pour les élèves d'ULIS donc je pense que le co-enseignement en fait si je suis une fois en observation dans la classe après on échange avec l'enseignant je pense que je peux pointer un certain nombre de difficultés d'un certain nombre d'élèves et voir avec lui faire en sorte que même s'il n'est pas étiqueté ULIS heu finalement il y a des outils qui pourraient servir à ces enfants-là autant qu'à ceux de l'ULIS, donc je pense que c'est là que c'est ce regard heu...imaginer des outils à chacune des difficultés observées quoi et réunir des caractéristiques un peu semblables, un prof ne pourra pas travailler seul avec un groupe d'élèves de 30 gamins quoi mais peut-être voir finalement des rapprochements et des outils qui peuvent servir.

-Donc être expert c'est travailler avec des groupes de besoins alors.

-Ben oui, je pense oui. Il faudra forcément identifier ça et voir où est la difficulté et en fonction de ça mettre l'outil qui permet d'avancer au sein de cette classe quoi.

-Alors on va terminer cette évolution que vous percevez de votre professionnalité d'ES au sein de la classe est-ce que vous l'avez évoqué, parlé avec des enseignants de votre collège ?

-Avec des enseignants de mon collège cela m'est arrivé de leur dire ce que j'avais compris de la formation et qu'ils allaient se retrouver...mais alors eux ils n'y croient pas du tout (rires), ils ne sont pas vraiment concernés, avec les collègues de la formation certains ne voyaient les mêmes choses que moi.

-Donc vous vous essayez de vous construire dans cette professionnalité dans ce contexte ou ailleurs ?

-Heu...moi de toute façon personnellement je ne sais pas si je resterai sur ce collège mais je sais pas si je devenais que PR, je ne sais pas si je serai capable de le faire car moi d'un point de vue relationnel j'ai quand même beaucoup de mal à travailler avec...si ça se passe bien je ...si je me sens bien dans l'équipe ça se passera très bien et là je pourrais le faire, si je dois me faire ma place comme ça je pense que j'aurais beaucoup de mal à me faire ma place donc je ne pense pas que je pourrai continuer ce métier s'il devient comme ça. Le côté classe me protège beaucoup et me permet de m'affirmer donc je ne sais pas si je saurai garder cette place comme ça si ça devenait PR et co-enseignement ouvert à tous quoi, parce que là on peut faire du co-enseignement mais on choisit (rires) là encore. On a encore tellement de place avec notre classe que l'on est encore un peu protégé. Pour le faire avec tout le monde, là je crois que j'aurais vraiment beaucoup de mal mais ça c'est dû à ma personnalité c'est moi qui ne me vois pas du tout me battre continuellement pour prendre ma place au sein des classe où les profs n'aiment pas mon regard, il y a des profs qui n'aiment

pas mon regard, ils n'aiment pas déjà les AESH donc une instit qui vient voir où sont les difficultés ça ils n'aiment pas que m'imposer cela va être compliqué pour moi.

-Finalement, vous vous bien dans cette mission mais être un ES au sein d'un dispositif vous protège par moment.

-Ah ben oui, personnellement oui ! oui énormément (rires). Après c'est sûr que cette relation un peu privilégiée me convient très bien, heu c'est sûr que répondre aux besoins de chacun, qui me semble être beaucoup plus compliqué quand on est en co, j'ai l'impression que cela sera plus compliqué que au sein d'une classe où il y a très peu d'élèves.

-Pourquoi c'est plus compliqué ?

-Parce que des échanges se font avec l'élève au sein d'un tout petit groupe isolé dans une classe alors que dans une classe on doit chuchoter, on peut pas dévier on est beaucoup plus contraint à suivre l'ambiance de la classe et sous le regard des autres et je pense il y a des moments... moi quand je suis toute seule dans ma classe même quand j'étais avec des CP, parfois je riais et là en co- (rires) je pense que je vais avoir plus de mal à être ce que je suis dans ma relation avec les élèves, faut faire attention à ne pas gêner les autres voilà donc tout ça je pense que ça va me gêner.

-Très bien, merci beaucoup M pour cet entretien.

E3-32- 35min18-Parcours ULIS-SEGPA

-Pourriez-vous nous raconter comment cela s'est passé depuis la validation de votre formation spécialisée CAPPEI ?

-(rires), au niveau de la suite par rapport à mon CAPPEI, moi j'avais quand suivi plus sur les profils d'ULIS et je me suis retrouvée en SEGPA, je n'ai pas pu garder le poste sur lequel j'étais heu...après c'était une SEGPA que je connaissais déjà, où j'avais déjà un remplacement donc je connaissais déjà l'équipe qui était en place, donc ça c'était aussi un avantage pour s'intégrer dans l'équipe puisque je les connaissais ils me connaissent heu...le cadre était aussi sympa puisque c'est dans la ville où j'habite donc j'ai plutôt au niveau personnel certains avantages. Après, au niveau public, ben là je me retrouvais plus avec des adolescents donc c'est un âge forcément que je maîtrisais pas trop puisque j'étais plutôt dans le primaire et quand j'avais fait des remplacements en SEGPA j'avais remplacé sur une période donc voilà. Mais j'ai trouvé...découvert un univers que je ne connaissais pas forcément, celui aussi de la grande difficulté scolaire plus ce mélange, cet aspect, ben la problématique de l'adolescence heu, toute cette problématique aussi avec une famille avec aussi le rôle de la famille, avec heu...autant en primaire on a des liens assez proches avec les parents même si on est en ULIS on a les ESS on a plutôt des parents qui sont présents heu on a un partenariat qui est là, ce partenariat je trouve qu'on le retrouve pas assez en SEGPA bé parce qu'il y a quand même cette équipe enseignante mes collègues mais on a moins d'interventions du socio-professionnel donc on a moins ce regard croisé qu'on peut avoir en ULIS qui je trouve est super intéressant alors aussi ces partenaires on arrive quand même aussi à les avoir par téléphone mais y a pas je trouve cette formalisation comme il peut y avoir à l'ESS où l'on prend ce temps pour se questionner, pour savoir ce qu'il en est, ce que l'on met en place, avoir ce regard

croisé avoir des idées...là je trouve que l'on est vraiment dans ce côté qui est compliqué aussi parce qu'on a souvent des parents qui ont un mauvais passé avec l'école donc on a plutôt des parents qui nous ont la sensation d'être démissionnaires mais c'est notre ressenti à nous mais il y a aussi ...bé le stade de l'adolescence qui est aussi un peu compliqué avec des parents qui vont être présents mais on a ce rapport conflictuel qui peut il y avoir entre les parents et ces enfants qui vont tout remettre en cause, donc il y a cet aspect-là que moi je découvre et qui doit avoir aussi une intervention sur les apprentissages. Après ben moi, au bout de ces 2 ans je trouve que le lien est très fort avec ces élèves et heu je me souviens que l'on avait eu une intervention de quelqu'un qui était en ITEP et qui avait dit « ils sont attachants » (rires) et vraiment je trouve...parce qu'il y a un affect qui est très important qu'on peut aussi avoir avec des petits mais qui est déroutant parce que là il y a des élèves de 3^{ème}, là je vois il y a des élèves de 3^{ème} qui sont revenus cette année pour dire ce qu'ils font et même si je n'étais là qu'un an on sent qu'il y a ce lien qui s'est créé et là ben mes 4^{ème} avec qui j'étais prof principal ben où on faisait des vies de classe, du conseil coopératif il y a un lien très fort qui se crée finalement et on sent qu'on a presque un rôle maternant même, c'est assez fort je trouve et c'est déroutant parce qu'on se dirait qu'avec l'âge on aurait plutôt tendance à freiner mais on sent que ce cadre ils en ont besoin et qu'on est garant de ce cadre donc toute cette partie qu'on a pu développer dans la formation CAPPEI avec tester le cadre, le fait qu'on soit cadrant et ben je retrouve ça en fait et je trouve que c'est très prégnant par rapport à l'ULIS où à l'ULIS on va être vraiment dans ces recherches cognitives dans comment mettre des choses en place en classe et je trouve aussi qu'avec les adolescents il y a ce rapport qui est important pour qu'ils puissent rentrer dans les apprentissages, on sent qu'ils ont besoin de cette confiance et que la mise au travail va être compliquée mais du fait de ce lien il y a un moment où ils vont vouloir aussi heu...ben nous faire plaisir aussi quelque part, notre regard aussi va être important et va les mettre en confiance et je trouve qu'en SEGPA il y a vraiment cette notion-là, de redonner confiance à l'école, de redonner un regard positif sur l'enfant, d'un nouveau départ en fait, je le trouve encore plus fort qu'en ULIS. En ULIS on est vraiment plus dans l'accompagnement dans mettre en place des choses pour qu'ils puissent apprendre mieux dans cette adaptation, heu...pourtant dans SEGPA il y a adaptation mais je trouve aussi qu'il y a quand même tout ce côté humain qui est très prégnant je trouve et du fait de cette adolescence ...alors après moi j'ai des enfants qui sont à peu près du même âge donc est-ce que cela m'affecte aussi parce que peut-être que parfois il y a un effet un peu miroir je sais pas (rires) voilà.

Après au niveau des apprentissages et ben il y a des choses pour lesquelles j'étais un peu déroutée car moi je sortais du primaire et là je me trouve avec des enseignements du collège à avoir heu, avec cette notion de passer le DNB pro et pour certains c'est vraiment très très compliqué, nous on est sur de l'adaptation pour qu'ils arrivent à acquérir certaines compétences qu'ils n'ont pas acquises mais c'est des compétences du cycle 3 mais on nous demande de viser des compétences du cycle 4 donc c'est ...car on est sur des exigences professionnelles pour ce DNBpro mais on est très loin, des fois on a l'impression de faire un bond énorme et qu'il n'y a un manque de

cohérence en fait, parce qu'on est sur repérer le verbe, repérer le sujet et puis quand je vois ce qu'on demande au DNBpro j'ai l'impression des fois de les mettre à mal et parfois même en échec, moi j'ai les 4^{ème} en français est quand je vois ...pareil pour la physique...on a de la science physique alors que jusque-là ils n'en faisaient plus donc là on se retrouve à le remettre à devoir parler de choses très abstraites et pour certains c'est trop, c'est hyper compliqué, les molécules les ions heu...donc forcément cela me remet aussi en cause moi parce que je n'ai certaines compétences donc il faut se remettre dans cet état d'enseignant chercheur à dire ben elle est là la compétence elle est là donc il faut ...comment je fais pour les faire arriver là donc moi me replonger dans de la didactique dans tout ça et trouver une façon pédagogique qu'ils puissent eux les comprendre et les amener un peu vers cet abstrait ce qui est très mécanique il vont arriver à le comprendre mais ce qui est dans l'abstraction ça va être très compliqué donc en plus donc en plus moi je les ai en science en 3^{ème} en physique on s'est partagé la physique et la SVT mais comme finalement en plus ils ont les stages donc on a pas le même taux horaire que les 3^{ème} ordinaire et on doit faire les mêmes compétences donc c'est une incohérence qui est là, pareil pour l'histoire-géo ils ont 3h et moi je n'ai que 2h donc pareil quoi, pour faire rentrer un programme avec des exigences. Alors certes au niveau du DNBpro ça va être...les tâches complexes elles vont être plutôt comment dire elles vont être présentées une par une pour qu'ils puissent arriver à répondre à ça mais déjà des fois ce qui est séquencé peut quand même être complexe pour eux donc c'est vrai que certains vont y arriver mais il y en a ils sont à 10000 lieux de tout ça donc après ils ont cette compétence professionnelle, ils ont des savoir-faire professionnels que les élève du général n'auront pas heu...comme on les prépare à l'oral du DNB pro à l'oral du CFG on les prépare donc ils vont pouvoir utiliser le même oral pour le DNB pro donc là on est confronté à ça et comme moi j'ai plutôt suivi la formation ULIS donc sur des compétences cycle 2/3 là il faut basculer sur du cycle 4 donc après là j'utilise beaucoup tout ce qui est visuel, des documentaires, les petites choses qui sont faites notamment en histoire-géo il y a un monsieur qui fait des choses très bien, ça s'appelle « antisèches » donc c'est très court, très visuel et ça donne une idée de plan, parce que c'est pareil (rires) il vont devoir faire, cette notion de plan, cette notion de ...donc j'ai l'impression voilà de faire un bond énorme par rapport à moi ce que j'ai vu ben voilà pour des profils plutôt ULIS et cette SEGPA et ce DNBpro qui est de plus en plus prégnant donc je ne sais pas si là il faut se questionner et se demander s'il est adapté aux SEGPA ou si comment on peut faire en sorte, parce que voilà j'ai l'impression de les mettre face à une difficulté en fait. Donc entre la construction, faire confiance, reprendre confiance en soi et puis voilà en maths ils ont Thalès, ils ont Pythagore, ils ont les équations ça semble ...ça semble au moins énorme donc là moi ça me déconcerte un petit peu comment faire ben voilà pour les amener au mieux leur faire comprendre aussi qu'il y a le contrôle continu donc ça donne aussi une importance du travail quotidien à faire et donc leur dire ben voilà tut ce que vous pouvez gagner comme points mais après je trouve que c'est important qu'ils fassent un examen comme les autres et qu'il y ait ce passage-là je trouve que c'est voilà...parce qu'ils ont quand même souvent cette sensation d'être différent parce qu'ils font pas la même chose donc voilà. Donc c'est vrai que par

rapport à la formation que moi j'ai suivi et à ces attentes-là...bon en histoire géo je me rapproche un peu de ce que faisais du cycle 3 mais c'est vrai qu'ils ont aussi envie de ...ben d'être aussi comme les autres élèves du collège donc dès qu'on prend le livre du collège ben ça ...ils ont cette sensation d'être comme les autres et donc adapter et de partir sur des questions que moi je vais faire où heu...donc voilà donc ça c'est plutôt voilà là-dessus où ben passer de l'enfance à l'adolescence...

-Et alors quel enseignant chercheur si je reprends votre expression, vers lequel vous allez et qu'est-ce que vous développez aujourd'hui en tant EC pour essayer de répondre à cette nouvelle problématique, à ce nouveau contexte ?

-Ben là moi j'ai vraiment au niveau des 4 classes que l'on, la 6^{ème} roule super bien donc on sent qu'ils sont très scolaires, le climat de classe...le climat de classe il est primordial et on a en 5^{ème} 4^{ème}, le relationnel entre les enfants est compliqué et on s'aperçoit qu'il est difficile de mettre en place des savoirs et que justement tant que ce climat n'est pas apaisé et ben c'est compliqué pour que chacun trouve sa place, pour mettre en place des apprentissages, pour la mise au travail parce qu'on sent que c'est des jeunes qui amènent toute leur problématique extérieure qui vient là et qui va freiner ces apprentissages. On sent qu'il faut accepter qu'il y ait un temps de latence quand on arrive, où on va apaiser tout ça, où on va rappeler le cadre, où on va rappeler que chacun a ses histoires et quand on passe le pas de la porte on peut en discuter on prend 5min mais après on y a va parce que on est aussi réglé par le temps...autant en ULIS on peut gérer ça comme on veut mais là quand ça sonne, ça sonne et il faut change de classe. Il y a aussi toute la gestion du matériel avec j'ai oublié mon cahier alors qu'en ULIS ils ont leur casier, donc il y a tout ça, des fois des enfants qui ne sont pas structurés on leur demande beaucoup de structure quelque part et ...et...c'est ça. L'année dernière je laissais les cahiers dans la classe et je me suis aperçue que finalement c'était aussi ne pas les mettre face à leur responsabilité parce qu'ils disaient se disaient bon c'est bon et ne plus il n'y avait pas ce truc aussi de dire bon voilà je vais essayer de lire je vais essayer de voir mais non madame vous avez le cahier donc moi ...et puis je trouvais que au niveau de certains parents ça faisait aussi le monde de l'école et le monde de la maison donc sans forcément donner des devoirs et tout ça mais malgré tout il y avait des élèves qui étaient contents de ...ben de montrer ce qu'ils savaient faire et certains parents pouvaient voir aussi car finalement on était un peu garant de tout ça et donc je trouve que ce partenariat il n'est pas vraiment là puisqu'il y a le monde l'école et le monde de la maison et comme il va l'oublier à la maison et bé nous on préfère le garder alors que finalement on ne le met pas face à ses responsabilités et ...quand il sera dans le monde du travail heu ben sa caisse à outils il faudra qu'il ait sa caisse à outils et je ne sais pas si l'image est bonne et donc là cette année moi j'ai pris le parti qu'ils amènent à la maison et puis quand ils oublient et ben il y a la première fois, la deuxième fois et puis on trouve une sanction et voilà.

-Cela permet peut-être aussi de créer le lien que vous évoquiez et qui manquait ?

-Oui, sinon c'est trop segmenté je trouve ça fait vraiment le monde de l'école et le monde de la maison et puis en plus ça veut dire aussi que l'école elle vient dans la maison, ça ne veut pas dire que je veux donner des devoirs et tout ça mais quelque part que les parents puissent dire montre- moi ce que tu as fait parce que quelque

part on va dire qu'ils sont démissionnaires ou ils ne sont pas présents mais il y en a certains qui n'ont pas de points d'appui finalement, puisque nous on garde tout donc après ils vont juste avoir les bulletins. Alors après moi ce que j'aime beaucoup en SEGPA c'est quand même ce travail d'équipe où on a les heures de synthèse où dès que l'on a un enfant qu'on sent pas très bien en ben on a ce regard croisé parce qu'il y a 5 personnes qui gravitent autour de l'enfant donc voilà...après le regard des partenaires sociaux il peut manquer en fait. Par exemple là on essaie, on a un élève qui est suivi par un ergo donc il vient parfois nous voir donc on essaie de faire en sorte que les élèves...peut-être que moi comme je viens d'ULIS j'ai un peut influencer cela en disant ça peut être intéressant d'avoir ce regard croisé parce que moi ça m'a servi mais voilà après moi c'est plus dans le fonctionnement. Le fait d'avoir été remplaçante, le fait d'avoir fait de la maternelle, heu, j'arrive à faire face à l'inconnu, j'appréhende pas en fait le fait d'un moment si ça capote et qu'il faut faire autre chose ben voilà ça va pas me mettre à mal donc voilà ce côté adaptation en fonction des élèves je crois que mes années de remplacement là-dessus me rendent vraiment service, heu moi c'est plus voilà le fonctionnement les 4^{ème} des fois ça va partir « hé hé c'est moi l'enseignante de la classe, vous n'avez rien à dire », de rappeler à chaque fois finalement que la garante du cadre c'est moi en fait donc voilà travailler aussi sur le vocabulaire c'est hyper important parce qu'on sent que ben c'est compliqué pour eux donc déjà parfois dans les mots la façon dont ils peuvent s'exprimer ça peut déjà être nous nous paraître un peu violent donc finalement dès qu'ils sont finalement énervés ben ça va passer directement aux mains parce qu'ils sont capables de se dire des mots ...heu durs quoi ! Donc je trouve qu'au niveau de la SEGPA ce cadre est hyper important. Je vois là on a une collègue qui pourtant a travaillé en ITEP mais on sentait qu'elle n'arrivait à rien faire et pourtant c'est quelqu'un qui a travaillé en ITEP et qui était déjà sur un contexte difficile, bon forcément déjà il y avait plus de monde, pas les éducateur, pas ce relai comme elle disait donc là elle se trouvait ...et puis voilà c'est des gamins qui peuvent vite dégoupiller vite en venir aux mains donc ça peut vite dérouter, donc on sent vraiment que ce cadre-là c'est important et que c'est important de le maintenir et...que ça peut justement mettre à mal nos apprentissages.

-Et alors, pour poursuivre la construction d'ES avez-vous identifié comment vous pouvez être expert de l'identification des besoins ?

-Ben, déjà connaître leur histoire malgré tout c'est important, connaître le fait de les avoir déjà eu deux ans ben je connais un peu leurs relations donc au niveau de la classe je connais un peu ce qu'il en est, heu...les mettre aussi acteurs dans tout ça avec les conseils coopératifs du travail de recherche parce que des fois le travail de groupe va être compliqué parce que quand le relationnel ne fonctionne pas ben ça n'avance pas donc parfois il faut revenir à quelque chose de plus individuel et finalement après on met en commun et on arrive à une construction commune et petit à petit on va tendre vers ça et dire ben voilà ...sur le travail de recherche parce que il y a des moments où ils vont chercher cette relation mais on sent parfois dans ces deux classe où les relations peuvent être difficiles ben on sent qu'ils ont d'abord besoin d'être tout seul et puis après d'amener vers ce groupe et puis construire petit à petit ensemble on peut amener plus de choses aller plus vite et dans la coopération en fait.

En plus après quand ils sont en atelier ils le mettent plus en pratique et c'est pour ça qu'en atelier ça fonctionne bien parce que chacun a sa tâche identifiée donc je pense que c'est important de comprendre la tâche que l'on peut avoir dans le groupe, donc travailler ce travail en groupe avec voilà la tâche de chacun et faire tourner et accepter qu'il y en aient qui disent mais moi je veux pas et laisser parce que finalement si cela ne vient pas d'eux ils vont se mettre en retrait et puis revenir sur des moments de métacognition où on va revenir « comment vous l'avez ressenti, comment vous l'avez vécu ? » ben ça permet de réajuster et de voir moi où il en est, et de voir leur évolution. Donc le regard dans la classe et puis aussi en synthèse, on va avoir ce regard entre nous et finalement on va voir que peut-être des affinités vont fonctionner en histoire mais qui ne vont pas fonctionner en maths parce que chacun a ses compétences et finalement chacun peut se dire « je suis pas très fort en maths mais je sais que lui il y est, je l'aime pas mais là je l'aime bien finalement car il peut m'aider (rires) et heu voilà. Je pense que nous on s'est un petit peu planté au niveau de l'équipe. La direction nous a demandé d'organiser un voyage d'intégration pour la 6^{ème}, mais je pense que ça on aurait dû le faire pour la 5^{ème} car la 6^{ème} elle fonctionne bien. On a fait le tour du bassin en vélo et c'est vrai que la 5^{ème}...voilà par exemple ça aussi cette 5^{ème} qui fonctionnait à peu près en 6^{ème}, on a des nouveaux arrivants ça change toute la structure car chacun doit redéfinir son rôle, chacun cherche sa place et puis finalement ben là je perds ma place donc on s'aperçoit que c'est très prégnant et que parfois ça va même prendre le dessus au niveau des apprentissages et que cet affect il est hyper important. -Donc l'ES est expert en prenant en considération le jeune dans ses apprentissages mais le jeune en tant que personne, personnalité et d'essayer de voir comment ça peut fonctionner au sein d'un groupe. -Ben on a aussi cette problématique avec une maman qui dit quand on lui parle de son fils « mais moi à la maison ça ne se passe pas comme ça », oui mais vous vous êtes en relation duelle donc ce n'est pas la même chose, là il a aussi sa relation avec les pairs donc en plus c'est un gamin qui voulait faire un peu le caïd donc il va droit au mur mais il ne peut pas perdre la face, face aux autres parce que les autres attendent ce rôle-là donc ils vont aussi faire en sorte qu'il prenne ce rôle-là et lui là il est perdu donc on est même sur la limite du décrochage scolaire, parce qu'il ne sait pas quoi faire et on s'aperçoit que l'affect, les relations avec autrui là elles prennent beaucoup de place dans cet accès aux apprentissages. -Ce que l'on entend c'est qu'il y a ce temps d'expertise un peu un temps isolé pour voir comment ça fonctionne pour l'élève et entre les élèves et puis après il y aurait un deuxième temps de synthèse. -Car on va voir que certains élèves vont bouger dans certains cours et c'est pas du tout le même regard et je pense que c'est important aussi parce que ça peut aussi...bon c'est compliqué parce que ça veut dire que soi aussi on peut se remettre en cause (rires), et se dire ben mince ça fonctionne bien avec elle mais avec moi ça fonctionne pas, mais voilà il faut aussi accepter que parfois il y a une part d'affect il y a peut-être oui par exemple je pense à une gamine ça se passe mal, mais elle a été capable de me dire mais madame vous êtes le meilleur professeur que j'ai eu pourtant je suis pas...quand elle fait quelque chose que je n'apprécie pas je lui dis mais...quand

elle fait quelque chose de bien je lui dis aussi et je pense qu'ils sont dans cette recherche de justesse en fait, de regarder les choses telles qu'elles sont. Alors après moi j'arrive avec un regard nouveau parce que j'arrive et je travaille avec des collègues qui sont là depuis pas mal de temps et je pense qu'il y a une certaine forme d'usure et moi par exemple je fais « devoirs faits » le fait des fois d'être avec des élèves ordinaires, de l'ordinaire, du général, comme j'ai fait en ULIS avec les décroissements je pense que cela nous ramène aussi à une certaine réalité, à voir certaines exigences aussi parce que je pense que parfois de vouloir trop niveler par le bas ben finalement ils le savent aussi et ça les dévalorise et je vois la dernière fois en 3^{ème} j'ai proposé deux évaluations, une plus adaptée et une qui était vraiment du niveau 3^{ème} vraiment très peu adaptée mais je savais que j'avais des gamins qui en étaient vraiment capables et je leur permettais de commencer avec une et après s'ils ne se sentaient pas « non mais finalement ça me met à mal je préfère faire celle-là », et bien même s'ils en ont fait que la moitié « ben là tu vois t'as réussi, là aussi » c'est compliqué pour l'écrit mais les idées principales y étaient donc juste lui « il va falloir pofinner et ça va aller » mais le fait de voir aussi qu'il y avait écrit 3^{ème} finalement ils se disent qu'ils sont des élèves comme les autres. Je reste quand même convaincue que parfois à force de ...comme dans le primaire, quand on reste 20 ans avec une même classe, à faire la même chose il y a un moment c'est pas possible, après on a des œillères, on ne voit plus ce qui se passe autour.

-Un expert ES pourrait être lui-même en mouvement.

-Oui, je suis convaincue de cela mais ensuite le fait d'avoir été remplaçante et d'avoir ce regard-là, de voir des équipes fonctionner différemment de voir des types d'élèves différents. Moi j'arrive je prends le matériel qu'il y a, ça ce n'est pas mal, ça c'est pas mal mais quand on est dans sa zone de confort on va y rester et dans tout ça forcément on va voir que ce qui ne va plus.

-Donc un expert doit savoir sortir de sa zone de confort ?

-Mais c'est ce que l'on apprend aussi à nos élèves, c'est sortir d'un échec et apprendre à dire ce qu'il fallait faire et cela montre aussi aux élèves que l'on peut se tromper et de se dire « ben non là ce n'est pas vous qui devez-vous remettre en cause mais c'est moi », si personne a réussi n'a réussi c'est que je n'ai peut-être pas expliqué comme il fallait donc moi aussi je peux me montrer ». Mais moi je suis persuadée qu'il faut bouger.

-Nous l'avions déjà évoqué en formation je crois.

-Et vous souhaitez bouger rapidement ?

-Là pas tout de suite parce que c'est la facilité parce que j'ai mes enfants qui sont au collège, je suis juste à côté mais c'est vrai que du fait de ...après cela ne m'empêchera pas de dire je reviens sur l'ULIS ou je vais sur l'ITEP mais je pense aussi que déjà de faire là un travail en mathématique je travaille avec une enseignante du général, on met en place des ateliers je pense de garder un contact avec l'ordinaire et puis ça nous ramène à voir l'élève ordinaire. Des fois à vouloir aller trop vers le bas et bien on va pas dans leur zone proximale (rires) Vygotsky justement va nous rapprocher de tout ça et des fois nous on oublie on ne va voir que ce qui ne va plus c'est un peu un regard que j'ai par rapport à un collègue car je pense qu'il est un peu fatigué de tout

ça, ça fait du bien aussi de revenir avec des élèves avec lesquels on n'a pas besoin de répéter 10 fois les mêmes choses ou quand on dit quelque chose ça capte tout de suite c'est vrai que...

-Alors juste pour terminer, avez-vous envie de conclure cet entretien ?

-Alors moi au niveau de ma vie professionnelle je suis très contente d'avoir passé la certification d'une part parce que me spécialiser on prend le temps la SEGPA le fait de suivre les élèves pendant 4ans, un projet professionnel avec le monde de l'entreprise et puis si je suis fatiguée je peux revenir dans l'ordinaire et finalement dans un métier où on pourrait croire que l'on reste pendant 20 ans sur la même chose finalement j'ai déjà pas mal de choses donc je suis assez contente.

-Je vous remercie très sincèrement, à très bientôt.

E2-33- 39min44-Parcours ULIS-ULIS collègue

-D'abord ça a été une grosse satisfaction, c'est vrai que c'est valorisant parce qu'on s'engage dans quelque chose et tout autour il y a du monde donc quand on s'engage dans ça et qu'on est sur un poste là de coordonnateur d'ULIS en collège avec un certain nombre de professeurs c'est bien que l'on se trouve légitime une fois que l'on a ce ...l'examen ça c'est vrai que c'est bien. Après c'est ma deuxième année sur l'établissement donc j'ai abordé ça un peu différemment donc ça c'est très positif. Après, heu...c'était, enfin c'est la première année où je me pose vraiment sur ce poste car même si l'année dernière j'y étais, j'étais focalisé aussi sur l'examen donc je n'ai pas vécu une année complète et là aujourd'hui je vis une année complète donc on découvre des choses qui sont parfois en décalage avec ce que l'on croyait, c'est un petit peu...j'ai l'impression qu'on appréhende vraiment ce travail quand on y est à l'année. Voilà.

Ça été surtout ça, après heu...c'est vrai qu'il y a plusieurs choses qui font que on a une position une peu différente, j'ai l'impression que l'on a un regard un peu plus aiguisé quand même.

-Par exemple, toi, si on reprend les différents arguments évoqués, qu'est-ce qui te fait dire que tu sens plus aiguisé sur réellement cette première année que tu vis aujourd'hui ?

-Oui, sur tout ce que l'on a mis en place pour les épreuves moi l'année dernière l'épreuve 3 PR j'ai fait cette épreuve parce qu'il fallait faire cette épreuve, cette année je me sens PR. L'année dernière j'ai travaillé sur le langage oral c'était mon épreuve 2, je travaillais mon épreuve 2, je préparais mon épreuve 2. Cette année quand je suis sur certaines situations j'ay repense, en fait c'est un an après j'ai l'impression qu'on ...comment dire qu'on ressent l'efficacité voilà si je peux dire ça comme ça.

C'est...et puis il y a aussi tout un tas de choses qui font que, tout ce que l'on a pu nous apporter l'année dernière, on était dans une position l'année dernière on se disait « oui mais ça est-ce que c'est vrai, c'est pour l'examen » et puis on se rend compte cette année qu'il y a quand même tout un tas de connaissances, des petites choses que l'on avait entendu qui nous paraissaient peut-être anodines bon et qui cette année refont surface donc c'est intéressant ça, c'est un plus par rapport à ceux qui n'ont pas la

formation c'est un vrai plu, mais on s'en rend compte...moi je m'en rend compte maintenant en tout cas !

-Et c'est quoi ces petites choses que tu évoques et qui prennent sens aujourd'hui sur ton contexte par exemple ?

-Alors il y a sur la pratique mais il y a aussi vraiment sur la connaissance des différents plans d'accompagnement, sur la sensibilisation, même si c'est une sensibilisation sur les troubles, sur la démarche d'observation ça heu...c'est heu...je pense qu'on ne peut pas l'avoir tout seul, c'est vraiment on le met en pratique cette année tu vois. Après le rôle de PR moi je reviens à ça parce que l'ai l'impression sur le poste que j'occupe c'est ce qui est le plus important, mais c'est la chose pour laquelle on a le moins de temps en fait heu...on ne peut pas mettre en œuvre tout ce que l'on aimerait mettre en œuvre et on se rend compte qu'il y a beaucoup d'attentes mais alors énormément d'attentes de la part des professionnels qui nous reconnaissent peu à peu, enfin j'ai cette chance-là dans mon établissement d'être reconnu comme PR mais en même temps on est pris par un quotidien. On n'a pas la possibilité de répondre vraiment à toutes leurs attentes, je sais pas si c'est clair ce que je dis !

-Donc dans ta mission d'ES tu vois aujourd'hui ...deux missions une PR et une mission d'enseignant, et donc deux missions en décalage ?

-Oui, le contexte d'exercice fait que c'est compliqué je trouve. Aujourd'hui, nous, en tout cas notre inspectrice aimerait que l'on soit positionné comme des PR mais c'est vrai que sur le quotidien il faut reconnaître que ...pour les enseignants qui sont dans leur classe, l'inclusion c'est une démarche volontaire, c'est-à-dire qu'aujourd'hui il n'y a pas de temps alloué à ça, pour nous c'est notre travail mais, c'est en plus du temps de travail des autres ça en fait, j'ai l'impression que l'on a cette mission de PR moi qui 'intéresse beaucoup, mais on n'a pas vraiment de temps alloué à ça, voilà. Alors on a ça et puis d'un autre côté on a des élèves, moi par exemple, j'ai des élèves c'est vraiment très hétérogène, j'ai la moitié des effectifs, des élèves qui bénéficient du dispositif ULIS qui sont doublement notifiés, ULIS/IME, donc ceux sont des élèves qui sont en très grande difficulté et pour lesquels c'est très compliqué d'aller en inclusion pour diverses raisons, donc là on a le rôle d'ES et j'ai l'impression que des fois avec des élèves qui sont autant en difficulté on est presque sur un fonctionnement, on devrait pas mais c'est un ressenti, de CLIS, tu vois, enfin UPI quoi !Et en même temps moi j'ai des élèves, bon pas cette année mais pour lesquels je sais que l'année prochaine on passera le brevet et etc., et là on a vraiment une mission de PR. En fait, c'est compliqué de concilier les deux, alors c'est peut-être spécifique aux élèves que j'ai mais j'ai l'impression quand même que c'est le ressenti global et heu...donc c'est pour cela que moi je considère qu'il y a presque deux missions différentes. On est un petit peu bloqué, mais ça j'en avais parlé déjà l'année dernière en formation, je l'avais déjà ressenti, par le fait que en fait sur un poste de coordonnateur d'ULIS, presque un fonctionnement, je fais un raccourci, mais de type RASED pour pouvoir être dans les classes, plus montrer des démarches d'observation aux enseignants serait plus porteur pour les élèves qui sont dans les classes pour le coup, aussi pour les élèves qui sont en difficulté, parce que cette année je vois qu'il y a énormément d'élèves en grande difficulté, plus grande difficulté encore que les élèves qui bénéficient de l'ULIS

et en gros les enseignants sont démunis et ...le fait qu'ils font appel à nous. Tu vois on être dans notre petit UPI, donc on est entre-deux. C'est un ressenti.

-Tu es des fois PR, ou des fois enseignant d'UPI parce que tu pars de l'élève ?

-Cela est en lien avec les besoins des élèves mais surtout en lien avec les interrogations des professionnels.

En fait, c'est paradoxal, tu peux être PR mais en fait avec les élèves qui tournent le mieux car ceux sont ceux qui sont inclus. Pour 3/4 élèves je suis déjà pris 15h dans le dispositif, c'est ça la réalité et donc ensuite le temps qui reste ça laisse peu de temps pour aller dans les classes. Ça, ça c'est difficile parce qu'en fait il y a une tension, il faut trouver, il faut naviguer et j'ai l'impression que des fois on est entre deux, et finalement on est PR pour les élèves qui tournent plus ou moins bien, qu'on pourrait presque laisser, mais à moyen et long termes on ne favorise pas du tout l'inclusion des élèves qui sont en très grande difficulté et par exemple les élèves que j'ai en français et en maths heu...je les ai en français et en maths mais à aucun moment je n'accompagne le prof de français ou de maths pour que sa pratique lui permette d'inclure cet élève.

-Donc tu ne te sens pas PR dans ce cas ?

-Oui, voilà.

-Et alors comment voudrais-tu faire pour être PR ?

-Moi je pense que c'est la configuration qui fait que...je pense qu'il faudrait peut-être quand je disais penser l'ULIS comme si c'était un RASED, c'est-à-dire être plus dans les classes, être plus dans la Co-intervention parce que c'est pareil la Co-intervention elle se construit mais j'imagine que cela pourra se construire quand il y aura vraiment des temps en barrette pour construire ça !

C'est encore une fois une démarche volontaire donc quand on va dans une classe on y va c'est peu anticipé, c'est pour s'occuper de l'élève qui fait partie de l'effectif ULIS mais ce n'est pas préparé pour les 3/4 élèves qui sont au fond de la classe, à côté du radiateur et qui en ont autant besoin, donc moi j'imagine peut-être un fonctionnement type RASED où on est vraiment dans la Co-intervention mais ça veut dire alors libérer du temps et moins de temps pour le dispositif. Alors est-ce que la pièce ULIS finalement n'est pas bloquante pour être PR ? C'est la question que je me pose en fait. Mais peut-être qu'il faudrait des ULIS à deux vitesses, je ne sais pas. Mais c'est vrai que c'est compliqué. Enfin, moi sur les 5 élèves qui sont doublement notifiés, on nous avait dit qu'il n'y aurait plus de double notification, c'est pas un problème l'accueil de ces élèves, bien sûr que l'on s'en occupe et c'est même des fois plus facile de travailler avec ces élèves dans le dispositif que d'être personne ressource, c'est presque plus facile mais il y a un tel degré d'autonomie faible, des difficultés qui font que les mettre en classe aujourd'hui dans ces conditions ça serait maltraitant vraiment, mais en même temps c'est pas très inclusif d'être 10h, 12h sur 20h...donc oui ils sont au collège, oui il y a des récréations en commun, oui il peut y avoir 2h d'EPS, mais heu...dans 10 ans on fera la même chose quoi !

-Donc du coup, cela veut dire quoi ?

-Pour moi ça questionne. Je pense que...enfin ça me questionne et c'est pour cela que je parlais d'ULIS à deux vitesses. Est-ce que...en fait quand je dis une UPI ce

n'est pas vrai il faudrait dire une UE externalisée en fait c'est ça, j'ai l'impression que l'UE externalisée c'est l'intermédiaire à la scolarité en ESMS et en ULIS. Aujourd'hui la scolarité en ULIS c'est vraiment de favoriser l'inclusion et d'accompagner les professeurs, mais en même temps on ne peut pas mettre tout le monde dans le même panier si je peux dire ainsi, ou alors il faudrait penser l'intervention différemment.

-PR c'est accompagner des élèves et re-questionner des dispositifs pour en proposer d'autres ?

-PR c'est aussi répondre à l'urgence des attentes des enseignants. Heu...moi je suis surpris de voir encore une fois je ne me rendais pas compte parce qu'on était regroupé et on savait ce que c'était un GEVA, l'AESH...aujourd'hui les enseignants ne le savent pas, donc PR pour les enseignants je pense que c'est hyper important, aujourd'hui on vient me demander « pourquoi cette AESH est avec cet élève ? pourquoi elle ne vient pas là », j'aide à renseigner des GEVA, des choses comme ça. Je crois que c'est aussi une urgence ça.

-C'est PR envers des collègues, c'est un petit peu comme de la formation.

-Oui, oui mais c'est positif dans le sens, enfin moi je le vois positif si les professionnels nous interpellent c'est qu'ils commencent à entrer dans une démarche, ils commencent à prendre conscience de leurs difficultés, ils questionnent leur façon d'enseigner et aussi commencent à entrer dans une démarche d'observation. Mais, je pense que c'est très important, je ne vais pas dire prioritaire mais c'est ça occupe une place très importante. Moi vraiment quand on me parle de PR, la première chose qui me vient à l'esprit, c'est les enseignants qui posent des questions c'est ça.

-Donc tu perçois que les enseignants ont identifiés que c'est l'affaire de tous mais qu'ils ont besoin d'information/formation et que du coup l'ES es identifié PR.

-Pour moi il manque une PR, enfin un collectif PR, quelque chose quoi. Parce qu'aujourd'hui j'ai l'impression qu'il y a deux métiers ! Je vais m'occuper des jeunes que j'ai et puis après je vais voir si je peux accompagner les élèves dans les classes et puis après je vais voir si je peux répondre aux attentes des professeurs et puis ils ont une ESS à préparer alors comment faire pour qu'ils puissent avoir un regard un peu pointu, comment on pourrait faire pour mettre en place le PAP et en même ils me disent « oui j'ai compris, mais comment on peut le mettre en place » donc il faudrait peut-être aller dans les classes pour installer un fonctionnement en îlot...voilà tout ça aujourd'hui je crois qu'on ne peut pas le mener comme ça.

-Trop de missions et pas assez de temps.

-Je pense, je pense oui et puis après il y a aussi autre chose mais c'est vrai que ...les IPR dans le second degré en tout cas aujourd'hui ...heu ...moi c'est marrant...des collègues étaient inspectés et alors moi je leur proposais de voir avec eux pour les élèves que j'aide et que j'ai dans leurs classes et puis donc je donne ce que je peux donner et ils me disent « bon tu sais D, c'est gentil, mais tu sais il ne va regarder ça... » donc il n'y a pas les mêmes attentes là-dedans et donc c'est pas la priorité de tous quand même encore !

-Tu travailles donc avec des enseignants qui se remettent en cause par rapport à ce processus donc il faut des réseaux de PR, mais il y a deux vitesses d'institution.

-C'est un ressenti, je ne prétends rien. Mais aujourd'hui, les attentes par exemple c'est d'amener mes élèves de 3^{ème} vers la seconde sauf que je me rends compte que dans la classe certains vont aller en 2nd, d'autres en lycée professionnel...et pourtant on les prépare tous de la même manière, donc il faut avancer et puis il y a des élèves que l'on n'arrive pas à faire suivre mais en même temps ...bon qu'est-ce qu'on leur fait faire, voilà la PAOA c'est encore quelque chose qui est très compliquée à mettre en place. Quand l'élève est inclus c'est qu'il peut suivre le programme ! Mais ça pourra se faire avec juste des bribes quand un coordonnateur ou un enseignant de SEGPA...

-Comment vois-tu ce réseau de PR ?

-Eh bien je le vois vraiment comme des enseignants qui interviennent de la même manière que le RASED du premier degré dans la modalité de l'accompagnement, sur le quotidien comme par exemple dans le fonctionnement des PIAL de cette année, c'est tout nouveau les PIAL mais aujourd'hui l'accompagnement en termes d'AESH c'est prévu et il faut revoir les quotités horaires mais à aucun moment il y a une personne qui permet de voir l'intérêt de l'accompagner à ce moment-là, sur le rôle que peut avoir l'AESH, le partenariat AESH/enseignant, donc c'est jamais dit ça et puis si les gens veulent le faire c'est en plus du travail. Il n'y a pas de médiateur, il n'y a personne tout ça que ...c'est pas le principal qui va expliquer heu...qui va demander au professeur de maths « est-ce que c'est bien là que l'AESH soit là sur cette période » tu vois là il faudrait une personne par exemple.

-Si tu viens, dans ta construction professionnelle d'ES expert de l'identification des besoins, aujourd'hui qu'est-ce que tu pourrais nous en raconter ?

-moi, ce que j'essaie de faire et que j'ai commencé à mettre en place, c'est l'élaboration de grilles d'évaluation plus précises petit à petit pour essayer d'avoir vraiment...j'avais commencé sur le langage oral parce que j'avais travaillé sur le langage oral, j'ai trouvé cette année que c'était très intéressant, l'année dernière intéressant mais c'était parce que j'avais...c'était fait sur 3/4 élèves ciblés parce que c'était pour l'épreuve. Cette année je me rends-compte que cette année avec ces outils je rentre dans quelque chose de plus précis concernant l'évaluation des besoins donc vraiment je crois que j'observe beaucoup plus les élèves. C'est de l'observation j'ai l'impression qu'un ES c'est un enseignant qui observe qui réajuste après, mais qui observe. C'est surtout ça c'est ce que j'aimais faire l'année dernière, que j'avais entamé l'année dernière c'est sur ça que j'ai changé principalement ...je ne cherche pas forcément des réponses parce que bé l'élève...j'essaie plutôt d'être dans de l'observation. Quand je travaillais en ITEP je n'étais pas sur ça, j'avais tel type d'élève et donc je devais travailler de telle façon.

Aujourd'hui j'essaie d'être celui qui observe heu...il m'est arrivé ben parce que des enseignants me demandaient même si c'était pas...si il faudrait pas trop le faire mais enfin, en fait avec un professeur de maths, des élèves allaient dans sa classe, et puis il avait une élève très en difficulté et on s'était dit que peut-être on pourrait être un peu avec elle, ça a duré 4 fois et en fait après 4 fois j'ai dû arrêter car ce n'était pas une élève du dispositif donc j'étais un peu bordel line, l'ESS est arrivée pour cette élève, l'enseignant a écouté, il y a eu très peu d'éléments renseignés dans le GEVA, moi j'ai essayé de jouer le jeu et de renseigner et ç c'est une action personnelle mais je me

suis rendu-compte que ayant pas mal d'éléments je me suis dit « tu l'as observé et tu as plus d'éléments que certains qui l'ont plus longtemps ». C'est ça que j'essaie de faire.

-Donc mener des actions d'observation au plus près de l'élève.

-Oui. Après il y a eu des situations d'investissement, d'exercice...en étant à côté c'est plus facile, on ne mène pas la classe. Là aussi le rôle de PR est important pour moi parce qu'on peut être dans la classe et observer.

Après j'aimerais aussi parler si tu veux bien de la construction de la situation d'enseignement.

Moi je m'étais intéressé à l'enseignement explicite et c'est vrai on peut être aidant pour les enseignants quand on va dans les classes, en fait je vais peut-être plus décortiquer ce qui pourrait faire obstacle, l'objectif de la séance précédente, l'évaluation formatrice, voilà le fait de re-contextualiser, faire un bilan en fin de séance, de s'assurer des acquisitions, les solliciter, s'assurer que l'on peut aller plus loin, est-ce que les prérequis sur cet exercice vont être bloquant tout ça avant la formation c'était flou...enfin c'était pas assez précis et j'ai l'impression aussi en ce sens que j'ai progressé et heu...ça si on pouvait le transmettre plus si on était personne ressource ça serait bien, ça aussi ça me semble important mais ça c'est parce qu'on a mené des analyses de pratiques et tout ça ça a permis de se questionner donc j'essaie d'évoluer dans ce sens.

-PR peut proposer des AP ?

-Oui mais il n'y a pas de temps ! Encore une fois l'école inclusive, c'est un raccourci que je fais mais elle repose sur une démarche volontaire parfois les personnes se sentent démunies, il faudrait leur demander plus de temps de présence mais sur quel temps ? Moi j'ai toujours rigolé quand l'année dernière certains disaient que l'inclusion se jouait à la machine à café, le problème c'est que l'ÉI ne peut pas se jouer autour de la machine à café !

-Car tu interrogés les actions.

-On peut aussi après une séance de classe, on aurait pu dire voilà on aurait pu faire ça , écrire l'objectif au tableau par exemple mais il faut un sacré feeling avec le professeur pour faire ça on peut dire que l'on est PR, mais c'est nous, on peut le dire car cela fait partie de nos missions mais il faut aussi un sacré feeling pour requestionner la pratique des collègues, et puis on est pas expert disciplinaire et puis aujourd'hui je vois les profs du second degré sont des experts en didactique donc tant que l'on en reste là et qu'il n'y a pas un lieu, une personne, un temps où on peut vraiment se questionner sur sa pratique c'est un peu bancal finalement.

-PR peut alors voir ses responsables.

-Moi, l'année dernière pour l'épreuve 3 j'avais fait un sondage et heu certains enseignants sont venus et j'ai essayé de le refaire cette année mais très peu sont venus, ça se passe entre midi-deux...

-Voudrais-tu conclure ?

-...Non, j'ai fait état des problématiques que je n'avais perçu durant l'année de la formation car j'étais focalisé sur l'examen, mais pas mal de problématiques sortent c'est pas du tout que l'on déchanté après mais il y a des obstacles.

-Je te remercie très sincèrement pour cet échange.

E3-34- 27min38-Parcours SEGPA-SEGPA

-Pourrais-tu nous raconter comment cela s'est passé depuis la validation de ta formation spécialisée CAPPEI ?

-D'accord, alors moi j'ai eu la chance de rester dans le même établissement, donc du coup je trouve que ça y fait énormément, je connais mieux les collègues et je pense que ça vient aussi de moi, je pense que j'ai pris un peu plus confiance en moi le fait d'avoir cette certification et donc j'intervenais un peu plus dans les conversations non formelles entre les collègues sur justement des difficultés qu'ils pouvaient avoir sur comment venir en aide aux élèves en difficulté, donc essayer de mettre mon petit grain de sel. Donc je trouve que ça ça a changé pour moi. Après au niveau de ma classe et de ma gestion de classe bon ça m'a apporté beaucoup de choses, beaucoup de choses que je remets en place, des choses que je ne faisais pas avant comme l'autoévaluation que je ne fais pas encore assez mais que je fais de plus en plus en classe, je parle beaucoup aux élèves, enfin je ne sais pas si c'est dû à la certification ou pas mais je trouve que je passe beaucoup de temps avec les élèves à discuter de leurs quand je les vois pas bien et bien tant pis je ne vais pas faire ce qui était prévu mais on va discuter ensemble et donc j'essaie d'abord qu'ils soient bien dans la classe pour pouvoir entamer une séance pédagogique. Alors je ne sais pas si en fait ça c'est en lien avec la certification moi ça m'a apporté ça parce que l'état de l'élève engendre tout en fait s'il n'était pas prêt ou s'il n'était pas bien on ne pouvait pas avancer donc j'essaie de les mettre en confiance et le fait de rester dans l'établissement les élèves me connaissent mieux et je trouve que ce temps de gestion de classe quelque part est de plus en plus court et on arrive à mettre des choses en place et à avancer pédagogiquement je les sens un petit peu évoluer. Voilà moi je pense que ça dépend, personnellement moi je pense que le fait de rester dans l'établissement avec une certification a apporté, le fait de connaître les collègues, connaître également l'enseignant référent heu...la coordonnatrice ULIS heu...et puis les enseignants me connaissant viennent plus facilement vers moi. Au niveau également de la direction heu, vu que j'interviens aussi dans des réunions administratives on m'a donné le rôle que j'ai accepté parce que ça m'intéresse sur le parcours avenir de l'élève donc là aussi on m'a donnée un rôle supplémentaire et je pense que c'est peut-être dû à la certification, je ne sais pas.

-Donc tu identifies, une certaine légitimité et une certaine histoire avec une équipe.

-Ça ce n'est peut-être pas dû à la certification mais ça y fait énormément.

-Oui, c'est plutôt dû au poste support de formation.

-Comment est-ce que tu fais vivre aujourd'hui ta professionnalité d'ES expert de l'identification des besoins ?

-Alors, moi je ...c'est beaucoup impliquer l'élève donc dès le départ, en début d'année avec ma collègue on a mis en place les évaluations diagnostiques...heu...webash-openschool et on essaie d'expliquer à l'enfant où il en est au niveau en maths, en français. Alors eux ils sont beaucoup matière donc on regarde là où tu as des difficultés où tu n'en as pas, ou ce que tu sais mieux pour essayer de le valoriser alors je trouve

là aussi dans mon établissement il n'y a pas du tout d'inclusion, heu...individuelle donc ça c'est un grand manque car je pense que ça pourrait vraiment valoriser l'élève le mettre en confiance et lui dire « tu vois là en maths tu as un bon niveau, et donc on pense que avec l'élève tu pourrais aller... », voilà, là on est toujours dans « l'année prochaine peut-être que » parce que du coup l'élève se dit « bon on me le dit, on me le dis, mais on ne le fait jamais » donc vu que là aussi je suis là depuis...j'essaie aussi ...donc je pense que l'année prochaine on va pouvoir le mettre en place en plus on a eu Mr G et le directeur adjoint de la DSDEN qui est venu aussi et je pense qu'ils ont beaucoup insisté sur l'inclusion donc ça pouvoir de le mettre en place donc moi je discute beaucoup avec l'élève, sur ses possibilités et ...bon j'ai toujours des mots comme « ah bé je ne savais pas que je savais faire ça » « ah bé je ne suis pas si nul que ça », et si l'élève dit ça alors j'ai gagné donc je parle beaucoup de ce qu'il a fait et j'ai la chance aussi d'aller dans les classes, de pouvoir le faire assez régulièrement donc j'ai beaucoup de situations duelles, pendant que les autres sont en recherche je mets avec un et j'essaie de changer comme ça donc...voilà. Après j'essaie aussi de maintenir une communication avec la famille pour que le jeune voit...ben les parents également...je trouve que c'est facile à faire en 6^{ème} et en 5^{ème} et que ça se lâche un peu quand l'élève grandit parce que je ne sais pas...je trouve que l'élève prend beaucoup d'initiative et les parents ben le laissent libre de ...de...de choix et je trouve qu'en tant que parent du coup ça dégage pas mal la famille et l'élève s'il a décidé « bé non j'irai pas faire un mini stage », « le rapport de stage je ne veux pas le faire, je ne le ferai pas », les parents le suivent et du coup on a beaucoup de mal ...moi j'ai beaucoup de mal en 4^{ème} et en 3^{ème} d'avoir des rencontres parents, il faut vraiment insister, c'est très difficile et donc c'est ce que j'aimerais mettre en place maintenant que je suis là depuis plusieurs années, essayer de raccrocher les familles à cette image qu'ils ont de leur enfant et puis surtout de l'école je ne sais pas si c'est en lien avec ma formation mais bon c'est ...la famille est très importante dans l'évolution de l'élève, donc mettre l'élève au centre mais aussi mettre l'élève et sa famille au centre, ça compte énormément.

-Dans ta démarche tu as un premier axe qui est l'élève et puis pouvoir y associer un peu plus la famille car le constat que tu fais c'est que plus l'élève grandit plus la famille démissionne.

-Oui, je trouve aussi.

-Et alors, as-tu déjà réfléchi à la manière dont tu pourrais associer la famille à cette démarche d'observation ?

-Alors justement j'essaie, alors je suis professeur référent des 3^{ème} ...heu...j'essaie dès le départ de les convoquer, de les faire venir, ce n'est pas évident et de leur parler, de leur montrer, « voilà ce qu'ils ont fait en début d'année », ils suivent...alors pour certains ça marche beaucoup et c'est vrai qu'en dernière année on est beaucoup sur l'orientation et beaucoup sont stressés donc ils posent beaucoup de questions alors je mets aussi disponible avec pronote ils peuvent m'envoyer des messages donc ça aussi ça sert beaucoup le lien leur permettre...car se déplacer, venir ce n'est pas toujours évident, donc certains qui osent nous écrire, qui osent envoyer des messages donc ça j'essaie de le faire aussi. Mais il y a quelques familles malheureusement pour

l'instant je n'ai pas trouvé de moyens c'est compliqué et ils me reprochent même de trop m'occuper de leur enfant et que je n'ai pas à m'occuper de l'orientation de leur enfant. Donc ça c'est difficile.

-Mais en tout tu as déjà trouvé le moyen d'une communication indirecte par pronote pour pouvoir quand même être sur cette démarche d'observation et puis après pour certains parents il faut aussi savoir prendre sa place et leur laisser leur propre place aussi.

-Difficile d'expliquer que l'on est quand même là pour les aider et pas là pour prendre des décisions à leur place.

-Et dernière chose alors, dans cette démarche de telle manière associes-tu les partenaires professionnels ?

-Alors moi j'aime bien quand je reçois les familles car ils m'expliquent comment est l'élève à la maison et il se trouve que ça aussi c'est une part de l'évaluation de l'élève qui me permet de mieux comprendre donc, on essaie aussi quand on reçoit les familles avec ma collègue, on est que deux PE donc ça, peut-être ensemble quand on reçoit les familles car on a des regards différents, on peut avoir des questions différentes et les parents sont aussi rassurés de voir que l'on travaille ensemble et ça je pense que ça y fait beaucoup. Et là où j'ai un peu plus de mal c'est avec les professeurs d'atelier voilà ça coince encore et ça c'est difficile aussi parce que la SEGPA c'est différent, ben parce que justement on a aussi ces professeurs d'atelier et je trouve que si on arrivait à recevoir en équipe ça ça pourrait être bien pour la famille...et pour l'élève car il verrait que l'on va tous dans le même sens et cela pourrait être aussi intéressant pour la gestion de classe.

-Donc équipe SEGPA dans la démarche d'observation.

-Oui, après grâce à pronote, parce que ce n'est pas toujours évident de se réunir et de faire venir les autres collègues qui ont également nos élèves, heu...je fais...je me sers beaucoup de pronote et j'envoie assez régulièrement des messages pour avoir le regard sur tel ou tel élève qui pourrait me poser un peu plus de problème que d'autres, je demande à mes collègues du secondaire ce qu'ils en pensent, donc je fais par ...alors certains c'était toujours informel, ça va m'apporter aussi des choses que je n'avais peut-être pas vu, d'affiner le profil de l'élève et puis moi aussi ou ma collègue nous allons apporter notre regard, et cela s'est trouvé où nous avons dit « et bien nous nous n'avons pas observé cela » alors ils vont prendre l'élève d'une autre façon et des fois cela peut déclencher des choses.

-Donc c'est beaucoup échanger sur vos observations.

-Ce qui manque c'est toujours la réunion formelle et ça ça manque ça c'est compliqué mais je pense que c'est dans beaucoup d'établissements.

-Et dans ton établissement as-tu identifié les leviers, les obstacles à ce temps formel ?

-Alors là c'est très compliqué parce que les enseignants ne sont pas présents en même temps, pour les conseils de classe et encore tout le monde ne vient pas et surtout pour les conseils de classe de SEGPA même si j'ai remarqué que depuis que j'y suis ça s'étoffe mais bon ce n'est pas encore enfin...nous sommes aussi une équipe un peu plus stable donc peut-être que cela y fait aussi. Maintenant, des leviers franchement

je n'en vois pas pour certains, beaucoup, s'ils ne sont pas obligés de venir ils ne viennent pas.

-Donc sans injonction...

-Oui, ils répondent plus facilement par mail.

-Par rapport à ce qui a été évoqué, des exemples si j'évoquais l'idée de l'enseignant spécialisé expert des besoins au sein de ton établissement.

-Alors, j'ai toujours eu du mal avec le mot expert, (rires), mais je vois que le regard par moment, oui j'ai un regard qui est complètement différent de beaucoup...enfin, qui est sur un autre angle, cela ne va pas dire qu'il est mieux, mais souvent quand mes collègues disent « oui, mais lui de toute façon... » j'ai un exemple quand même pour une élève pour qui je me posais beaucoup de questions, qui est en SEGPA, qui a une notification SEGPA mais qui franchement ne ...pour moi devait être inclus dès le départ et comme nous n'avons pas d'emploi du temps en barrette, ça a toujours été compliqué, et cette année, je la voyais vraiment pas bien, je me suis dit tant pis je vais essayer, je vais demander à la direction si je ne peux pas l'inclure à 100% dans une classe de 3^{ème}. Alors mes collègues, « ah mais non », enfin mes collègues du général « mais tu te rends-compte la marche est haute », alors j'ai dit « je sais, je sais mais on peut quand même essayer ». Et on a essayé et franchement, mais tous m'ont dit « mais pourquoi on ne l'a pas fait avant », et là elle s'est épanouie, on a très bien choisi la classe avec une enseignante qui l'avait eu l'année dernière en inclusion français donc du coup ça aussi il faut choisir tous les professeurs ne sont pas prêts à accueillir un élève à profil particulier. Donc ça s'est super bien passé sauf en langue où là j'ai une collègue qui voit cette élève mais d'une façon complètement différente alors là on a essayé de discuter de voir « regarde les autres collègues ce qu'ils en disent » car pour elle « non, c'est non elle ne travaille pas ». Alors je lui ai demandé ce qu'elle lui donnait comme travail, il faut alors prendre des mouffles, des pincettes, ça ce n'est pas toujours évident et elle m'a dit « mais oui, je donne le même travail que les autres, elle est en 3^{ème}, c'est pareil que les autres ». Alors je lui ai dit « mais tu ne peux pas demander à une élève qui n'a pas fait d'anglais la même chose que les autres au départ, comme toi tu ne pourras pas commencer par une course de championne... » mais faire comprendre ça je me dis alors que le regard doit changer et il y en a beaucoup qui le disent quand on parle d'inclusion, parce qu'on commence vraiment à parler de l'inclusion dans mon établissement pour l'année prochaine, peut-être d'une 6^{ème} inclusive et ça ça fait vraiment peur à mes collègues qui me disent mais « comment on peut gérer cette différence, ça va pas être possible » (rires). Mais quand je leur dis que la différenciation qu'il propose à cet élève ils vont pouvoir la proposer à tout le monde et que cela ne leur donnera pas plus de travail, enfin j'essaie de l'expliquer c'est vrai que du coup quand on essaie de leur expliquer ou de les aider, je pense que c'est la peur en fait ils ont peur, comme moi-même si j'ai très envie de tenter cette 6^{ème} inclusive et d'essayer de travailler en co-enseignement car c'est quelque chose qui me plairait que je n'ai jamais fait et je pense que c'est la peur qui arrête beaucoup de collègues...là aussi on a souvent tendance à dire qu'ils ne veulent pas s'embêter mais c'est pas ça, c'est la peur, la peur d'avoir des élèves soit disant différents comme je leur dis « vous avez tous des élèves à BEP dans vos classes et

ils ne sont pas plus ou particuliers que ceux que l'on a nous », juste qu'ils n'ont pas été identifiés, qu'ils ne sont pas dans une classe à part et c'est toujours pareil, c'est la communication, le fait d'aborder les choses où on arrive à débloquent des choses. Alors il y en aura toujours qui seront réfractaires mais voilà je pense que la communication.

-La communication pour faire en sorte que la peur que tu identifies soit une peur non bloquante.

-Oui, et moi je pense moi que la professionnalisation c'est ce qu'elle m'a appris. En fait c'est cette chose-là qui me fait avancer, qui me fait aller chercher, essayer et tester des choses. Mais si j'ai peur en fait. En fait ce n'est pas vraiment une peur. En fait je veux que l'élève y arrive et soit autonome de quelque façon que soit mais qu'il arrive lui et que moi j'arrive à lui enlever sa peur à lui et donc c'est ça ma peur à moi quelque part.

C'est ce qui me fait tenir et avancer, c'est trouver les moyens essayer pour faire en sorte que l'élève lui n'ait plus peur d'avancer parce qu'en fait la plupart c'est parce qu'ils ont peur, ils se sentent en-dessous des autres, et certains des élèves se disent « stop, moi j'arrête ! », et les familles pourquoi on ne les voit pas, parce qu'elles ont peur, et les collègues pourquoi ils ne veulent pas... je pense que c'est la peur pour tout le monde et si on n'essaie pas on n'enlèvera pas cette peur ! Moi je pense que si j'ai grandi c'est là car j'ai toujours eu très peu confiance en moi et le fait d'avoir peut-être été certifiée, je ne sais pas mais me dire « Carole tu vois t'es capable, tout ce que tu fais », donc j'essaie simplement de l'expliquer aux autres et même pour remplir un geva ou un PPRE, de dire « si vous voulez je peux venir vous aider avec mon regard », voilà il faut mettre des choses simples mais je pense que c'est ça en fait, il y a beaucoup de professeurs qui n'ont pas cette formation qui en fait devrait être en formation initiale pour tous que cela soit du premier ou du second degré franchement ça enlèverait certaines peurs.

-C'est vraiment pour conclure cette question de peur que tu identifies autour de tous tes partenaires et quoi tu as réussi à transformer.

-Oui, c'est ça en fait moi je l'identifiais comme une peur avant mais en fait ce n'est pas une peur, c'est quelque chose qui me booste et heureusement que je l'ai car c'est ce qui me sert pour aller chercher des leviers pour essayer d'enlever cette peur aux autres. Donc peut-être que je peux les aider et je me sens légitime et j'ai pris confiance sans dire que je suis expert car il me manque des billes encore (rires) mais je pense que je peux aider à apporter un regard différent sur l'élève et qui peut lever la peur de l'enseignant, casser ce mur entre l'enseignant et l'élève et pour faire en sorte que l'élève se dévoile. Quand j'ai un élève qui me dit « ah j'y arrive » je me dis que j'ai réussi.

-Est-ce que tu veux conclure cet entretien, quelque chose avec laquelle tu aimerais terminer ?

-Non, je parle beaucoup mais ça je le sais, mais en parlant je me suis rendu-compte que oui j'avais plus peur, que j'avais pris confiance en moi depuis ma certification et que j'étais et j'avais bien aimé ton terme pendant la formation et on est vraiment chercheur, et je me sens vraiment chercheuse en fait, oui voilà chercher à lever ces

peurs que cela soit chez les jeunes ou chez les professeurs parce que je pense que c'est cela qui met les freins.

-Je te remercie pour cet entretien.

E2-36-27min46-parcours ULIS-ULIScollège

-Pourriez-vous nous raconter comment cela s'est passé depuis la certification de votre formation spécialisée CAPPEI ? C'est très large.

-C'est très très large(rires). Alors...heu qu'est-ce qui s'est passé ? Déjà je suis enseignante spécialisée (rires), voilà, non c'est vrai c'est important ! Heu...du coup après l'année s'est finie et moi j'ai eu la chance de rester dans le même établissement donc c'était ... ça m'a permis de me projeter pour l'année d'après donc c'était bien, tout le monde n'a pas cette chance là et heu...aussi le fait de finir l'année en étant un peu plus...quoi un peu plus cool (rires). Moi j'ai eu ma certification fin mai donc voilà...Et après pour...bé déjà cette année heu...le gros changement finalement c'est d'y être à plein temps, non mais c'est très agréable parce que du coup même si j'avais été sur des postes à temps plein avant, j'avais jamais été sur ce poste là avec ces élèves et du coup ça a changé beaucoup en fait que ce soit avec les différents partenaires, avec les élèves, voilà ça change complètement même voilà j'ai senti la cohésion avec les AESH qui a changé beaucoup, voilà les élèves le suivi bé forcément il est bien plus régulier mais c'est une évidence ça me paraît...donc voilà du coup aussi ça permet de prendre le temps de s'installer parce que l'année dernière j'avais l'impression de ne jamais avoir le temps et heu peut-être aussi ce qui a changé j'avais la chance d'avoir fait avant de l'enseignement dans des quoi...des lieux ...en ITEP, du coup j'avais quand même un comparatif entre avant/après sans parler de la formation, heu...où je me sens quand même plus à l'aise en fait le fait d'avoir cette certification on se sent un peu plus sûr de soi faut pas...et du coup je suis plus raccord dans mes choix, je les assume plus aussi et...ça va être sur des inclusions où des fois on est ...on peut être pas sur un conflit mais en tout cas sur un avis très différent avec d'autres enseignants et donc voilà, j'assois plus mon avis et après on fait avec mais par contre, je dis plus les choses je pense. Donc voilà ça je pense que c'est mieux, dans le but des inclusions, dans le suivi des élèves. Après ce qui a changé, alors...je fais moins d'outils (rires) d'outils que l'année dernière on fait moins de choses (rires), on en a fait tellement l'année dernière, du coup j'en fait moins mais ça ne m'empêche pas d'analyser quand même, d'avoir une forme de recul derrière ce que je fais toujours pour ...voilà je sais que je me questionne beaucoup voilà, là j'ai cet élève qui s'est braqué à ce moment-là pourquoi ? quelles raisons ? pourquoi avec moi ? pas avec moi ? avec l'AESH...voilà, on se questionne et je dis on car voilà j'essaie d'y intégrer les parents, les AESH ce que je ne faisais pas avant justement ça c'est quelque chose qui a changé, intégrer beaucoup plus les partenaires qu'avant, alors peut-être parce qu'il y a plus de temps, ou la formation en a tellement parlé que justement ça devient plus normal (rires) enfin je ne sais pas mais j'ai l'impression de ...c'est ça de plus réfléchir avec les partenaires, faire des réunions avec les parents si besoin, voilà et que la demande vienne de moi et pas forcément juste d'eux. Après, sur la préparation et les cours je ne sens pas une grosse différence, c'est pas sur ça que je vais...sur le

côté pédagogique, de l'enseignement c'est pas ça qui a révolutionné, alors si parce qu'il y a des choses que l'on a apprises sur des techniques que je ne connaissais pas heu...dont j'oublie les noms parce que je suis très mauvaise sur les noms mais sur la compréhension de textes, des techniques que je ne connaissais pas et que du coup j'essaie en tout cas, voilà on essaie, on s'approprie du coup peut-être ce côté d'expérimenter en tout cas. Qu'est-ce que ça a changé d'autres (rires), heu...je pense vraiment oui, c'est ce côté de me sentir plus sûre de moi dans mon rôle de professionnel, de me sentir professionnelle.

-Et donc si c'est ES, pouvoir argumenter ses choix, comment vous le mettez en avant au quotidien ?

-Aujourd'hui, principalement la relation avec les autres enseignants, car au collègue c'est quand même une bataille, et heu...le collègue dans lequel je suis c'est un peu un collègue élitiste, avec des gens qui sont là depuis 15/20 ans, ils se connaissent voilà donc du coup c'est particulier quand on est tous dans la même galère on se comprend mieux, là il y a ...il va falloir déjà dire le discours en adéquation avec la loi de l'école inclusive « c'est ça tu ne veux pas le faire ok je ne vais pas me fâcher, on va pas se braquer parce que cela n'amène à rien par contre c'est toi qui n'es pas dans les rails quoi », alors je ne suis pas aussi ferme que cela parce que sinon ça ne mène à rien on est bien d'accord, mais en tout cas de rappeler que c'est leur boulot, alors des fois c'est extrêmement blessant parce que eux sont blessants, moi j'ai des discours « moi je suis là pour les plus forts quoi », c'est argumenter sur ça en fait de justement essayer de faire comprendre que non justement on n'est pas là que pour les plus forts et que les plus forts ils s'en sortiront sans nous. C'est essayer d'en parler sur des temps informels, à pleins de moments, et du coup peut-être aussi comme on en parle des collègues peuvent plus facilement venir demander de l'aide pour certains élèves des fois. Alors pour le moment c'est plus par rapport aux miens forcément mais on sent voilà que certains professeurs se questionnent plus que d'autres et du coup qui me voient plus en fait comme une PR, prêts à échanger.

-Donc c'est ce que vous arrivez à faire dans votre quotidien, dans votre contexte.

-(rires) C'est ce que j'essaie, après il y a des fois on y arrive, des fois non et puis...oui, oui, déjà que les autres professeurs puissent venir me dire « avec tel élève que tu as ça se passe mal », à partir du moment où on en parle il y a une discussion et on peut y réfléchir. L'année dernière ils ne venaient pas m'en parler quand il y avait un problème, j'avais l'impression de le découvrir, là au moins pour la majorité on en parle et on essaie de trouver une solution plutôt que de dire on arrête l'inclusion.

-Donc là vous commencez à vous installer en tant qu'ES et vous êtes visible par votre communauté. Comment arrivez-vous alors à construire votre professionnalité d'ES experte de l'identification et de l'analyse des besoins ?

-C'est compliqué, en fait comment je construis ma place. Du coup, ben déjà par l'analyse, il y a ce temps, alors ça se fait forcément avec mes élèves voilà, car autant l'année dernière j'arrivais à faire du co-enseignement mais c'était parce que j'avais la certification, ils voulaient bien m'aider, cette année (rires), mais donc oui par mes élèves, j'identifie les besoins par diverses et multiples manières, oui par l'observation, par l'évaluation etc...et après j'essaie...j'ai construit un petit outil en fait, très simple

avec des besoins simples que je transmets aux professeurs pour les inclusions, donc j'essaie de faire au moins une fiche pour chaque professeur parce que sinon c'est trop si j'en fait une par matière mais j'essaie de mettre deux trois besoins en fait parce que je me dis que sinon ils ne vont pas le lire. Et c'est vrai que je l'ai fait en utilisant le MOOPS en fait, voilà j'ai pris le MOOPS et j'ai édulcoré le MOOPS que je faisais pour les élèves en prenant les besoins les plus essentiels pour que eux puissent... au moins moi je me dis j'ai fait quand même mon boulot et de me dire que même si eux ils n'adaptent pas moi je sais que j'ai essayé parce que c'est quand même frustrant par moment. On fait des outils, mais on entend toujours des profs qui nous disent « c'est un fainéant » alors voilà et on ne peut pas se bagarrer tout le temps mais au moins je me dis pour cet élève j'ai essayé et après voilà...

-L'analyse vous la pensez avec sa classe de référence.

-Oui, en ULIS c'est une évidence ! On essaie de faire un groupe classe mais moi j'y arrive pas, cette année encore moins selon le profil des élèves ça change complètement et cette année il n'y a pas de groupe, je ne sens pas de groupe et je propose quelque chose de beaucoup plus individualisé heu... et du coup forcément quand on est dans ce schéma là les besoins sont presque... je fais sur l'instantané presque pour certains et dans la classe de référence c'est là où ils sont perdus parmi 30 élèves en fait et ils ont été sortis de ces classes là parce qu'ils n'étaient pas adaptés et c'est essayer de faire en sorte que ces temps-là se passent au mieux pour eux.

-Donc c'est transmettre cet outil à l'enseignant de la classe pour qu'il puisse connaître les besoins de l'élève. Pourquoi ?

-Je fais ça car pour certains professeurs c'est important, il y en a d'autres qui sont beaucoup moins réceptifs mais il y en a qui vont les appliquer et faire beaucoup plus attention. Je pense aussi que c'est une manière de les responsabiliser vis-à-vis du fait ben des élèves en SH ils en auront de plus en plus voilà c'est ... c'est la norme en fait de les avoir dans sa classe (rires) ce n'est pas quelque chose d'exceptionnel ! Et du coup, je pense que c'est une manière d'aller vers une acceptation, de dire « bon bé voilà c'est comme ça, ah mais il n'y a pas grand-chose à faire finalement », il suffisait de mettre en arial 14 parce qu'il va lire plus facilement c'est pas l'adaptation la plus compliquée pour les professeurs parce que pareil on essaie de faire des adaptations on ne leur demande pas de faire des choses trop compliquées, et puis on s'adapte au professeur aussi dans les adaptations ! J'ai une professeure d'Histoire-géo qui n'écrit pas ses cours sur ordinateur, qui ne fait rien et qui fait tout comme ça avec un élève qui a du mal à écrire, bon ben à la fin de chaque cours elle prend en photo le cahier d'un élève et elle m'envoie la photo pour que j'aie l'imprimer et que nous on la retape à l'ordinateur, voilà c'est une adaptation aussi mais pensée en fonction du professeur. L'idée c'est pas de les braquer parce que sinon ils ne font rien donc il faut aussi les ménager (rires), voilà.

-Votre démarche est pensée en termes d'adaptations faisables en prenant appui sur l'observation dont l'enseignant fonctionne.

-C'est vrai que c'est ça.

-Et cet outil qui vous permet d'aller dans l'identification fait-il parti d'un ensemble ?

-Alors j'avais commencé à y penser l'année dernière, c'est venu de la réflexion d'un professeur sur l'évaluation d'une élève, elle avait écrit : elle avait 9,5/20 il partait en bac pro et pourrait écrire sur les lignes et du coup j'ai écrit rapidement ...voilà ce qu'il faudrait faire car il va passer le brevet professionnel et après il va aller ...et du coup j'ai pensé en observant les professeurs (rires) plus que les élèves ! Après l'outil et la démarche part du besoin de l'élève, ça part des observations que j'ai faites, des évaluations diagnostiques aussi parce que je leur fais passer des évaluations de SEGPA en début d'année ce qui permet d'avoir...je les trouve vachement intéressantes j'ai pu vraiment les faire passer cette, je n'avais pas pu l'année dernière et du coup je renseigne les notes et en termes d'enseignement on va dire c'est plus simple et après il y a des choses que l'on observe dans le quotidien on voit les élèves, on voit ensemble aussi les conditions dans lesquelles il est le mieux.

-Vous associez l'élève au processus.

-Oui, des fois oui, pas tout le temps. Pour un élève j'avais rien donc j'ai essayé plein de choses différentes.

-Vous observez l'élève, l'enseignant et puis vous impliquez l'élève.

-C'est vrai...je réfléchis du coup...c'est vrai que souvent je demande à l'élève souvent dans des contrats de comportement aussi, on les construit ensemble. J'essaie de les impliquer.

-On va...je me pose la question ce professionnel CAPPEI comment vous vous voyez ?

-C'est dur ! Je pense que je suis dans la recherche, dans le questionnement et des fois peut-être trop d'ailleurs, j'ai l'impression de toujours tâtonner en fait, bon aussi ça se construit, ça fait pas longtemps donc c'est normal, des fois c'est frustrant parce que (rires) on essaie, on essaie, ça marche pas, ça marche pas...Après heu...je pense que je cherche mais pour l'élève et mon objectif en tant qu'enseignante spécialisée c'est que l'élève apprenne le plus possible et soit le mieux possible aussi et que cela ne soit pas une souffrance de venir au collège parce que pour certains c'est une véritable souffrance et ... voilà je pense que l'objectif est là qu'ils prennent du plaisir à apprendre, mais à apprendre pas à jouer, c'est pas ça je veux un côté pédagogique et qu'ils se rendent-compte à quoi ça sert...je trouve que l'on met une grosse pression sur eux, par exemple j'ai des élèves qui passent le brevet parce que c'est...et je leur avais dit tu le passes et on se détend parce que oui voilà sa vie n'en dépend pas en fait ! On leur dit beaucoup que leur vie dépend de ce qu'ils font au collège et moi je ne le pense pas, donc je leur dis, ce qu'ils apprennent c'est important mais ce n'est pas ce qu'ils n'apprennent pas qui est important, c'est que ce qu'ils apprennent. Après j'essaie de voir aussi avec la psychologue d'orientation, une ancienne PE donc on s'entend super bien car on leur demande de choisir avant tout le monde en fait alors que le regard cognitif fait que la projection est quand même compliquée. Mais cela est très lié au collège en fait.

-Je vous remercie pour cet entretien.

E2 37-27min53-Parcours SEGPA-UE ITEP

-Pourrais-tu nous raconter comment cela s'est passé depuis ta certification CAPPEI ?

-Alors depuis que je l'ai obtenu donc en fait j'ai changé de poste...heu...je suis partie en établissement, médico-social, c'est une nouveauté pour moi heu...donc en fait en plus mon départ dans un établissement du secteur médico-social s'est créé en fait dans le cadre d'un vœu lié avec une collègue qui a eu le CAPPEI et la formation en même temps que moi, c'est E, voilà donc on travaille ensemble en fait depuis septembre heu...dans le même établissement, il y a deux postes d'enseignantes spécialisées et on avait demandé à avoir les deux postes ensemble, voilà. Donc, il y a deux nouveautés en fait, le fait de travailler en établissement médico-social et il y a le fait de travailler en fait vraiment en binôme quoi, vraiment, vraiment. Alors on fait vraiment tout ensemble, donc du coup ben on a vraiment réutilisé beaucoup de choses de la formation et on a développé pas mal de choses que l'on avait déjà commencé à développer dans le cadre de la préparation du CAPPEI l'année dernière. En fait on a analysé les BEP des élèves qu'on a vraiment fait ensemble, on a croisé des regards voilà sur tous les gamins, heu...alors on ne peut pas trop faire de co-intervention, dans tous les cas on se partage les élèves, certains, il y en a certains que l'on a toutes les deux et sur lesquels on va pouvoir apporter des choses différentes et avoir des regards différents, heu...qu'est-ce que après on a ...voilà quand on arrive dans un établissement médico-social je pense que ce que l'on a peut-être le plus travaillé c'est le fait d'être PR quoi ! ça clairement voilà, clairement c'est vraiment oui la compétence je pense que l'on travaille le plus depuis septembre parce que il y n'avait plus trop d'enseignant sur ces 2 postes là, c'est un ITEP donc ce n'est pas trop demandé (rires), et oui cela faisait plusieurs années que c'était pas très stable, l'année dernière il y avait un remplaçant en fait qui est resté toute l'année, qui n'avait pas envie de rester là c'était hyper compliqué et sur l'autre poste il y a eu un turnover de congés maternité et après de personnes voilà qui n'ont pas tenu sur le poste donc c'est ...le reste de l'équipe qui est quand même très importante puisqu'il y a quand même une douzaine d'éducateurs, des thérapeutes etc...eux ils ont fonctionné sans le pédagogique quoi donc heu...nous est arrivées avec heu... du coup notre spécialisation (rires), et forcément un regard enfin je pense une professionnalité ou professionnalisme je ne sais pas comment on dit qui est quand même je pense plus affirmé que chez les enseignants qui n'étaient pas spécialisés, parce qu'ils n'étaient même pas du tout formés parce que même ceux qui sont restés c'était souvent des jeunes qui démarraient dans le métier c'est vrai que nous on est arrivées avec nos grilles d'analyse pour observer les gamins en début d'année, avec des idées de projets, avec heu voilà on a une unité d'enseignement externalisée donc on y a toutes les deux, E y va 3 demi-journées par semaine et moi une demi-journée plus un temps de cantine etc... et nous on y est allées avec des idées de projet tout de suite, sauf moi c'est un éducateur qui avait un projet dans lequel je me suis inscrite et qui me correspond totalement donc c'était royal, mais voilà ça fait beaucoup de choses que l'équipe n'avait pas forcément l'habitude de voir...heu et on se positionne je pense pas mal en tant que PR pour tout ce qui est inclusion quand même, parce que c'est encore très difficile dans la tête de certains (rires) de laisser des enfants avec des troubles envahissants du comportement et violents à intégrer le milieu ordinaire, pour nous non ! Donc c'est vrai que l'on a beaucoup œuvré là-dessus par le biais justement de

projets d'inclusion collective en fait pour permettre à des éducateurs, ce qui nous accompagnent en tout cas, de se rendre compte qu'en fait cela se passait super bien quoi et qu'en fait on ne faisait pas vraiment trop de différence entre nos gamins d'ITEP et ceux de l'ordinaire quand ils étaient tous ensemble donc voilà on a vraiment développé cela. Après c'est vrai qu'on a...je pense que c'est l'axe que l'on a le plus développé, oui PR...je me rappelle aussi on a eu un moment donné une petite...heu...c'est affreux de dire cela comme ça bref, c'est affectueux, mais une petite psychologue (rires), une jeune qui est arrivée pour remplacer une collègue qui était super quoi, je ne sais pas quel âge elle a, elle était vraiment jeune, elle devait avoir peut-être 24 ans c'était son premier poste et du coup elle est venue nous questionner sur comment on fonctionnait donc moi je lui ai proposé d'assister à une de mes séances de classe ce qu'elle a fait et puis après tu vois je lui ai expliqué comment on adaptait aux besoins des élèves, comment on programmait les apprentissages, comment...voilà donc je lui ai expliqué notre fonctionnement donc ça c'était pas mal aussi, c'était intéressant et puis on a aussi beaucoup travaillé nos écrits professionnels aussi et là aussi les apports de la formation, moi là je les ressens beaucoup sur les écrits pro, parce qu'en fait ben tu vois quand on a un élève qui est en situation de handicap, pour un renouvellement de dossier MDPH on fait 5 écrits quoi en fait en établissement du secteur médico-social, les écrits c'est...ça prend un temps...voilà. En fait on 5 écrits qui sur le fond sont les mêmes mais pas sur la forme parce qu'ils ne concernent pas les mêmes personnes, pas destinés aux mêmes personnes donc du coup il faut adapter à chaque fois donc c'est un peu...c'est un peu casse-pied mais enfin voilà et c'est vrai que là je pense que les apports de la formation par rapport aux écrits pro, moi je pense...mais écrits ont changé depuis, c'est plus...il y a plus d'analyse, c'est plus précis je pense dans ce qui est ciblé pour les élèves tu vois dans la formulation aussi « a besoin de... pour... », tu vois ça c'est quelque chose que l'on réinvestit vachement heu... du coup on fait les projets individualisés souvent ensemble avec E, et puis heu...je suis en train de me perdre un peu dans ce que je raconte...

-Alors moi je vais juste te demander pourquoi ce vœu lié ?

-(rires)...c'est un mélange de pleins de choses, moi j'étais obligée de demander un autre poste puisque le mien a fermé en SEGPA tu vois donc c'était particulier quand même et...E elle en avait un peu marre de son ULIS école, ça ne se passait pas hyper bien avec l'équipe, elle avait envie de retenter autre chose et tu vois je pense que c'était rassurant pour nous de partir en fait, la seule chose qui était connue dans cette nouveauté c'était notre relation de travail puisqu'on avait eu du coup par le biais de la formation vachement appris à se connaître sur un plan professionnel bon personnel aussi mais surtout professionnel et on savait que même si on était différente, parce que déjà elle travaille beaucoup plus que moi (rires), elle est plus jeune, mais on avait des approches qui étaient vachement complémentaires et on savait qu'on s'entendrait bien et que même en cas de désaccord on serait capable d'avancer tu vois...c'était quelque chose que l'on savait ça et on ne s'est pas trompées, honnêtement parce que tu vois même malgré les difficultés qu'on a eu, ben moi comme je te l'ai expliqué ça a été compliqué cette année...pour elle, elle s'est retrouvée plusieurs fois seule

mais même malgré ça tu vois on s'était pas trompées on travaille, on est vraiment un binôme qui fonctionne super bien et on s'entend super bien, vraiment complémentaire, on prend en charge à tour de rôle plein de choses tu vois et on échange vraiment bien donc c'était notre point de ...connu en fait dans le reste du monde d'ITEP. Alors, E, elle, elle avait déjà travaillé en IME et moi je ne connaissais vraiment pas les établissements médico-sociaux donc voilà...et ce n'est pas fait pour moi, honnêtement !

-Alors du coup c'était...

-Je ne crois pas que je vais re-signer (rires) !

-Alors en tant qu'en ES, avec cette expérience, qu'est-ce que tu en ressors de cette expérience d'ES au sein d'une UE ?

-Eh ben, ce que j'en ressors, c'est quand même pas mal lié au contexte, à l'association etc...c'est que justement mon expertise elle n'est pas assez reconnue, alors c'est pas de l'orgueil mal placé je veux dire, reconnue dans le sens « oulala c'est bien », mais je veux dire c'est pas assez pris en compte, vraiment on est ...pour pleins de raisons parce que le contexte historique fait que le thérapeutique a toujours primé sur tout le reste, heu...le fait que les enseignants aient vachement tournés ça a aussi fait en sorte que ben l'équipe a souvent continué d'avancer sans la partie pédagogique ou avec une partie pédagogique défaillante, et puis ensuite on est deux sur une équipe de 15/20, donc du coup on est souvent, moi ça me pose problème le fait que ...que notre expertise, que notre point de vue est quand même très peu pris en compte, d'un côté tu vois ça se passe bien avec l'équipe, ...y a pas de ...ça se passe bien mais je trouve que tout ce que l'on peut amener nous n'est pas assez reconnu et heu...moi ça ne me convient pas du tout et puis on s'éloigne trop du milieu ordinaire. On en est trop éloigné et ils ont vraiment du mal à laisser repartir les gamins quoi, oui ce n'est pas quelque chose qui me convient !

-Ce qui veut dire que dans ton analyse tu prends appui sur deux éléments : le contexte et votre place et aussi votre place d'expert dans l'identification des besoins et donc tu questionnes comment rendre compte de cette expertise pédagogique ?

-C'est-à-dire que eux ils ne sont pas forcément sur la même...heu...pas sur l'identification des mêmes besoins et ...parce qu'après tu sais je pense aussi que l'on s'est positionnées en tant qu'expertes à travers nos écrits, on a vraiment essayé ça et là-dessus je pense qu'i n'y a pas photo, enfin par rapport à nos écrits, que cela soit des plans individuels, des bulletins scolaires que l'on remet en main propre etc...tu vois le directeur il était vraiment je pense très sincèrement très agréablement surpris par la qualité de nos écrits donc je pense que là-dessus il n'y a pas de souci, mais c'est vrai que, heu...on est toujours dans un traitement pathologique des besoins des élèves alors que nous on est pas là-dessus, tu vois, nous on est sur un...sur de l'inclusion quoi, analyser les besoins des élèves pour leur permettre de raccrocher une scolarité ordinaire.

-Et donc tu perçois ce décalage ?

-Oui, c'est ça.

-Et du coup qu'est-ce que vous interrogez pour non pas faire accepter votre expertise qui est reconnue mais pour pouvoir la faire vivre au sein d'un établissement.

-En fait du coup nous on est rentrés vraiment par le biais du projet dans lequel on a inclus des partenaires éducateurs spécialisés notamment mais aussi l'orthophoniste et ...tu vois c'est vraiment par ce biais là en fait que l'on a essayé ...après on a choisi aussi parce que maintenant on commence à les connaître donc on sait ceux qui vont venir plus facilement voilà pour faire de l'inclusion, pour faire des choses qui sortent un peu de ce qu'ils connaissent habituellement et donc on est vraiment rentrés par ce biais-là pour pouvoir entraîner avec nous des partenaires de l'établissement et d'avancer comme ça quoi.

-Alors du coup on va essayer d'aller sur ta professionnalité, comment est-ce que... dans cette aventure formative, comment tu envisages de poursuivre ta professionnalité d'ES avec cette mission d'expertise que tu as mis en avant de l'analyse des besoins ?

-Ben, alors en fait j'ai eu mon entretien carrière aussi en janvier et donc j'ai beaucoup discuté avec mon inspectrice parce qu'elle me connaît depuis pas mal de temps maintenant et du coup vu que je n'allais pas très bien, et par rapport à mon expérience dans d'autres lieux, sur d'autres structures ou dans d'autres missions en fait, peut-être parce que moi j'ai toujours fonctionné comme ça, je trouve que plus tu vas changer de contexte et développer... et changer de missions aussi même si c'est pas toujours très éloigné d'ailleurs ça se regroupe sur pleins de choses, plus tu vas voir le même objet je veux dire, l'inclusion scolaire, sous d'autres angles, sur d'autres facettes, et c'est un peu comme cela que je l'envisage, c'est-à-dire continuer de travailler sur cet objet là mais dans tous les cas par d'autres entrées et heu...peut-être qu'un poste d'ER me permettrait d'avoir une entrée d'ensemble aussi, en tout cas plus large ça serait intéressant quoi et me permettrait d'aller dans le sens de cette inclusion donc voilà je suis plutôt là-dedans et dans tous les cas trouver d'autres postes, d'autres missions qui me permettraient voilà d'élargir et de transposer là tout ce que j'ai commencé à développer heu...sur d'autres contextes tu vois, dans le cadre d'autres missions, voilà parce qu'on a pas parlé d'évaluation mais on a aussi vachement travaillé sur l'évaluation tu sais tout ce que l'on avait vu ensemble, sur l'évaluation/ observation, la démarche d'évaluation, c'est vrai que c'est quelque chose que l'on a beaucoup modifié, beaucoup utilisé.

-Et du coup tous ces questionnements, toutes ces expérimentations que vous avez mis en œuvre pourquoi est-ce que tu souhaiterais peut-être le questionner sur un poste d'ER maintenant ?

-Heu...alors pour (rires), je ne sais pas comment le formuler, attends...ben tu vois ça serait pour avoir l'autre versant en fait de l'élève. Tu sais celui où on va compenser en fait ces besoins tu vois. Là je suis plutôt dans l'analyse de ce qu'il a besoin, ce que moi je peux mettre en œuvre mais aussi demander à la MDPH de mettre en œuvre compensations tu vois, et là ça serait effectivement d'avoir un autre versant quoi, d'être dans l'analyse effectivement de ses besoins, mais plus en amont pour ensuite pouvoir y répondre au mieux quoi. Et puis avoir une vue d'ensemble, c'est vrai que tu es...tu as des secteurs, c'est une autre façon de voir plus administrative aussi mais qui est nécessaire quand même dans tout le processus et c'est vrai que avoir ce versant là ça m'intéresse aussi tu vois je me souviendrai toujours quand on avait dans la formation CAPPEI et en fait on avait tout l'inverse de ce qu'avait fait la CDOEA en fait,

et j'avais trouvé ça fabuleux, on était pourtant tous du terrain tu vois et en fait on avait fait exactement l'inverse de ce qui avait été décidé, et je me disais qu'on avait quand même un regard qui est super biaisé finalement parce qu'on avait fait par analogie avec nos élèves et sans vraiment être sur le dossier, l'élève en question et je trouvais que c'était quand même assez intéressant.

-Tu irais plus sur une analyse heu...du jeune dans son parcours, en prenant appui sur un ensemble de partenaires mais en étant toujours sur l'analyse singulière qui ne soit pas en lien avec quelque chose déjà posé.

-C'est ça avec une espèce de recul, de détachement que l'on ne peut pas avoir là, que l'on ne peut pas avoir car les autres partenaires ne l'ont pas non plus, c'est même encore pire que nous parce qu'ils ont l'historique du gamin donc cela influence encore plus leurs regards tu vois, et voilà avoir cette espèce de recul qui... et puis être aussi un peu...voilà ce matin ...celui qui va coordonner un peu tout ça aussi, je trouve que c'est intéressant cette ...faire le lien aussi et je trouve que par rapport aux familles aussi. Tu vois les familles ça m'a toujours beaucoup...toujours beaucoup préoccupée, ça faisait partie de mon épreuve 3 au CAPPEI, là cette année tu vois on a remis les bulletins en main propre, j'ai reçu bien sûr pas toutes les familles parce qu'il y en a plein qui sont en famille d'accueil mais j'en ai reçu plusieurs et j'ai vraiment eu à cœur de montrer les réussites de leurs enfants etc...et j'ai eu des parents en face qui étaient touchés parce que c'était la première fois que l'on disait du bien de leurs gosses et honnêtement ça m'a fait quelque chose ! C'était la première fois que ça m'arrivait mais tu vois c'est aspect aussi relation avec les familles quand tu es ER d'être à la fois un soutien, quelqu'un qui coordonne et quelqu'un qui va leur laisser la place aussi de s'exprimer je trouve que c'est ...pour moi c'est quelque chose qui est important.

-Continuer d'être dans l'analyse des besoins mais peut-être tendre vers un recul nécessaire pour pouvoir vraiment être dans une analyse précise aussi.

-Surtout avec des gamins comme ça dans le spécialisé, je veux dire on s'y attache énormément, beaucoup d'affect entre en jeu je pense que le jour où il n'y en a plus j'arrête d'ailleurs je pense qu'il faut les deux points de vue mais effectivement quand tu es sur le terrain tu ne peux pas avoir un recul...dans tous les cas moi je ne peux pas.

-Cette expertise ne se fait pas avec une même posture ?

-D'où la nécessité de regard croisé.

-Un joli projet ! Je te laisse conclure.

-Je vais te dire quelque chose alors c'est très personnel mais tu vois ça me fait bien cheminer aussi, c'était intéressant pour moi (rires), c'est vraiment égoïste mais voilà. Après je trouve, sur cette année même s'il y a eu des choses difficiles qui ne sont pas vraiment liées au contexte ni à tout ça, je pense que le contexte l'a juste amplifié mais je trouve vraiment que l'on a vraiment réinvesti beaucoup de choses de la formation et après le fait d'être ensemble avec E justement ça a permis de réinvestir encore plus de choses. Je pense que si j'avais été seule j'aurais peut-être réinvesti moins de choses tu vois.

-Je te remercie pour cet entretien.

-De rien !

E3-38-38min30-Parcours RASED-ASDR

-Première question : Comment pourriez-vous nous raconter comment cela s'est passé depuis que vous avez obtenu votre certification CAPPEI ?

-Alors, déjà...heu... suite au CAPPEI, la validation a été acquise, heu...cependant on a eu un peu les chocottes puisque moi quand j'ai fait mon dossier c'était « de l'enseignant ordinaire à l'enseignant spécialisé, le nécessaire et indispensable changement de posture », j'ai cru que cela ne leur convenait pas. Ah oui ! oui ! FC et Mr G, « vous savez les attendus ce n'était pas du tout ça par rapport à votre dossier », mais j'ai dit « nous à l'ESPE... », je me suis défendue parce que je pense que l'on a été bien attaqué pendant 3h30, et après Mr G m'a dit « vous pouvez dormir sur vos deux oreilles » mais voilà, j'étais un peu...parce que quand ils m'ont dit « écoutez on ne va pas vous en tenir rigueur, on va quand même tenir compte de tout ce que vous avez fait », j'ai attendu les résultats, j'ai eu 14-13-10 pour le dossier, et comme je dis j'avais beaucoup travaillé. Donc, comme je dis le CAPPEI ce n'est pas donné effectivement ! Heu...ensuite, psychologiquement de la dure épreuve de l'année parce que quand même voilà...Alors le secteur n'a pas changé, j'avais 4 écoles SLM, C, H, N dont les plus grosses structures me connaissaient déjà et après j'ai établi mon petit emploi du temps par semaine, en me disant que SL grosse école 350 élèves, j'interviendrai deux jours, N 1 jour/2 et C un jour, pour créer d'abord une habitude de présence c'est ça aussi, créer une habitude de présence au niveau de l'enseignant, de l'équipe, des élèves et créer aussi une habitude de me voir de faciliter l'écoute, de manger entre midi-deux effectivement toujours avec les enseignants pour beaucoup discuter et réguler, voilà. Alors si on n'est pas dans le relationnel on change de métier c'est pas la peine, ça c'est sur ! Donc alors moi le relationnel passe bien. Après il faut être à l'écoute, comme on l'a dit on est d'abord enseignant à la différence moi je dirai des maîtres G et des maîtres E qui étaient à part : ils se pensaient à part surtout les G. Les G ça a été repensé dans le sens où, vu que la dominante relationnelle et la co-intervention on a beau le dire maintenant c'est du 50/50 puisque là actuellement il y a beaucoup d'atelier philo, là ça marche beaucoup, beaucoup de la GS jusqu'au CE2, mais ça on y reviendra dans mes champs d'action...La présence physique et aussi ce que nous nous pouvons apporter, nos actions à dominante relationnelle.

-Et la différence avec cette nouvelle identité professionnelle ?

-Alors, moi je revendique que d'abord je suis enseignante et ayant pratiqué la classe, donc je sais quand une enseignante me dit « je n'en peux plus je suis à bout », je sais de quoi elle parle donc j'ai de l'empathie et je me mets à la place de, voilà. Je me mets à la place de l'enseignant classe, je n'oublie pas que l'ES va apporter des solutions en tant que PR, des conseils, alors des conseils pas en tant que conseillère péda mais en tant que « oui j'entends bien ce que tu dis, je comprends, est-ce que tu as essayé de voir cet enfant au niveau de son besoin, s'il est en colère, s'il est agité, est-ce que tu t'es renseignée, est-ce que tu as mis en lien avec les parents, avec l'orthophoniste », donc tout ce qui est singulier avec l'enfant, parce qu'en fait on pense que l'enseignant de classe le fait mais pas du tout. Il y en a oui, ils vont aller au recueil d'informations mais d'autres ils ont c'est dans leur nature donc ils ont besoin que cela soit quelqu'un

d'autre qui le fasse et qui fasse le lien. Du coup, on est enseignant chercheur puisque on essaie de chercher avec lui la source même si on ne la trouve pas on essaie de chercher à côté et même si...après effectivement il arrive le moment où il y a l'équipe éducative où on a besoin de tous chercher pour co-éduquer. Donc alors la présence, mon champ d'action et donner une régularité puisqu'après il y a une progression sur l'année scolaire heu...en période 1 effectivement en maternelle ils savent que je vais aller en PS heu...pour voir l'intégration, la socialisation donc il y a toute une progression sur l'année avec une programmation bien envisagée où il y a de l'étayage langagier, de la prévention, de la remédiation entre guillemet, mais il y a beaucoup de prévention. Mais avec le maître E donc il va faire de la remédiation, mais ça c'est sujet de discussion, parce que je dirai qu'en maternelle je fais beaucoup de prévention avec les petits quand on fait de l'étayage langagier, quand on fait des ateliers cartons que moi en maternelle, et après je fais de la remédiation quand c'est le pur groupe ADR.

-Donc là on définit la place de l'ES qui en fait permet à l'enseignant de pouvoir accéder à l'identification des besoins.

-Oui, exactement.

-Et de quelle manière ?

-Heu... en étant un point d'appui, en l'écoutant heu...même un enfant qui va bien ou qui ne va pas bien en écoutant le regard que l'enseignant a dégagé par rapport à cet enfant, exemple quand je suis en étayage langagier chez les petits en période on va effectivement évaluer le degré de lexique et tout ça mais on va évaluer comment il se tient, est-ce qu'il est à l'écoute, ouvert à l'adulte et il y a aussi les exigences de l'enseignant, car chaque enseignant n'aura pas les mêmes exigences j'ai entendu dire un enseignant l'enfant qui a 4 ans « oui tu comprends il n'écoute pas... », « oui alors c'est peut-être normal », donc effectivement voir les habitudes de classe et les attentes. Nous on est le miroir d'eux, on tient compte de ce qu'ils sont pour essayer de faire quelque chose.

-En fait, l'ES permet dans son rôle d'identification des besoins il est sur l'analyse de ce que l'enseignant a bien observé car il y a bien un recueil de données de l'enseignant et vous arrivez.

-Alors moi je vais croiser en allant aussi analyser qu'un enseignant en fonction de son exigence va être agité ou pas par rapport à ce qu'il a vu. Moi par exemple je vais être interpellée par rapport à ce que je vais voir l'enseignant si ça ne le dérange pas je peux peut-être lui dire tiens « est-ce que tu as remarqué que dans cette explication de consigne, comment il se comportait », alors on va croiser, soit ça l'interpelle, et je pense que l'on va avancer en croisant car il y a pleins de choses qui interagissent. C'est l'interaction des données de chacun qui permettent de mieux cerner le BEP de l'enfant qu'il soit dans la norme ou hors norme, parce qu'un enfant qui suit en classe il faut quand même y faire attention.

-Les observations singulières de chacun pour pouvoir ensuite en faire une co-analyse.

-Oui, tout à fait. Toujours l'échos dans l'échos (rires), ah mais c'est Gardou l'enseignant chercheur !

-Alors nous arrivons à une deuxième question qui serait en lien avec la professionnalité d'ES et donc essayer de questionner votre mission d'expert de l'identification. Et donc

par rapport à tout ce que vous venez de dire, comment vous vous construisez votre posture d'expert ?

-Alors, en fonction de l'enfant et du profil déjà. Je me fais déjà un plan avec des items, relation aux savoirs, relation aux adultes...je prends mon petit guide que j'ai toujours avec moi : relation aux pairs, relations aux savoirs/aux apprentissages, tout ce qui est langage/construction/cohérence/élocution, relation au corps, relation à l'adulte et aussi tous les temps hors scolaire et le comportement. Donc tout ça ceux sont des observations mais il ne faut pas oublier que quand même, même si moi j'observe c'est avec ma particularité avec ma singularité donc on y met quand même c'est le grand débat, « est-ce qu'il y a du Nous », et effectivement qu'il y a du Nous, car moi si je vais voir un enfant même si je suis dans l'objectivité totale il y a quand même de la subjectivité, car c'est fonction aussi de nos ressentis. Mais effectivement il faut avoir une base, effectivement ensuite moi j'échange beaucoup...alors psychologue de l'EN ou j'ai vu aussi EDA, pour voir quand ça m'interpelle, parce que à la différence du maître G qui était au top de la psychologie on n'est pas au top, on n'est pas au top, alors bien sûr cela dépend des lectures et études que l'on fait, mais on a besoin de croiser et d'aller chercher après un document théorique qui pourrait répondre à une interrogation. Donc dans l'observation effectivement j'ai des items classiques qui reviennent, toujours par rapport aux apprentissages, est-ce que ça fait souci par rapport aux savoirs, en classe, si cela ne fait pas souci eh bien voilà c'est que ça correspond...par exemple pour commencer une nouvelle activité il est inhibé, bon est-ce que tu lui expliques individuellement après une phase collective il s'y met, oui eh bien écoute ça il faut en tenir compte mais certains enseignants ne vont pas l'admettre donc c'est à nous de travailler dessus. Et on se rend-compte qu'après quelques temps l'enseignant revient vers nous et nous dit « ah bé oui en fait tu avais raison j'ai pas tenu compte de la reformulation qui lui était bénéfique pour s'engager dans la tâche et effectivement maintenant j'en tiens compte », donc c'est amener l'enseignant à entendre mais au moins on aura mis sur un petit bout de papier régulation avec l'enseignant que...bon voilà je ne sais pas si j'ai répondu à ta question (rires).

-apporter mon regard auprès de l'élève et puis aussi la construire avec ce que j'ai pu observer et le croiser avec ce que l'enseignant a lui aussi pu observer et donc avec son regard aussi...

-Et puis ne pas oublier que l'élève pour être élève il est d'abord enfant et donc c'est un enfant dans sa globalité, un enfant peut être carencé affectivement mais il va investir le savoir ou pas du tout, donc la maitresse a une posture enseignante et elle a des élèves et certains oublient à l'origine que ceux sont des enfants avec leurs bagages et leurs casseroles comme le petit Anatole ! Vous le connaissez cet album ? donc voilà c'est à nous vu que l'on a plusieurs regards à apporter, car il y a tout ce qui est bienveillance à pendre.

-Est-ce que c'est alors permettre à l'enseignant de déplacer son regard sur la globalité ou est-ce que c'est amener mon regard qui prend en compte la globalité pour pouvoir compléter le regard de l'enseignant ?

-C'est un tout, parce que certains enseignants voient dans l'élève que l'élève et certains enseignants face à la difficulté se disent « ah bé non, ça va pas du tout c'est

de ma faute si l'enfant n'a pas réussi », donc chez eux ça les agite et c'est justement là les rassurer en disant ce n'est pas de ta faute si tel enfant...bon après c'est mon observation, il peut y avoir une CP qui peut venir...mais c'est justement l'exigence de l'enseignant parfois doit être malmenée pour que justement il revoie l'élève enfant et que comme lui quand il est en animation pédagogique il n'a pas forcément envie de tout comprendre et donc c'est d'abord un être humain. C'est le bien-être de l'enfant et effectivement comme j'ai toujours dit on tient compte de chaque enfant dans un collectif donc c'est très compliqué ! Quand j'étais dans les observables l'attente de la maîtresse, j'ai mon petit carnet (rires) toujours!, le dispositif de classe et le dispositif pédagogique c'est pareil comment de fois j'ai dit « le travail en groupe c'est bien quand on a 4 ou 6 élèves en groupe, mais pour copier une poésie...non la poésie elle doit être affichée quelque part ! C'est donc aussi l'argumentation claire et objective ! On ne peut pas dire à un enseignant « oui alors il faut que tu fasses ça... » non, il faut avoir une argumentation claire et objective, elle entend, ça fait son chemin, c'est la mise en pensée. Cette mise en pensée qui est propre aux ADR, la métacognition quand on est ADP et la mise en pensée quand on est ADR, voilà. Heu, cette mise en pensée il faut que ça fasse son chemin.

-Argumenter car l'expert apporte des arguments pour permettre à l'enseignant de cheminer.

-Oui parce que même s'il amenait des conseils en fonction de l'enseignant et de comment il fonctionne puisqu'il a des savoirs être et des savoirs faire il va se les adapter ou pas, il va prendre certaines choses ou pas et c'est justement le travail avec l'humain : faire avec pour aller contre une difficulté, faire avec le conseil, après ils y en a qui sont obtus donc j'entends mais je n'ai pas envie, j'entends et j'ai envie, j'entends mais je n'y arrive pas...heu il y a pleins d'options (rires).

-Et l'ES construit sa professionnalité en enrichissant tous les champs des possibles.

-Oui, alors l'ES construit sa posture avec déjà ce qu'il est, avec les apports théoriques qu'il a assimilés ou pas car certains apports théoriques lui ont parlé, d'autres pas. Ah, moi je me rappelle vous quand avez dit : posture de chercheur, posture de rigueur, posture de vigilance donc tout ça les observables qu'il faut observer, qu'il faut mettre en mots, ne pas oublier c'est pour ça qu'il vaut mieux y aller 2/3 fois car une première observation c'est réducteur et c'est pour cela que c'est un peu nous qui tissons le lien avec les années précédentes. Combien il y a d'enseignants qui ont récupéré des dossiers « ah non je ne l'ai pas lu, je ne sais pas dans quelle classe il était, j'en ai pas parlé », ah mais si, c'est hyper important, l'enfant s'il a vécu des choses en PS. Oui, il y a pleins de choses à dire !

-Je me doute mais on va se diriger vers la conclusion C. Du coup comme pour le démarrage auriez-vous une conclusion à dire en lien avec votre parcours formatif d'ES. Dans quoi vous vous projetez aussi.

-Alors, moi je dirai qu'il y a des qualités à acquérir et à toujours avoir en tête c'est entendre et écouter, ne pas imposer. Alors là c'est aujourd'hui que je dis ça, ne pas imposer, arriver à négocier certaines choses vraiment avec des arguments explicites heu...et après faire bien entendre à l'enseignant ordinaire que la solution n'est pas dans un petit filtre magique et que dans deux jours ça ne sera pas réglé parce que

quand l'enseignant ordinaire vient nous voir voilà C cet élève, j'en ai un justement là c'est un exemple « on va arrêter l'atelier philo j'aimerais que tu prennes 3 élèves parce qu'ils n'ont pas la posture d'élève ». Il faut les mettre en pensée en ayant des arguments clairs et explicites, heu...et en ayant un taux d'exigence...il faut croire en nos médiations, il faut croire en notre relation pour faire évoluer les choses...j'en ai dit des choses-là je ne sais pas comment vous allez faire votre sauce (rires) ! Heu, cette posture elle se travaille tous les jours, tous les jours. La posture d'ES se travaille tous les jours parce que quand on est en petit groupe, quand on est en grand groupe on est un intermédiaire. Moi je n'ai pas le savoir à faire trianguler, moi je dois faire le miroir, l'intermédiaire, vous voyez là ? parce que heu...ça se travaille tous les jours, par exemple le matin je vais pas arriver, « tact tact tact coucou c'est C qui arrive », mais je vais arriver j'ai la posture remédiateur, médiateur, passeur d'information, régulateur, enfin il y a pleins de choses ...

-Et si moi je dis posture de chercheur pour conclure ?

-Oui, mais oui c'est tout à fait ça ! C'est la posture de chercheur. Je pense que quand j'avais fait mon dossier sur la posture, ah je pourrais vous l'envoyer, j'avais trouvé pleins d'auteurs qui étaient géniaux et c'est vrai on y était. C'est le chercheur, le médiateur, c'est pas gagné tous les jours, il ne faut pas arriver... Voilà il faut arriver paisible, très paisible car il faut être à l'écoute de tout. Il faut toujours avoir une permanence émotionnelle qui nous permet de garder une certaine posture adaptée à et adaptable à tout. J'en dit des choses.

-Je vous remercie C, vraiment.

E2-39-34min-Parcours ULIS-ULISécole

-Quand j'ai eu l'examen c'est que déjà c'est moi parce que...heu...je me suis sentie plus légitime à ce poste, heu...déjà c'était plus compliqué parce que bon bé...comme tu disais on savait pas trop...je savais pas trop où j'en étais, est-ce que j'étais capable, est-ce que je n'étais pas capable, je sais qu'une formation heu...c'est normal on s'interroge...enfin maintenant (rires) avec du recul en fait je comprends mieux, mais on le savait pertinemment de toute façon ! Et c'est vrai que je me sentais plus légitime déjà tout de suite auprès de mes collègues donc heu...je ... avant je me permettais de dire « je peux peut-être vous aider pour ça » et là je dis « oui je sais je vais pouvoir vous aider, je peux vous proposer ça ça ça » et même eux, bon déjà ils ont été hyper proches de moi et très très aidant et vraiment ils m'ont beaucoup soutenu donc c'était un peu une libération quoi...donc du coup ça a fait...ça a complètement changé notre façon de fonctionner à nous à l'école. Mais si tu veux avant ils le faisaient sans trop de conviction pour m'aider pour que je sois certifiée et pour me faire plaisir et après parce qu'ils se sont rendu-compte que c'était hyper important et que ça aidait carrément toute leur classe quoi, la classe de référence et les élèves qui dépendaient du dispositif. Alors qu'avant c'est vrai que l'on avait l'impression de fabriquer un peu donc tout était bien établi...heu...j'ai tout de suite réussi à rentrer beaucoup plus facilement dans la classe heu...à pouvoir...enfin tu vois je pouvais aider, il y a eu pleins de cas de figure dans notre école, on a des classes très chargées en cycle 3 parce qu'on est en REP et on a le CP et le CE1 dédoublés et bientôt la GS dédoublée donc si tu veux ça veut

que ça charge beaucoup les grandes classes et ils ont eu besoin de moi, alors j'ai eu peur au début heu...j'ai proposé mon aide et je me suis dit ils vont m'utiliser comme...tu prends un groupe et puis comme ça tu nous casses pas les pieds et puis comme ça ça sera à faire en moins, mais c'est pas du tout comme ça que ça s'est fait parce que j'ai pu pour la première fois parce que l'année dernière j'imaginai mais je ne le faisais jamais, j'ai construit des choses avec eux, donc en fait c'était vraiment...pendant mon examen j'ai expliqué que je ne faisais pas de co-intervention réellement mais que l'on essayait d'aller vers ça et on m'a dit « mais qu'est-ce que vous faites ? » et j'ai dit « je fais ça ça ça » « ah mais c'est de la co-intervention que vous faites ! », mais je ne le voyais pas comme ça moi et donc mon inspecteur avait dit « vous vous voulez faire vraiment plutôt... « vous vous voulez plutôt co-animer » et là j'étais plutôt en retrait soit je faisais tout et là on a vraiment construit ensemble, ça ça a été vraiment le gros changement ! Mais c'est parce que moi je me sentais mieux, plus à l'aise donc et je me suis engagée dans des projets que j'avais juste ...tu vois j'avais juste émis le désir de pouvoir faire ça quoi et en fait tout s'est ouvert parce que moi je me suis sentie légitime à ce poste et quand j'en parlais aux gens hé bé je me mettais pas en retrait je disais pas « moi je pense ça mais... » mais je disais « oui alors moi je pense que l'on peut faire ça... » parce que même si je suis pas experte parce qu'il faut vraiment avoir vachement d'expérience et tout ça je le vois mais à mon petit niveau dans mon école et sur mon secteur j'ai senti que je pouvais aider quoi.

-Et alors sur quoi tu prends appui maintenant ?

-Alors en fait si tu veux moi, tous les documents qu'on avait vu ensemble et après je me suis appropriée par rapport à mon contexte et que j'ai mis en place hé bé j'ai pu les diffuser mais pas que pour les diffuser, c'est-à-dire qu'ils ont servi à tout le monde, ça veut dire que j'ai, tu vois j'ai quand même, bon pas comme D (rires), mais j'ai quand même aidé à remplir des documents heu... je dis purement administratifs tu sais tous les documents et tous les documents GEVA et tout ça... Hé bé avant, on me demandait pas vraiment parce qu'avant si si tu veux je disais « je pense que ... » mais comme tout le monde, maintenant on prend un temps je me mets autour d'une table et on le fait ensemble et j'ai l'impression que les enseignants ne se voient pas remplir leurs documents sans moi, tu vois, même si c'est pas un élève du dispositif. Alors ça ça vient aussi de ma directrice qui dit « ah mais si vous avez ça à faire, L est disponible là là et là » et donc ils me demandent voilà.

-Donc tu t'engages, non pas pour apporter mais c'est être avec les autres enseignants et construire avec les autres enseignants.

-Oui, parce que moi je voulais pas leur donner comme ça. Donc en fait si tu veux je leur disais « ah je vais être pénible mais moi je veux être là quand vous allez utiliser ce document... » et puis après si tu veux on a tellement tellement...l'année dernière on a eu tellement de moments où on n'était pas là ! Déjà on n'était pas là et en plus on n'était pas là parce qu'on était souvent absent que si tu veux moi j'avais pas l'impression d'être trop à l'école ! Donc en fait j'étais tout le temps présente quoi et je veux dire je me suis organisée...même ma famille trouvait que j'étais beaucoup plus là que l'année d'avant donc ça dérangeait pas si je rentrais tard de l'école (rires), entre midi-deux on peut aussi faire pleins de choses, heu...on arrive quand même à travailler

ensemble et tout ça et puis même de manière informelle on a fait énormément de choses mais c'est vrai que je me suis appuyée essentiellement sur les documents qu'on a eu en formation, ça moi de toute façon je suis partie de rien donc en fait je me suis vraiment appuyée sur ça et aussi sur ma collègue du RASED tu vois qui a senti... parce qu'en fait nous c'est encore une question de contexte elle va s'en aller parce qu'elle est à la retraite à la fin de l'année elle sait que son poste va être supprimé, ça on l'a bien compris qu'ils n'allaient pas remettre quelqu'un même si on avait quelqu'un qui voulait faire la formation donc on avait un peu les boules, donc si tu veux du coup elle a tout mis un peu sur moi, donc toutes les deux hé bé on a un peu tu vois... elle, elle avait des docs qu'elle m'a passé, heu... elle, elle est plus dans le... tu vois elle lit énormément donc en fait elle ... tu vois elle lit donc en fait elle analyse beaucoup de choses et tout ça avec l'expérience et elle dit « ah tiens tu sais y a machin qui a écrit dans tel bouquin... », donc c'est un peu notre bibliothèque si tu veux, moi ça me permet de pas aller tout le temps rechercher des choses et de me noyer et donc reprendre ce que j'avais mais que j'avais pas eu le temps de lire plus ce qu'elle me propose on en parle aux autres donc là tu vois on a quand même réussi à prêter des bouquins à des enseignants de classes de référence qui nous avaient dit heu... que bon ils n'avaient pas le temps avec ça, qu'ils avaient assez de boulot et tout ça, donc tu vois c'est quand même chouette et puis c'est vrai que l'on est obligé d'en parler, ce moment-là actuel hé bé moi ça a encore plus comment dire, ça m'a encore plus mise sur le devant de la scène je dirai en tant que PR parce que en fait j'ai construit du travail avec les enseignants, à distance, heu... tu vois il y a une collègue pour un enfant du dispositif elle a construit quelque chose et puis elle m'a demandé ce que j'en pensais, moi j'avais déjà construit quelque chose, on a fait un remix des deux et en fait tu vois la fois d'après elle m'a dit « oui j'ai fait ça pour... », elle l'a fait toute seule parce qu'elle considère qu'elle est tout à fait capable de le faire toute seule, d'adapter le travail. Si tu veux je dis pas que hop je lui ai refilé mais elle n'avait pas confiance parce qu'elle croyait que c'était que moi qui devait faire pour cet élève là et elle me dit « mais il est dans ma classe », donc elle fait. Et tu vois ça c'est grâce aux documents parce que comme j'ai donné des billes à mes collègues... hé bé je dis pas... je te dis ça comme ça vient, mais ils m'ont prise au sérieux si tu veux, j'ai pas toujours attendu d'eux, j'ai donné et même si c'était... ces documents là ils sont à revoir parce que moi ceux sont des choses qu'on m'a montré que j'ai revu à ma manière mais que vous vous pouvez vous approprier autrement. Par exemple j'ai mon collègue CM1/CM2 il utilise la grille des BEP pour tout le monde tu vois, il s'est fait ça, il a trouvé ça extraordinaire alors que c'était un truc que l'on avait récupéré et qu'on avait bidouillé nous en formation. Il se sert de ça et même s'il a une seule adaptation à noter il a ça et il a son classeur avec ça et comme il a repris la coordo du REP que je faisais hé bé si tu veux, il a une décharge d'une journée et sa collègue qui débute, qui est à fond école inclusive, parce que je pense que quand même même s'il n'y a pas beaucoup d'heure à l'ESPE ils ont été hyper bien formés, bon moi je le dis parce que tu vois les deux qu'on a qui viennent d'arriver tu leur dis « oui tu vas avoir un élève du dispositif », « ah super ! ». Et elles font pleins de choses pour eux alors que nous les anciens tu vois (soupirs et rires) tu vois ils n'ont pas envie, (rires) mais c'est vraiment incroyable

tu vois ! Une jeune qui vient d'arriver par exemple elle dit « moi je le prends le RASED, L va m'expliquer la formation... », mais finalement c'est pas possible ! Je trouve qu'ils sont plus à même que nous et ils nous apprennent énormément, même sur les documents qu'ils ont, tu vois là par exemple elle vient de faire un document à destination des parents avec une colonne et elle dit « j'espère que je les infantilise pas trop et tout ça » non j'ai « mais c'est parfait » tu vois d'ailleurs j'ai envoyé ce document à P parce qu'elle m'a demandé un peu ce que l'on faisait, tu sais et elle avait mis sur le côté comment les parents devaient continuer à travailler, elle m'a demandé aussi ce que je pouvais apporter du point de vue manipulation parce que ça ils ne savent pas, mais moi je savais pas non plus avant, enfin je veux dire je regrette de ne pas avoir fait pleins de choses en classe ordinaire, tout ce qui est manipulation hé bé je me dis c'est génial enfin tu te dis « ah bob je vais faire ça » mais le gamin...enfin c'est vachement plus parlant, heu...c'est pas une perte de temps et c'est vraiment très intéressant donc moi je leur donne ça. Tu vois je suis en train de refaire les ateliers autonomes parce qu'on fait avec les GS/CP et tout ça et moi j'en ai besoin aussi donc chacune on tourne et on fait des petits ateliers et on se les donne hé bé tu vois les enseignants de cycle 3 me disent qu'ils ont envie de le faire aussi, parce qu'ils trouvent ça super, parce qu'en fait ils ont compris que presque pour tous les élèves il fallait passer par la manipulation. Et ça même moi...on le savait au fond de nous mais on le faisait pas, tu vois c'est moi qui m'occupe de ça enfin je le leur dit « oh vous pourriez peut-être le faire sous cette forme », ils le savent mais comme quelqu'un leur dit ils se disent « ah oui c'est vrai », on en parle et on fait ensemble.

-Toi tu construis en t'appuyant sur des ressources et vous vous appuyez sur votre banque d'outils pour ensuite être dans la re-construction ensemble.

-Oui, en fait exactement parce qu'on a trop d'élèves en difficulté dans les classes de référence enfin dans les classes ordinaires et du coup si tu veux ...on va pas...tu vois les parents n'acceptent pas forcément que le gamin soit déclaré en situation de handicap, ça c'est hyper dur, ça c'est toujours pareil, même si le fait d'avoir le dispositif dans l'école ça a énormément changé de choses, parce que c'est surtout la distance qui gêne les gens, certains. Ils savent que leur gamin a des difficultés mais ils ne veulent pas l'envoyer à machin, à bidule... mais « oh lalala, maintenant il y a un dispositif à G alors d'accord je veux bien signer les documents » mais sinon c'est compliqué et c'est vrai que c'est pas facile, mais dans les classes ordinaires il faut bien faire avec. Alors on arrive quand on fait de la co-intervention vu que tu sais mon collègue de CM1/CM2 a 27 élèves et il est juste à côté de moi, on a les classes collées, alors en fait on fait des groupes, et alors vraiment exprès on fait pas des groupes de niveaux parce qu'on veut pas que les enfants disent « je suis allé dans le dispositif parce que j'y arrive pas ou comme ça... » donc en fait on explique bien à tout le monde et même des gamins qui se débrouillent hyper bien, tu sais parce que c'est en plus des BEP (rires) donc moi ça m'arrange aussi des fois d'aller un peu plus loin...et on se partage et tu vois on est des fois ensemble dans la classe et des fois on se partage et c'est vrai que moi avec ceux que j'ai et l'habitude de travailler avec les outils au tableau et tout mais je vois qu'il y a des gamins qui me disent « mais cet outil là... » que je fabrique pour mes élèves ou avec mes élèves du dispositif tu vois hé bé moi

hop quand je fais pour mes élèves de mon dispositif je dis à mon collègue « je t'en ai fait 3/4 de plus si tu en as besoin », tu vois et ça a commencé un peu comme ça, il a vu que je pouvais l'aider de cette manière et des fois maintenant c'est lui qui me dit « tiens j'ai fait ça parce que j'ai eu le temps donc j'ai préparé ça comme c'était trop dur pour les élèves, j'ai fait un petit outil, peut-être que ça peut t'aider pour les filles » et du coup avant c'était que dans un sens et je voyais que je les embête mais moi je mettais tout derrière la certification donc ça s'est bien passé parce que je disais « hé ho si je ne l'ai pas c'est parce que vous m'aurez pas aidé », comme ça je leur mettais la pression mais du coup voilà...mais il y a pleins choses encore à faire parce que tu vois dès que ça commence à s'essouffler il faut trouver un nouveau truc !

-Donc quelque chose fonctionne et tu anticipes sur autre chose.

-Mais quand j'entends un collègue dire « ohlala ça va pas, par exemple j'aimerais bien faire ça, mais je peux pas le faire... » moi je réponds « ah mais si, on va changer l'emploi du temps, je vois quelle plage j'ai, moi je viens ou tu m'envoies tel et tel élève et puis on le fait », « ah mais tu crois ça va pas te déranger ? », « mais non pas du tout ». Et en fait, si tu veux comme moi je travaille vraiment avec deux classes de référence, deux collègues donc tu vois quand je vois certains ils en ont je sais pas combien, je veux dire je pense qu'il y a des choses que je peux faire. Alors c'est vrai que je construits...j'aimerais tu vois, pas inventer des choses mais construire des documents qui pourraient aider d'autres personnes, mais moi (rires) je n'utilise que ce que j'ai vu, je suis pas encore...je créé pas quoi ! Peut-être que ça viendra mais j'ai pas encore assez d'expérience.

-Donc tu n'as pas l'impression de créer ?

-Non parce que j'utilise ce que j'ai déjà et après par exemple je vais heu...l'arranger à ma sauce mas je vais pas dire j'aimerais pouvoir dire « oh j'ai fait ça, ça va pouvoir vous aider », mais si j'y suis pas en fait...oui alors voilà ce que j'expliquais à l'examen tout le temps (rires), moi j'aimerais pouvoir heu...que ça se passe bé si je suis pas là ça continue à se faire et des fois j'ai un doute (rires), tu vois je pense aussi heu...j'ai pas été absente mais...là par exemple, on n'est pas ensemble mais ils me contactent beaucoup donc je me dis bon c'est qu'ils ont envie aussi de le faire, donc du coup, là, c'est pas moi qui vais vers eux donc je me dis c'est qu'ils sentent que c'est bien. Mais oui c'est vrai...alors j'écoute ce que disent les collègues « ah si on avait ça », tu vois alors des fois je réfléchis j'aimerais bien...je leur apporte si...alors des fois je leur dis d'utiliser tel logiciel, tel logiciel mais moi je suis pas trop calée donc je propose et puis c'est eux qui arrivent à s'en servir vachement mieux que moi (rires).

-Donc vous vous servez de tout ce que vous avez emmagasiner et maintenant tu envisages de poursuivre en étant un ES qui va créer quelque chose.

-Oui, j'aimerais bien, je sais pas tu vois, faciliter...j'ai pas de...je sais pas...le GEVA c'est par exemple toujours le truc qui leur casse les pieds alors moi j'y suis donc si tu veux par exemple la formulation parce que j'avais beaucoup discuté avec HK qui disait qu'il fallait aller à l'essentiel et que des fois soit on se perd dans des romans incroyables soit on mettait pas assez de choses et que la commission était ...ça c'est le truc vraiment qui me...parce que c'est vachement important parce que tu vois on veut créer des liens avec tous les personnels qui s'occupent du gamin et tout mais si

nous on n'est pas capable de bien dire ce qui ...il y a tout de suite un dysfonctionnement parce que ça vient de nous le truc au départ, donc ça c'est vrai que je pense qu'ils auraient besoin parce que c'est hyper fastidieux et ils ont peur de pas écrire ce qu'il faut et tout. Donc moi je leur ai donné des GEVA que j'avais récupéré, tu sais entre nous tu vois A disait « je suis assez contente de ce que j'ai écrit dans ce GEVA, ou D ... ». Chacun on avait joué le jeu et on s'était envoyé un GEVA rempli, et moi évidemment ils se moquaient un petit peu tous de moi en disant que j'en disais trop tu vois, que je parlais du gamin...j'étais trop proche et tout ça et qu'il fallait vraiment aller sur du scolaire et tout. Donc on avait corrigé ça et ça nous avait fait vachement de bien et du coup c'est ça aussi les collègues ce dont ils ont besoin, d'avoir des modèles. Alors au début je faisais un peu comme toi tu fais, je voulais pas leur donner de modèle (rires) et puis bon c'était vraiment ça qu'il leur fallait donc je leur ai donné et après tu vois ils sont...là ça va...mais peut-être que le GEVA changera de forme et ce sera plus simple mais j'en sais rien. Mais bon quand même il y a des choses...tu es obligé d'écrire, tu ne peux pas que cocher des cases ! Donc je réfléchis à des choses comme ça.

-Donc c'est quand même s'appuyer sur quelque chose qui existe, de mutualiser et se servir de cette façon de faire, d'analyser au sein de ton contexte avec tes collègues.

-Alors ça c'était un gros besoin, c'est ma collègue directrice qui me le dit, ça a ressoudé un peu l'équipe tout ça parce que si tu veux l'année dernière quand j'étais pas là oui j'étais quand même la casse pied même si on s'entend bien parce que c'était toujours au moment où j'arrivais que je demandais pleins de choses et puis je voulais m'incruster partout et tout ça...et là si tu veux ça se fait vraiment naturellement et ils ont senti que c'était vraiment une aide et je pense qu'ils ne reviendraient pas en arrière alors que tu entends des fois des écoles qui disent « oh !la la si on avait pas de dispositif, ça serait mieux »...là c'est pas du tout le cas et en plus alors essaye de se ...d'aller plus loin parce qu'en fait si tu veux ce REP est quand même assez soudé, il n'y a pas beaucoup d'école donc on est assez soudé et moi comme j'ai été coordo si tu veux j'ai quand même gardé pas mal de contact et mon collègue qui fait la coordo tu vois on travaille ensemble aussi sur ça et si tu veux le collègue aimerait un dispositif ULIS pour qu'il y ait une continuité parce que sinon nos élèves de G s'en vont...bon pas très loin mais toujours à une demi-heure, trois-quarts d'heure de route quoi, et ça c'est notre problème. Et si tu veux, le principal qui vient d'arriver au collège il est hyper branché handicap, vraiment c'est une aubaine, et donc il a formé un groupe de travail, on s'est rencontré, et si tu veux il veut proposer une semaine du handicap tu sais dans son collège et faire venir toutes les écoles du REP pour voilà montrer un petit peu avec des spécialistes, c'est pour l'année prochaine, ben tu sais comme on fait dans certains endroits quand ils font du sport en fauteuil...et donc il veut essayer de faire une semaine comme ça pour faire venir beaucoup d'école et faire venir des gens et puis il dit que c'est très important et il voudrait une continuité, car il a bien compris le contexte ...Alors moi là j'interviens en expliquant au prof qu'un dispositif ULIS c'est pas grave (rires), que ça peut être super (rires) parce que je te dis pas...et comme j'en connais beaucoup et ben ils m'écoutent quand même et ils se disent si elle a fait ça c'est pas pour rien, c'est que vraiment il y a des besoins et que ça la botte quoi. Donc tu coup

voilà alors là ils me disent « et s'il ouvre, c'est toi qui vient ? », « non non moi je veux rester dans mon école », « ah bé on n'en veut pas alors ! » (rires). Mais...alors ça si tu veux j'ai trouvé ça chouette parce que au début j'ai eu peur parce qu'ils voulaient que j'explique ce que c'était et tout et puis moi alors j'ai repris des trucs, des power points j'ai essayé de bidouiller avec une collègue avec des documents que j'avais récupéré mais j'avais pas envie d'avancer des choses qui étaient de moi mais « oui alors on me l'a dit en formation... » et puis en fait les gens avaient des questions et ils attendaient que je leur parle de mon expérience, pourquoi j'avais voulu faire ça, qu'est-ce que ça pouvait apporter donc ça c'est vrai que j'ai quand même su l'expliquer et ils avaient peur en fait de recevoir des enfants qui viendraient que pour une notion. Par exemple en français elle était affolée « mais moi je dois avancer, et si le jour où il doit venir je n'ai pas fait ça comment on va faire »... Et du coup on va continuer...bon là évidemment on fait plus rien mais on avait prévu une autre réunion et à chaque fois il veut que je sois là parce qu'il y a des questions dans l'organisation qui leur viennent et ils ont besoin de me demander.

-C'est apporter du concret, un fonctionnement de terrain. Donc tu te projettes sur faire fonctionner dans un autre contexte en parlant de ton expérience.

-C'est vraiment que ça après tu vois ça avait commencé avec pour mon épreuve 3 on était allé travailler avec le pôle enfance et jeunesse et si tu veux ça avait bien fonctionné puisque ça continue et elles nous demandent beaucoup dès qu'elles ont des enfants tu vois à BEP...

Et du coup chacun ...tout le monde a besoin de savoir, et puis ça fait peur car ils ne se sentent pas capables et si ceux qui sont avec moi ont été capables de se rendre compte qu'ils étaient capables de le faire sans souci alors les profs du collège pourront le faire aussi. En plus je veux dire l'emploi du temps est hyper bien établi, c'est heure par heure donc voilà...

Après c'est tout...

-Une conclusion, qu'aimerais-tu nous dire pour conclure cet entretien ?

-Ben écoute, moi j'ai encore beaucoup de choses à faire, je veux continuer en fait ce que j'ai réussi à mettre en place, mais c'est vraiment par rapport à l'équipe que ça s'est passé comme ça, ça a été plus facile pour moi. Donc je voudrais continuer ça et puis les choses qui se passent à l'extérieur aussi sans oublier les familles ...je trouve alors que le côté PR est hyper intéressant. Après j'aimerais pouvoir apporter plus donc je me dis pas forcément construire des documents parce que ça ça viendra avec le temps et tout ça mais peut-être ..par des lectures ou...tu vois moi je suis un peu du style à me dire que moi ce que j'ai réussi toujours à faire passer et ce qui a aidé les gens c'était toujours parce que j'avais discuté avec d'autres personnes et moi la formation c'est pour ça que j'ai aimé parce qu'il y a encore certaines personnes avec qui on continue encore à échanger sur le travail qu'on fait. Je me plais dans ce rôle, j'étais beaucoup enfermée dans ma classe ordinaire et là je suis partout, je peux aider tout le monde, on vient vachement me dire parce que peut-être je me rends plus disponible tu vois, je me débrouille aussi pour ça, pour les projets j'aide à mettre tout ça en place. Peut-être parce que j'ai plus de temps pour réfléchir, je prends plus de recul sur la pratique, eux ils sont encore dans le truc.

-Je te remercie pour cet échange.

E3-40-35min-Parcours SEGPA-SEGPA

-En prenant appui sur votre parcours de formation, comment vous êtes-vous engagée pour répondre à la complexité de la diversité depuis votre certification ?

-Quand vous parlez de diversité et de complexité, vous parlez des élèves ?

-Oui mais pas que...

-pas que des élèves donc tous les partenaires qui vont avec.

-Oui, mais c'est avant tout ce que vous vous avez de questionner et ce qui vous questionne aujourd'hui.

-Alors pour parler de mon expérience, moi je suis enseignante à la SEGPA de SF, je l'étais pendant la formation et je le suis toujours, voilà. Heu...je fais un peu la coordination aussi de la SEGPA puisqu'on n'a pas de directeur de SEGPA, heu...mon travail a évolué depuis le retour de la formation puisque nous avons mis en place une 6^{ème} inclusive dans notre établissement et je sais que MR D vous en a parlé (rires), ce que l'on appelle pas une 6^{ème} inclusive chez nous mais une 6^{ème} à projet, en tout cas le principe c'est d'inclure des élèves à notification avec des élèves entre guillemet ordinaires. Moi je travaille beaucoup sur cette classe là avec des collègues PLC donc les partenaires de nos élèves aussi donc des éducateurs, les parents, les foyers...heu...aussi ben les inspecteurs, le conseil général aussi puisqu'il nous demande des comptes...donc du coup par rapport à la formation justement que l'on a eu sur l'école inclusive heu...il y a pleins de choses à dire je ne sais pas par trop quoi commencer...heu je reste...moi en tout cas ma formation a été vraiment bénéfique car elle m'a obligé à me remettre en question complètement sur ma façon de travailler. C'est-à-dire que moi l'année de ma formation, nous on était les premiers à le passer, je fais partie de la première session, heu...et j'avais été formée en tant qu'enseignante depuis pas mal de temps puisque j'avais 13 ans d'ancienneté donc ma formation initiale remontait déjà...j'ai eu l'impression d'avoir enlevé une peau (rires) pour en prendre une autre...en fait aujourd'hui ma façon de travailler par rapport à tout ce que j'ai pu entendre, lire, partager avec les collègues et les formateurs heu...c'est le vraiment le mot c'est adaptation, en fonction des besoins, c'est-à-dire que vraiment l'individualité de la personne, de l'élève et du partenaire, car eux aussi ils ont leurs individualités qui priment aujourd'hui, et c'est très compliqué car s'adapter à tout le monde c'est pas évident...heu...donc aujourd'hui moi mon travail premier c'est vraiment ça, c'est essayer de répondre aux besoins de chacun mais j'y arrive pas (rires) ! de façon satisfaisante parce qu'après on a un problème de moyens, un problème de ...de valeurs partagées dans une équipe parce qu'on travaille dans une équipe mais on a pas tous les mêmes idées, pas tous les mêmes envies donc c'est compliqué...heu avec les partenaires aussi qui sont les parents...heu c'est pas compliqué, mais eux ils sont très contents que l'on s'occupe de leurs enfants donc ça c'est plutôt une bonne chose, heu...par contre comment expliquer...ben faire comprendre, faire passer un message, pourquoi on travaille comme ça avec leurs enfants ça c'est compliqué surtout qu'ils sont très distants, en tout cas dans mon établissement, ils sont très distants du collège. On les invite à venir, et à part en

entretien individuel où là ça peut encore aller, sinon ils sont très distants du collègue, ils gardent leurs distances, donc c'est très compliqué de pouvoir travailler concrètement avec eux, en plus je pense qu'ils se dévalorisent beaucoup, ils se sentent pas forcément capables d'aider leurs enfants. Alors voilà dans ce contexte là nous essayons de mettre en place des choses qui sont mais largement perfectibles (rires), mais largement heu...après par rapport à ce que l'institution nous demande honnêtement c'est compliqué aussi de réellement faire par exemple on a fait des choses pour la classe dans le cadre de la certification qu'aujourd'hui je ne fais pas, c'est-à-dire je parle d'administratif concernant nos élèves, concernant...en tout cas je ne les matérialise pas comme...c'était demandé dans le cadre du CAPPEI parce que c'était très chronophage et heu...je préfère privilégier le travail auprès des élèves avec mes collègues avec qui je travaille en co-enseignement, ou en co-intervention (rires) ça dépend des jours ! Ce qui est agréable c'est que la majorité des partenaires avec lesquels je travaille dans le cadre de cette 6^{ème} à projet sont volontaires, donc le co-travail se passe plutôt bien on va dire, pour la majorité, pour ceux qui ont accepté le co-enseignement et la co-intervention, il y en a très peu quand même ! Voilà...je ne sais pas en fait si je réponds à votre question (rires)

-Oui, alors on va si vous voulez bien recentrer bien sûr, on entend que vous concevez l'engagement dans cette complexité, avec les autres au-delà du fait que ça prend appui sur cette 6^{ème} à projet.

-Oui, on l'appelle ainsi mais c'est également avec les autres classes de SEGPA qui restent dans la structure.

-donc cela veut dire que vous vous engagez avec les autres et donc de quelle manière concrètement faites-vous pour pouvoir vivre cet engagement au quotidien ?

-Oui, alors cela veut dire premièrement les tenir au courant de ce que l'on fait avec l'élève que ce soit la famille, les partenaires des instituts ou voilà...on se voit régulièrement à peu près à chaque période, avec l'élève aussi, d'abord avec les partenaires la famille les éducateurs tout ça pour faire un point et après on reçoit ensemble l'élève puisque c'est quand même le principal concerné pour discuter avec lui, voilà de ce qu'il se sent capable de faire, de faire un bilan de comment ça se passe et voir comment l'on peut faire avancer les objectifs que l'on s'est fixés en début d'année et les faire évoluer au fur et à mesure de son évolution à lui...donc voilà que ce soit par des entretiens, par mail, par téléphone, avec les partenaires c'est-à-dire les collègues du collège, une fois par période. Donc avec les collègues de la SEGPA on a nos synthèses et nos réunions de coordination qui font que très régulièrement on fait le point avec la vie scolaire et la direction, l'établissement sur le suivi de nos élèves que cela soit pédagogique ou la vie scolaire et avec les collègues qui travaillent sur la 6^{ème} à projet par période on fait une réunion bilan tous ensemble pour voir les difficultés des enseignants, que rencontrent les enseignants puisque l'on peut les aider, on est en co-enseignement sur 3 matières, SVT maths et français pas sur les autres et pour voir l'évolution des élèves parce d'une matière à une autre l'élève ne se comporte pas de la même façon, ne travaille pas de la même façon voilà...donc on essaie de resserrer les rangs vraiment autour de l'élève pour suivre au plus près, voilà...

-ce qui veut dire que c'est être avec, on l'entend avec un ensemble de partenaires qui œuvrent pour le projet de l'élève.

-oui, le projet de l'élève, c'est ce vers quoi on tends, que ce soit clair, il y a encore beaucoup à améliorer (rires) mais c'est vers quoi moi personnellement j'aimerais qu'on tende en fait tous ensemble.

-et alors votre place dans ce lien, dans les échanges, la communication écrite ou autre...quelle est votre place spécifique pour faire vivre ce lien.

-ah bé là je ressens totalement le terme de PR (rires) du fait que le chef d'établissement déjà m'ait attribuée des heures pour faire la coordo déjà de la SEGPA heu...j'ai quelque part ce rôle du moins tout transite par moi. Il a fait le choix aussi d'avoir...c'est un choix qu'il a fait parce qu'il souhaitait n'avoir qu'un interlocuteur en fait pour faire passer les informations à remonter et ...dans la 6^{ème} à projet, alors ça a évolué depuis le début depuis la rentrée, heu... mais aujourd'hui les collègues viennent demander des conseils, en fait ils me positionnent vraiment comme une enseignante spécialisée et eux c'est des spécialistes de la didactique et vraiment moi ce que je ressens c'est qu'on essaie de plus en plus et on y arrive avec certains à travailler ensemble, à s'apporter chacun. Enfin moi ce que j'aime en tout cas dans le co-enseignement et dans la co-intervention, ça dépend des modalités, c'est que vraiment on se complète. C'est-à-dire que moi ils m'apportent vraiment beaucoup au niveau didactique et moi je leur apporte dans l'adaptation, dans l'identification des besoins des élèves et donc avec le peu de temps que nous avons en commun, parce que ça c'est un des gros problèmes de la co-intervention et du co-enseignement, on arrive à échanger vraiment, maintenant qu'on co-travaille ensemble depuis un petit moment on sait comment chacun travaille et donc du coup nos pratiques sont d'autant plus fluides...je dirai pas...l'un commence une phrase et l'autre termine, on n'en est pas à ce stade là mais en tout cas les choses se font beaucoup plus naturellement, il n'y a plus cette petite appréhension qui pouvait y avoir au départ du regard de l'autre, donc moi je me sens PR à ce niveau-là par rapport à mes collègues avec qui je travaille dans le cadre de la 6^{ème} à projet. Après dans le cadre de la SEGPA, c'est ...bon ça fait un moment que l'on travaille ensemble puisque l'équipe est posée depuis 3 ans, ça dépend des personnes parce que mon poste ...tout le monde n'est pas d'accord avec ce poste, voilà, et du coup ça crée des tensions (rires) dans l'établissement, enfin dans l'équipe SEGPA et donc du coup c'est un peu compliqué, on travaille pas forcément en équipe tous ensemble, il n'y en a avec qui ça se passe très bien dont Mr D que vous voyez en formation je pense, avec d'autres c'est plus compliqué mais n'empêche que...pour la SEGPA j'ai l'impression d'être l'interlocuteur du reste de l'établissement et ensuite de transmettre à l'équipe ce que je sais, quand je dis ce que je sais c'est les informations que l'on me fait passer voilà, pas mon savoir !

-d'accord, donc cela veut dire qu'il y a quand même ES mais vous avez plusieurs casquettes et vous le prenez en compte dans votre manière d'être cette ES. Mais pour pouvoir vous engager, vous vous sentez PR mais l'autre aussi.

-ah mais bien sur !

-donc c'est un ensemble de PR.

-tout à fait, je trouve.

-Et vous êtes PR pour l'identification des besoins, comment vous positionnez-vous en tant que PR dans cette identification ?

---heu...en fait en début d'année...là je parle de la 6^{ème} à projet, les premières séances en fait j'ai fait de l'observation, j'ai fait de l'observation de tous les élèves de la classe et pas que ceux qui avaient la notification, pour voir les besoins de chacun, je continue un peu mais beaucoup moins aujourd'hui, donc ça nous a permis de déceler directement des besoins pour nos élèves à notification mais certains autres aussi (rires), et du coup aujourd'hui quand on construit des séances avec mes collègues, alors moi je travaille en français et maths, à chaque fois que l'on construit nos séances ensemble, on reprend...donc on construit les grandes lignes de nos séances et à chaque fois on se re-questionne sur ... « alors voilà on veut mettre en place ça dans la classe, c'est notre objectif mais attention lui il a ce besoin-là comment on va adapter notre travail pour qu'il puisse se saisir de notre travail et le faire, atteindre le même objectif mais lui permettre d'avoir des supports adaptés » ou, mais c'est pas que dans les supports...en fait c'est dans la construction en fait de la séance qu'à chaque fois on essaie de réfléchir avec la collègue sur l'objectif général de la séance que l'on a mais l'objectif aussi de l'élève et ses besoins à lui en fait. On le fait pendant la construction.

-et ça c'est spécifique à la 6^{ème} projet.

-oui, depuis cette année c'est spécifique, mais j'interviens aussi dans des classes de 6^{ème} générale, avec j'interviens sur toutes les classes 6^{ème} du collège voilà en français et en maths. Donc après les professeurs principaux de ces classes font remonter les petits outils ou les petites indications que je donne sur certains élèves puisque dans les autres classes il n'y a pas d'élève à notification SEGPA, ce sont des élèves qui rencontrent des difficultés dans leur parcours ou à l'inverse qui sont au-dessus du lot et qui ont besoin d'être nourris plus que les autres et voilà, et donc du coup on essaie de faire ça sur toutes les classes de 6^{ème} pour l'instant et c'est nouveau de cette année, parce que jusqu'à maintenant on avait proposé d'intervenir dans les classe et d'aider les collègues, puisque les élèves en difficulté c'est pas nouveau de cette année il y en a toujours dans l'établissement, mais personne n'avait répondu positivement, avec l'ouverture de cette 6^{ème} à projet on a demandé qui souhaitait de la co-intervention ou du co-enseignement, mais aussi dans le cadre ors de cette 6^{ème} et il y a 5 enseignants qui ont répondu oui et donc sur ces enseignants 2 ne sont pas dans la 6^{ème} à projet donc du coup on va intervenir, enfin je vais intervenir sur la classe de 6^{ème}. Après c'était pas forcément moi qui était prévue Mr D étant en formation, parce que lui fait de la co-intervention en SVT, Mr D étant en formation cette année, on a fait le choix quand même puisqu'il avait envie de s'intégrer là-dedans, dans cette démarche, mais comme il n'est là qu'à mi-temps c'est compliqué, du coup il est en co-intervention en SVT sur la 6^{ème} à projet mais pas sur le reste et le 3^{ème} PE qui travaille dans l'établissement avec nous à la SEGPA ne souhaitait pas participer à ça donc voilà, donc pour cette année en tout cas.

-donc c'est une démarche individuelle pensée dans un dispositif collectif. Vous vous engagez de manière professionnelle.

-Ah oui, mais moi je reste vraiment convaincue, le message que l'on a pu nous faire passer pendant la formation CAPPEI sur l'école inclusive, sur les bienfaits j'en suis restée vraiment persuadée mais heu...mais voilà on est...donc j'essaie vraiment de...de mettre des choses en place dans l'établissement où je travaille depuis le CAPPEI même si c'était déjà un peu impulsé avant mais...d'autant plus en tout cas depuis la formation après...heu...après voilà on se confronte à...(rires) à beaucoup de choses une fois que l'on est sur le terrain parce que y a tout, excusez- moi du terme mais y a toute la bonne parole que l'on entend en formation voilà sur le modèle idéal après j'avoue que quand on travaille sur le terrain on a aussi d'autres facteurs auxquels on est obligé d'être confronté dont la résistance de partenaires, faut bien le dire que ce soit des collègues, que ce soit des parents, que ce soit...pleins de personnes qui en fait font de la résistance heu...alors d'autant plus avec cette 6^{ème} à projet qui a comment dire, qui a déclenché (rires)un petit tsunami dans notre établissement quand même, il y a des réactions donc je me dis qu'à un moment donné il y aura quelque chose de positif qui sortira de là, ils ne sont pas indifférents, donc c'est mieux que l'indifférence on va dire mais c'est assez compliqué...c'est assez compliqué même si on croit réellement à ce que l'on fait et ...à nos objectifs des fois c'est un peu compliqué parce qu'en plus quand il y a de la résistance dans l'équipe elle-même en plus heu...ben vous savez la moindre brèche que les gens peuvent sentir ils vont appuyer dessus et voilà...donc je parle aujourd'hui individuellement mais comme je vous dis il y a quand même des gens aujourd'hui dans l'équipe de la SEGPA et dans les collègues du collège qui prêchent la bonne parole entre guillemets comme moi, on a fait le choix de partir sur du volontariat parce que je pense que ce genre entre guillemets de dispositif et de travail de co-intervention si les gens, si ça leur est imposé pour moi cela peut pas fonctionner, c'est déjà assez compliqué comme cela quand on est volontaire donc si en plus c'est imposé c'est compliqué mais ...je vois là, on n'a pas beaucoup de recul, là ça fait 6 mois je vois tout le bénéfice vraiment que ça apporte aux élèves et pourtant comme je vous dis le modèle est largement perfectible (rires) on a encore de gros progrès à faire mais déjà le peu que l'on a pu mettre en place et faire, je vois tout le bénéfice que ça a et ce que ça peut entraîner sur les collègues aussi PLC qui travaillent avec nous qui ont une façon aussi complètement différente de travailler alors je ne dis pas qu'elle n'est pas bonne je ne suis pas là pour juger je dis juste qu'elle est différente de la nôtre et aujourd'hui ça fait du bien aussi de se rendre-compte que...qu'ils prennent un petit peu plus en compte les élèves (rires) et pas que le savoir donc il y a des choses qui passent...il y a des choses qui se passent....

-c'est ce que l'on entend ! Et alors comment vous vous voyez pour la suite ?

-(rires), pour la suite ? de moi mon...travail à SF (rires). Ben moi j'ai envie de continuer à faire ce que je suis en train de faire dans le collège, c'est-à-dire travailler avec les élèves de SEGPA et avec les autres, heu...j'adore aussi le travail de coordo, vraiment, même si ça complique un petit peu mes relations avec les autres, heu...en fait au départ ce qui était intéressant c'est que cela me permettait de comprendre des choses que entre guillemets un simple enseignant n'avait pas accès, des choses qui arrivent de plus haut, de l'institution, dede comment dire... de l'organisation et du

fonctionnement d'un établissement...voilà. Du coup le personnel de direction, mon principal et principal adjoint m'embarquent dans plein de choses, m'ouvrent la porte à plein de choses ce qui permet aussi de (rires) mieux comprendre les directives que l'on nous donne et d'essayer ...ça c'est pas bien (rires) de les contourner (rires) enfin de les contourner non, de faire avec mais en gardant (rires) notre objectif, heu... après je vous avouerai cette année, en plus il y a eu beaucoup de choses, bon en ce moment on est en confinement donc l'enseignement adapté est d'autant plus ...d'autant plus je trouve important par rapport aux familles que l'on a parce que là ça fait une semaine et demi comment vous dire que travailler avec des familles qui n'ont pas d'ordinateur, qui ne parlent pas français, qui n'ont peut-être même pas internet pour certains...il faut vraiment s'adapter à chacun mais...en fait je trouve ça très stimulant, très stimulant personnellement parce que ...heu ça nous oblige à nous remettre en cause tous les jours vraiment, entre ce que l'on pense mettre en place, ce que l'on pense qui va fonctionner avec tel élève, ben des fois ça fonctionne mais des fois ça ne fonctionne pas du tout donc il faut essayer de comprendre pourquoi ça ne fonctionne pas heu...et se remettre en question et je trouve cela hyper stimulant, fatigant, chronophage mais très stimulant professionnellement, moi ça fait depuis...depuis...voilà depuis que je travaille de toute façon dans l'enseignement adapté je ne me suis jamais autant posée de questions sur ma pratique professionnelle, que...voilà parce qu'ils nous obligent ! C'est vraiment un public et je parle autant des élèves, que des parents, que aussi des partenaires éducatifs, ils nous obligent à nous remettre en question tout le temps et c'est bien. Surtout quand on tombe en face des gens qui font la même chose (rires) ! C'est hyper enrichissant et du coup je trouve que c'est hyper enrichissant comme pratique.

-Et alors vous vous engagez avec des gens qui se remettent en question

-Oui, oui parce que je trouve...je vois déjà rien que dans les préparations des séances, c'est aussi basé beaucoup sur la discussion que cela soit avec mes collègues de SEGPA, avec les collègues PLC avec lesquels je travaille, on discute énormément de ...ben de pédagogie, de didactique donc du coup on arrive chacun avec nos idées, on les confronte et donc forcément quand on les confronte elles évoluent, quand on arrive à entrer dans la discussion. C'est aussi le cas avec les partenaires éducatifs, ils arrivent avec leur point de vue éducatif sur l'élève tel qu'il le côtoie dans un certain contexte nous on arrive avec notre point de vue pédagogique parce qu'on le côtoie dans le collège dans le contexte de l'école, on sait très bien qu'en fonction du contexte les besoins sont différents ou les élèves entre guillemets agissent ou sont différents, et donc du coup le fait de pouvoir partager tous ces points de vue, avec les parents aussi, ça nous enrichit sur l'élève et ça nous permet de réadapter de réajuster de faire évoluer nos réflexions et du coup je trouve cela hyper enrichissant. On s'apporte mutuellement, à partir du moment où on s'est engagé de façon volontaire là-dedans, on était prêt du coup à mettre à plat ce que l'on savait et à le faire évoluer et c'est ce que je trouve est hyper enrichissant.

-Vous vous engagez vous, avec vos croyances mais c'est s'engager avec l'autre volontaire.

-oui, le volontariat est important je pense pour pouvoir s'engager.

Après c'était la première année, donc voilà comme tout nouveau projet, nouveau protocole voilà...on a essayé...ce qui est bien c'est qu'il y a des gens volontaires pour l'année prochaine si le projet perdure, des gens pas forcément convaincus au départ, heu...donc ça veut dire...parce qu'on nous demande des rendre beaucoup de comptes dans l'établissement vraiment beaucoup...heu pas je parle pas de l'inspection, je parle vraiment de l'établissement, et c'est particulièrement le corps enseignant qui nous demande de rendre des comptes, parce qu'il y a des gens qui sont indifférents et qui laissent faire, il y en a d'autres nous demandent...voilà c'est très compliqué à l'intérieur de l'établissement ...donc le confinement (rires) était une très bonne chose pour prendre un peu de recul, de distance mais ...mais il y a quand même des enseignants qui étaient un petit peu dubitatifs au début et qui aujourd'hui avec le retour des élèves, des parents, des enseignants de la SEGPA, des enseignants du collège, ben sont ...on envie d'essayer à leur tour, eux l'année prochaine dans le cadre de la 6^{ème} à projet ou dans le cadre simplement de la co-intervention en classe dans des 6^e, 5^e ordinaires et ça c'est possible parce que les gens qui étaient volontaires, je pense qu'à la base on devait partager des valeurs communes, je pense, mes deux collègues avec qui je travaille la prof de math et le prof de français, je pense qu'à la base, voilà on partageait...on s'en est aperçu en discutant en travaillant ensemble, on avait des valeurs communes, professionnelles et personnelles, et du coup ben ça a matcher...voilà et même si il y a des désaccords et c'est normal c'est aussi ce qui permet d'évoluer, mais du coup je pense que l'équipe éducative pédagogique, a des retours d'un peu tout le monde, et pour l'instant heu...la majorité des retours de l'équipe pédagogique sont positifs, les parents à part une maman sont positifs, heu...donc c'est plutôt positif.

-Alors pour conclure, au fur et à mesure le corpus de PR va pouvoir s'agrandir. Je vous laisse le mot de la fin.

-Heu...conclure c'est difficile, je trouve cette année en tout cas, il y a quelque chose qui se rajoute c'est que mon collègue cette année est en formation lui aussi, donc il ramène des choses à la SEGPA (rires), et donc c'est bien parce qu'en fait j'ai l'impression de continuer à réfléchir avec lui, parce que comme j'ai fait la formation moi aussi, voilà on partage quelque chose de commun, donc je continue à me former, à réfléchir avec lui donc ça c'est bien heu...voilà le seul truc que j'aimerais c'est que ...ça soit plus généralisé, enfin ...comment dire. Mon gros problème en fait c'est que l'on manque de temps pour tout ça ! J'ai eu la chance de pouvoir bénéficier de cette formation et de prendre un an pour pouvoir réfléchir à ma pratique professionnelle et c'était génial d'abord ce temps-là mais en fait il le faudrait tout le temps quoi (rires) ! Dans le sens où on part en formation une année et puis après on repart au boulot, on a la tête dans le guidon et ...le plus gros problème mais je pense qu'on l'a tous c'est le manque de temps ! c'est le manque de temps institutionnel pour pouvoir travailler, que ce soit au sein de la structure SEGPA, au sein de nos établissement même nous à la SEGPA même ayant deux heures de réunions par semaine heu...on ne couvre absolument pas les besoins que l'on a sachant qu'on a pas de direction de SEGPA donc on est obligé de gérer des choses voilà...

-Et vous alors dans votre parcours ?

-Ben là le parcours de formation ça peut être aussi dans les échanges avec les collègues parce que je me sens autant formé par mon collègue qui est en CAPPEI que par les collègues avec lesquels je travaille cette année, à part que ça ce n'est pas imposé dans les établissements ! Mon établissement se veut, des gens sont installés depuis longtemps, certains ont des pratiques professionnelles en place depuis des années et qui se revendiquent faisant partie du petit village de gaulois qui se veut dire non au projet, dire non aux réformes, donc c'est compliqué à ce niveau-là, moi je ne parle que de mon contexte et bien évidemment ce n'est pas le cas de tous les établissements ! Mais c'est vrai que comme ce n'est pas imposé par la direction même, ben c'est dommage parce que en tout cas quand il y a des choses comme ça qui sont mises en place ça crée l'émulsion de toute façon forcément qu'elle soit positive ou négative ça crée de l'émulsion, des échanges, des discussions, c'est formatif donc je pense que la formation il n'y a pas forcément besoin d'aller en formation elle peut se faire dans son propre établissement aussi encore faut-il comme je vous le dis que les gens soient acteurs de ça ! C'est pour ça que le volontariat c'est ...c'est volontaire et puis conscient de ce que ça entraîne. Car des enseignants se rendent-compte que ce qu'ils font sur la 6^{ème} à projet cela leur permet de faire évoluer leur pratique sur les autres classes, enfin voilà ils voient l'effet boule de neige. Mais c'est parce qu'ils étaient prêts pour ça mais quand on se retrouve dans un établissement où 80%de la population n'était pas du tout prête pour ça, je vous dis sur 47 collègues à qui on a demandé pour la rentrée 2019 qui souhaitaient la co-intervention il y en a 4 qui ont répondu favorablement, mais c'est bien (rires) c'est déjà ça !

-Je vous remercie.

ANNEXE X
Grilles d'analyse structurelle corpus 3

GRILLE D'ANALYSE STRUCTURELLE (E2-26)

PPr1 *Je suis dans un dispositif ULIS second degré, bref des élèves avec une problématique liée à l'orientation, orientation post 3^{ème}, le côté professionnalisant.*

PPr2 *Le plus grand collège de B avec énormément d'interlocuteurs, de partenaires enseignants, je pense à la conseillère principale d'éducation avec laquelle je peux être en contact, la psychologue scolaire.*

PPr3 *Une bonne quarantaine de collègues avec qui je devrais interagir de la même manière, de manière aussi efficace, de manière aussi un peu régulière.*

PPr4 *Un collègue assez demandé avec des collègues souvent expérimentés qui n'ont pas forcément construit leur identité professionnelle avec les élèves à besoins éducatifs particuliers, avec leurs prises en charge.*

PPr5 *je me retrouve avec 35 élèves de 3^{ème} avec la professeure de lettres.*

PPr6 *...un contexte de 15 élèves que je ne connaissais pas*

PPr7 *J'ai la chance d'avoir plusieurs AESH sur mon dispositif, ou pas mais pour moi c'est plutôt une chance et dont mon AESH collective.*

PPr8 *Sur la classe de référence avec d'autres élèves et l'élève en question avec l'enseignante d'EPS qui me disait que c'était très compliqué au niveau moteur, qu'elle doit mettre un temps spécifique, des difficultés au niveau instrumental, au niveau social, voilà tout cet aspect-là.*

PPr9 *...et je pars du principe que la professeure de lettres va être une experte disciplinaire par exemple dans sa discipline, elle va pouvoir apporter des ressources si on fait un atelier philosophique.*

APr1 *C'est un apprentissage on va dire que je fais sur le terrain parce que dans la formation on a eu beaucoup d'outils divers et variés mais voilà ce côté, ULIS collège précis et bien défini je le découvre petit à petit.*

APr2 *Là je travaille beaucoup en co-intervention cette année et cela me permet aussi de pouvoir m'adapter, de pouvoir lorsque l'on fait des petits projets, je fais des ateliers philosophiques...il me semble voilà que j'arrive à transposer ces compétences sur tous les élèves et voilà cela correspond bien à ma philosophie pas seulement 15 élèves du dispositif mais pour l'ensemble des élèves.*

APr3 *Et puis concrètement moi ma démarche depuis le début de l'année cela a été vraiment de passer par une période d'observation...je me suis appuyé sur des ressources en fait que j'avais pu acquérir, sur aussi j'ai réinvesti vraiment des écrits professionnels que l'on demande assez denses et j'ai pu peut-être les affiner, parfois les rendre plus synthétiques cette année, mais je me suis appuyé sur ces supports-là puisque je savais le faire, je savais ce qui était le plus essentiel pour moi. Je pense vraiment à ça, aux ressources, à des évaluations, à des grilles d'observations. Je me suis appuyé sur celles mises en place par Cap École Inclusive, je regarde un peu tout ce qui se fait...*

APr4 *C'est vrai qu'en ce début d'année je m'appuie beaucoup sur cette empathie que j'ai pu acquérir et sur les ressources que j'ai pu acquérir.*

APr5 Et du coup, là j'ai proposé à l'AESH collective d'y aller. Donc l'observation passe par l'AESH, les collègues et les parents, donc ces 3 volets-là sont importants et éventuellement bien sûr si un suivi extérieur est mis en place. J'ai donc vraiment ces 4 volets pour vraiment comprendre l'enfant. Sur la partie pédagogique je me base sur ce que je fais dans le dispositif. Je ne fais pas forcément des groupes de niveau trop vite, je passe par des séances d'apprentissage, des séances d'évaluation.

Clairement de mon côté je fais une synthèse par rapport à ces échanges et par rapport aux ressources. J'individualise beaucoup.

APr6 *Du coup je passe beaucoup par le biais du numérique, par ce vecteur dans le sens où on a une messagerie qui s'appelle « pronote »...c'est par exemple pour un bilan pour chaque trimestre, pour des informations.*

APr7 *Je le fais avec les AESH, avec mon fameux livret dans le classeur de coordonnateur que je peux transmettre où je redonne les missions, je le fais vraiment à destination des élèves à BEP dans les classes ordinaires.*

APr8 *Alors ça se passe par des actions qui font le lien entre la classe de référence et le dispositif et je pense par exemple à des difficultés, alors moi je mets en fait du temps que j'appelle suivi d'inclusion pour vraiment essayer d'approfondir, de partir des difficultés de l'élève pour essayer de lever les obstacles. Par exemple pour le CFG pour les élèves qui ne passent pas le DNB, j'ai des élèves qui n'auraient pas le temps de travailler ce CFG, il y a une partie de l'oral qui est très importante, 10min à l'oral de présentation et ils n'ont pas forcément le temps malgré les heures en technologie où ils pourraient le faire et moi dans le dispositif je mets vraiment un accent essentiel par rapport aux besoins que j'ai identifiés, par rapport à leur orientation, à leur parcours.*

APr9 *On fait aussi des projets en co-intervention, si on fait un atelier philosophique sur la liberté elle va avoir des ressources peut-être intéressantes sur la notion de liberté avec des affiches des textes et moi par contre je vais pouvoir en tant que personne ressource en tant qu'enseignant spécialisé expert de l'analyse des besoins aussi pouvoir vraiment proposer des modalités si tu veux, des modalités de travail, des modalités par groupe, dans la construction de la séquence.*

JPr1 *Et tu te doutes qu'avec 40 collègues c'est quand même difficile d'être toujours aussi présent.*

JPr2 *En fait, j'ai mis un point essentiel à la coordination, à vraiment si tu veux échanger car aussi moi j'y crois vachement tout en sachant qu'il y a des limites à ce système, à ce processus.*

JPr3 *puisque l'on continue de se former quand moi sur le terrain cette année beaucoup de choses me reviennent en tête, notamment des acquis, ces gestes professionnels, cette façon d'être vraiment dans l'explicitation, le fait d'être très clair dans ce que je dis. Il me semble que suis clair et ça me sert vraiment.*

JPr4 *Voilà cette année, le contexte, je me dis dans quelles mesures est-ce que c'est réellement possible de vraiment être satisfait, de pouvoir aller dans une communication avec les collègues, je ne sais pas...c'est difficile en tout cas. C'est vrai que dans un contexte où il y a beaucoup plus d'interlocuteurs avec beaucoup plus d'élèves aussi, le levier est plus difficile à trouver on va dire.*

JPr5 *Oui, mon rôle il y a une limite actuelle avec le désengagement, accepter l'inclusion mais pas dans une logique intégrative.*

JPr6 *Tout demande en fait de la formation et voilà c'est vrai que c'est un processus qui se confronte à plusieurs obstacles.*

JPr7 *Alors cette année...je serai capable de m'en servir je pense par contre je pense que l'identification de PR dans un contexte prend plus de temps, pour identifier oui parce qu'on peut me poser des questions, venir me voir mais pour vraiment être identifié je pense que cela prend quand même du temps...Il y a beaucoup de choses à faire et qui pour moi prennent beaucoup de temps tout simplement, pour ma mission et petit à petit je pense que c'est envisageable.*

JPr8 *Je sens que les professeurs du secondaire ne viennent pas tout le temps forcément. Il y a l'engagement faible pour certains qui s'explique de par la non ou peu connaissance des enjeux éthiques alors je ne veux pas dire qu'il faut qu'ils soient absolument convaincus mais savoir pourquoi on le fait, rien qu'un peu d'histoire...je trouve qu'il y a encore beaucoup de choses à mettre en place et c'est multifactoriel. Je veux dire qu'une personne seule...*

JPr9 *Une connaissance bien plus importante des enjeux éthiques de l'école inclusive qui me permet de concevoir davantage et de me rendre compte de l'importance...de comprendre ce processus comme processus collectif et essayer d'impliquer peu à peu tous les acteurs, également la connaissance des ressources adaptées pour d'une part identifier les besoins, les comprendre et ensuite pour pouvoir remédier efficacement pour avoir des pistes on va dire efficace en fonction des besoins qui donnent des résultats et ça c'est intéressant.*

GRILLE D'ANALYSE E3-27

PPr1 *Alors concrètement je suis restée dans la même équipe, au sein de la même école donc ça c'est important aussi tu vois donc ça a commencé concrètement par je vais dire une mise en confiance dès la première année, c'est-à-dire beaucoup d'écoute des collègues, des collègues très motivées parce que l'ULIS existait déjà et j'ai ressenti l'appréhension de ces élèves qu'elles ne maîtrisent pas entre guillemets, tu vois ce que je veux dire et puis quelque part les met à mal parce qu'elles ont l'impression de ne pas savoir faire tout simplement.*

PPr2 *Voilà beaucoup de dialogue au départ et pareil avec les partenaires. Tu vois j'ai rencontré le CMP plusieurs fois, j'ai rencontré l'hôpital de jour aussi plusieurs fois mais à chaque fois il a fallu que je me déplace. Voilà beaucoup de rencontres, de discussions informelles aussi avec les parents.*

PPr3 *On est plus de 10 dans l'école.*

PPr4 *Elles demandent de plus en plus les animations pédagogiques de l'ASH.*

APr1 *Là c'est un gros travail d'écoute tu vois avec des conseils de maîtres où on travaille en commun là-dessus, sur ces élèves, avec beaucoup de rencontres*

individuelles aussi sur pourquoi j'ai décidé de mettre tel élèves dans la classe de référence et plutôt que tel élève.

APr2 *Pareil, on construit ensemble tout ce qui est document PPRE, PAP.*

APr3 *Oui, je crois qu'au même titre quand tu te questionnes sur les besoins d'un élève qui arrive à l'ULIS tu commences par observer, par l'écouter, donc le travail avec les collègues, avec les partenaires il est aussi là.*

APr4 *Tu vois j'ai fait une ESS la dernière fois où on soupçonnait un trouble du spectre autistique soit CMP soit équipe enseignante et juste le papa...Là on l'a fait parler en premier et du coup de suite il nous a dit moi j'ai l'impression qu'il est dans sa bulle...*

APr5 *Au sein de l'équipe c'est déjà adapter, c'est-à-dire qu'on révisé...alors moi je donne mon interprétation on en discute et puis après en fonction de l'interprétation et de ce que l'on considère être bon, moi je fais souvent, j'établis des billes, des petits trucs faciles à mettre en place au quotidien, souvent on démarre par ça pour essayer de montrer aussi que finalement inclure un enfant à BEP il y a des petites chose simples qui ne prennent pas de temps qui ne demandent pas de s'investir à outrance donc voilà, d'abord au service de l'élève. Et puis après moi ces interprétations je les partage aussi avec les établissements de soins pour confronter les interprétations, la mienne, celle des partenaires. Et après moi je m'en sers pour tout ce qui est PPI, pour mes collègues, pour l'inclusion des élèves et puis pour leurs élèves à elles, on s'en sert pour réadapter, pour trouver les meilleurs soins possibles.*

APr6 *On fait un conseil de maîtres par semaine. Après moi j'ai des réunions de synthèse avec le CMP, l'hôpital de jour, après des réunions individuelles avec une ou deux enseignantes quand on fait les PPRE ou quand on révisé un projet d'inclusion. Voilà, et puis tout le temps informel mais voilà ça demande beaucoup de temps !*

JPr1 *Ben cette année j'ai pu développer encore plus le côté coordonnateur. Tu vois j'avais besoin de ces deux années pour être vraiment bien tu vois au sein du dispositif être un peu plus sûre de moi et là du coup développer un travail sur l'école inclusive c'est chouette !*

JPr2 *Tu vois c'est quelque chose qui a mon avis prend beaucoup de temps avant vraiment que le dialogue s'installe et que le travail puisse se faire sereinement c'est passer par beaucoup de rencontres ! ça demande beaucoup de temps et là cette année tu vois je me suis autorisée et ce que je ne m'autorisais pas avant à avoir des temps entre guillemets libres dans le temps de classe pour pouvoir aussi travailler là-dessus, c'est-à-dire avoir des temps où je rencontre les partenaires, avoir des temps où tu vois les collègues m'ont demandé d'aller observer aussi leurs élèves dans les classes, des élèves qui les questionnent, donc voilà j'ai pris ce temps.*

Et du coup moi je vis une sorte de va-et-vient qui doit se faire pour qu'elles prennent en compte les élèves du dispositif tu vois il faut que nous aussi on prenne en compte les élèves qui sont difficulté dans leurs classes.

JPr3 *C'est la meilleure place pour ce travail de partenariat au sein de l'école parce qu'on est là tous les jours, et les élèves on les connaît.*

JPr4 Individuellement tu ne peux pas, si tu es seule face à ça tu ne peux pas et je crois que ce dont il faut bien être consciente c'est que ça prend du temps, ça ne peut pas s'installer en l'espace d'un mois, en arrivant.

JPr5 Je pense avoir le CAPPEI cela permet aussi aux collègues de reconnaître un petit peu ce statut d'expert tu vois, ça légitime et je l'ai vraiment vécu comme cela tu vois en comparant avec des collègues non formées et notamment une qui ne s'autorise pas à avoir ce statut d'expert aussi parce que finalement quand on vient lui poser des questions sur les troubles des enfants qu'elle a à l'ULIS elle n'en sait pas plus finalement au départ.

JPr6 Je suis en ULIS, ça me plaît, ça me booste, je suis encore motivée, j'ai envie de continuer d'avoir des élèves, voilà c'est ma priorité et je suis loin d'en avoir fait le tour donc j'ai vraiment envie de rester avec un pied avec mes élèves.

JPr7 Je pense que tu as un autre regard quand tu observes dans une classe d'un PES et tu peux les aider d'une autre manière, mais voilà par petits bouts...je me dis que c'est l'oiseau qui fait son nid !

JPr8 ça me plaît beaucoup mais vraiment de rester sur le terrain, car j'en ai besoin aussi pour me remettre en question aussi tous les jours. Avec les élèves du dispositif, tu vois en 3 ans l'année dernière j'avais pas du tout les mêmes profils qu'avant et cette année c'est encore différent donc j'ai été obligée cette année de faire des recherches sur les méthodes de lecture.

GRILLE D'ANALYSE E3-28

PPr1 Je suis en IME, donc un public déficient, des ados, troubles du comportement, donc c'est pas évident non plus !

PPr2 Même si je n'y arrive pas tous les jours parce que le fait que l'on soit en UE deux jours par semaine on est en collège et c'est des ados et ils sont au collège.

APr1 Je me rends compte le temps encore une fois ! Et bien cette année, je me laisse vraiment le temps et au final, je pense que c'est ce qui a de plus efficace parce que... alors c'est efficace dans le sens où moi vraiment je commence à affiner ce que je vais pouvoir leur proposer de précis mais j'ai pris toute la période entre toussaint et Noël pour apprendre à les connaître et vraiment voir là où je vais pouvoir mettre en place des choses pour les aider et les faire avancer.

APr2 Oui, c'est ça pour comprendre l'individu et encore plus compréhension des démarches, et encore plus compréhension des troubles qu'il peut y avoir dans leurs maillages cognitifs parce que je peux avoir des élèves qui lisent mais qui ne comprennent pas, des élèves qui comprennent mais qui ne sont pas lecteurs...

APr3 Par exemple aujourd'hui, il y a un élève qui a un peu rué dans les brancards parce qu'il a décidé que l'activité que je proposais il savait faire et qu'il ne voulait pas refaire voilà. Alors le but du jeu c'était vraiment de savoir où il se situait dans la construction du nombre et lui complètement réfractaire « c'est nul c'est des trucs de maternelle, moi je veux pas faire ça », et pareil j'ai proposé un texte de compréhension

qui pour moi était facile et en fait complètement à côté de la plaque c'était beaucoup trop dur pour eux ! Mais bon voilà, je réajuste petit à petit !

APr4 *Pour le moment je n'ai pas commencé à faire des retours aux élèves mais le but c'est de pouvoir après avoir avec eux une discussion et une appréciation mutuelle des progrès qu'ils ont pu faire, ou des choses qu'ils ont pu faire et que cela soit eux qui puissent verbaliser en quoi ils ont progressé ce qu'ils ont pris plaisir à faire ou pas, ce qu'ils ont aimé faire, ce qu'ils aimeraient faire. Voilà j'essaie de m'appuyer beaucoup sur eux pour essayer de faire en sorte que cela soit un peu palpable pour eux et pas juste lisible pour nous enseignant, nous adulte, nous décideur en réunion...qu'ils puissent se rendre compte de ce qu'ils ont pu faire.*

APr5 *...et puis du ludique !*

APr6 *J'essaie de leur apporter des choses un peu ludiques, voilà des énigmes, de la manipulation, faire de la conjugaison en prenant des étiquettes en essayant de les assembler, des choses comme cela parce que je me dis que ce qui passe par le corps ce qui passe par les étiquettes ça peut les aider à formaliser des choses, des images mentales, des systèmes mentaux qui vont peut-être les aider après donc ça c'est quelque chose que j'essaie de prendre du RASED pour les mettre chez eux, mais c'est vraiment distillé, petit à petit parce qu'il faut que je vois comment ils y répondent aussi parce qu'ils n'ont pas le même âge, parce que travailler avec un enfant de CP ce n'est pas la même chose que travailler avec un ado de 13 ans qui se pose en ado.*

JPr1 *C'est déstabilisant et donc pour pouvoir réussir à comprendre là sur quoi je vais pouvoir m'appuyer et là sur quoi il va pouvoir compléter un peu et puis surtout un grand temps de mise en confiance, donc qu'ils aient confiance en moi, qu'ils aient confiance en eux.*

JPr2 *Alors j'espère que cela va me permettre d'identifier les besoins, alors je suis novice, j'ai conscience de ne pas avoir peut-être la bonne démarche mais en tout cas c'est ce que je fais cette année.*

JPr3 *Je pense qu'ils sont un peu en attente d'un fonctionnement plus classe que groupe où on fait des petits jeux comme on peut faire en RASED, donc du coup j'essaie donc voilà ça peut donner l'impression de quelque chose de très frontal mais je pense que c'est ce qu'ils attendent un peu du collègue parce que quand on les entend parler ils ont besoin d'avoir un prof face à eux.*

JPr4 *Mon gros défi cette année que je vais essayer de relever ça va être justement de me creuser la tête pour trouver une approche ludique des choses didactico-pédagogiques mais qui soient acceptables pour des ados.*

JPr5 *Alors j'ai l'impression d'avoir gagné, d'avoir accès aux représentations de certains élèves, j'ai l'impression que je suis un peu plus rapide...*

GRILLE D'ANALYSE E2-29

PPr1 Là dans l'école dans laquelle j'arrivais cette année il y avait eu des petits...une mésentente entre la coordonnatrice et les collègues...donc chacun arrivait, démarrait l'année, voilà il fallait que l'on apprenne à se connaître. On a décidé de démarrer l'année et on s'est dit petit à petit on va voir ce qui fonctionne et on améliorera.

PPr2 On est tous sur la même longueur d'onde !

PPr3 Je fais par aux collègues aussi des petites choses qui paraissent anodines mais qui sont importantes et qui peuvent débloquent l'élève comme par exemple la relation à la difficulté quand l'élève a telle attitude ce n'est pas qu'il s'en fiche mais c'est qu'il ne peut le dire aux collègues qui n'ont pas forcément le temps de comprendre ça dans la classe parce qu'il faut pouvoir observer et en tirer une conclusion avec l'analyse et c'est plus facile pour moi car j'ai questionné l'élève et il a pu me dire.

PPr4 On échange beaucoup par mail ou en récréation.

PPr5 Moi, j'essaie que les élèves se sentent vraiment de leur classe. Moi je suis une maîtresse en plus, mais le référent pour eux j'essaie pour eux que ce soit la maîtresse.

PPr6 Après j'échange aussi beaucoup avec les partenaires, le SESSAD, le CMPP, la psychologue scolaire...on travaille ensemble pour voir comment on peut apporter des choses aux élèves. Par exemple l'autre jour, avec le SESSAD pour un élève ils le connaissent depuis beaucoup plus de temps de que moi donc ils ont pu m'apporter des éléments mais l'autre jour j'étais avec la coordonnatrice du CMPP et elle me demandait ce que j'observais.

APr1 Moi j'ai fait l'analyse des besoins, les emplois du temps en disant aux collègues on démarre comme cela, ceux sont des propositions et puis on affine tout au long de l'année...et ça se passe bien !

APr2 De suite, j'ai réussi à discuter, à échanger et à avoir des visées inclusives.

APr3 J'arrive à savoir ce qu'ils font, à travailler et à reprendre. On a les mêmes supports, je travaille à partir des supports des élèves, ils amènent à chaque fois leurs supports donc on regarde ce qu'ils ont fait et je m'appuie sur le travail de la classe.

APr4 J'apporte un petit plus. Je cherche d'autres entrées pour eux, je cherche pleins de façons de leur proposer des apprentissages autrement, d'une autre manière comme par exemple, là j'ai beaucoup d'élèves en CM1/CM2, enfin sur les 12 il y en a 3 qui sont lecteurs donc je cherche pleins d'entrées surtout en lecture, pour leur proposer autre chose que ce qu'ils ont vu à présent et qui n'a pas fonctionné ! Je cherche pleins d'entrées !

APr5 J'essaie de leur proposer différentes activités très variées où ils vont être sans arrêt en train de lire et d'écrire sans avoir l'impression d'être en apprentissage.

APr6 J'observe, ce que j'observe c'est ce qui est facilitateur pour lui dans les activités pour pouvoir le reprendre plus tard et peut-être le changer.

APr7 Après j'échange beaucoup avec les élèves.

APr8 Alors ce que j'arrive à faire cette année c'est prendre des notes au fil des séances. Là cette année, j'ai un tableau derrière mon cahier journal c'est très vite fait

quoi et comme ça quand je prépare après je sais bien des choses qui m'ont paru importantes je les note.

JPr1 *Alors cette année, les élèves apprennent dans leurs classes et moi je suis davantage en support, en appui de la scolarité. J'essaie car pour moi les élèves doivent sentir qu'ils ont leur classe et le fait de venir travailler dans le dispositif c'est une aide.*

JPr2 *Ils apprennent et s'ils n'y arrivent pas c'est pas grave, c'est pas une situation pour eux d'apprentissage où ils vont être en échec. J'essaie de faire en sorte qu'ils soient en réussite, du plaisir aussi, de l'entraide aussi et ça marche beaucoup. Deux élèves assez proches quand il y en a un qui peut expliquer ce qu'il a fait à l'autre ça les valorise.*

JPr3 *Et comme je dis ça demande du temps car il faut apprendre à se connaître et que les élèves nous fassent confiance, qu'ils acceptent aussi.*

JPr4 *Et puis il y a des avancées pour les élèves, ils progressent, j'ai des bons retours des parents, des élèves et après il y a des choses à améliorer pour l'année prochaine, j'y pense déjà. Il va falloir travailler des choses.*

JPr5 *Des fois je me dis que si le collègue donnait un petit coup de pouce ça marcherait mais j'ai l'impression que certains collègues quand ils voient que l'élève n'y arrive pas, après ils viennent me dire « bon bé il n'y arrive pas ! oui mais qu'est-ce que tu as proposé ? », voilà c'est des petites choses comme ça ! Mais il faudrait qu'il puisse prendre le temps pour l'élève, donc peut-être que je devrais proposer aux élèves un outil, je ne sais pas il faut que je cherche.*

JPr6 *Il faut prendre le temps, entrer dans cette démarche mais pour certains collègues ils sont encore en train de se dire si ça ne se fait pas en classe ça se fera dans le dispositif alors que je suis sûre que des fois il suffit d'un petit truc, un petit mot car les élèves sentent que l'on fait bloc avec l'enseignante de la classe.*

JPr7 *Après c'est peut-être le positionnement que j'ai maintenant concernant la difficulté de l'élève. Avant je cherchais des outils qui fonctionnaient pour tout le monde et là l'autre jour je me suis retrouvée comme un élève qui ne peut s'accrocher à rien dans la classe. Je n'aurais pas compris pourquoi on nous proposait cette situation et là l'autre jour je me suis dit c'est super de voir comment on peut être déstabilisé dans un apprentissage, j'ai compris ça. On avait pleins d'aides, visuelles, écrites et donc j'ai vu que l'on utilisait chacun les outils d'une manière différente. Maintenant à chaque fois je me demande quel est l'obstacle face à l'élève, qu'est-ce qui coince alors qu'avant je déroulais ce qu'il avait à faire.*

GRILLE D'ANALYSE E2-30 ULIS COLLEGE

PPr1 *Beaucoup plus simple finalement avec les AESH et la direction parce qu'on avait appris à se connaître, on avait peut-être plus appris à travailler en proximité donc voilà, et les profs ... je suis super bien accueillie mais voilà je me rends compte qu'il y a pleins de choses qu'ils n'ont pas compris sur la façon que j'ai de travailler avec les élèves et*

sur ce que eux ils peuvent travailler avec les élèves donc voilà c'est du quotidien, d'est de l'individuel, c'est du petit pas mais...ça se construit en fait tout doucement !

PPr2 *Donc pour le coup beaucoup de chance de m'appuyer sur des gens de grande qualité. Après une des difficultés que j'ai au collège c'est la non communication totale avec le CPE. Alors les AED sont beaucoup plus communicatifs mais il faut qu'ils fassent attention à ce qu'ils me disent car derrière il y a le grand chef qui donne des consignes.*

PPr3 *Et puis après quand même on est quand même isolé les coordos ! Je peux communiquer avec quelques collègues sur des soucis que je peux avoir mais ça reste très ponctuel.*

PPr4 *Les partenaires j'en ai pas parlé mais ça se passe assez bien en fait je me sens plus proche des éducateurs que des profs ! J'ai un langage assez commun avec les éducateurs et je m'appuie bien sur eux donc ça c'est chouette.*

APr1 *Je suis tout le temps en train de chercher ce qui convient le mieux en fonction du besoin que je peux définir chez les élèves, que ce soit en lecture, en progression en vocabulaire et là on est juste dans la pédagogie.*

APr2 *En fait j'ai pu définir les besoins en observant les élèves, en mettant en place des situations en avançant petit pas par petit pas avec eux...mais cette année c'est plus compliqué de s'attarder avec chacun car mener des observations fines c'est compliqué quand on a beaucoup d'élèves.*

APr3 *Des observations aussi dans des situations qui pourraient paraître ne pas du tout relever d'un enseignement quelconque. Cette année on a moins d'espace et on le ressent parce qu'il y a des liens qui se tissent moins vite on peut moins facilement installer les choses, enfin tout cela c'est des petits dégâts collatéraux que l'on ne voit pas forcément dès le départ mais que moi j'ai bien perçu cette année. Mais tout ce qui basé finalement sur l'observation, les relations informelles, ce rapprochement qui se fait en dehors d'un temps d'enseignement c'est hyper important. L'autre chemin ça a été la mise en place beaucoup plus rapide de temps d'ateliers spécifiques d'enseignement, de construction de compétences scolaires, du temps aussi passé à l'organisation, à mettre en place les débuts de cours. C'est beaucoup de temps finalement à ce qu'ils soient bien dans le collège.*

JPr1 *La rentrée de septembre a été beaucoup plus sereine puisque j'avais mes repères, je connaissais les profs, le principal, les AESH, donc tout ça c'est hyper précieux. Et donc ensuite on gagne du temps dans les relations ce qui ne veut pas dire que tout est gagné notamment avec les profs. Avec eux il faut tout le temps recommencer en fait, mais ça fait partie du jeu on va dire et de ce que l'on doit apporter.*

JPr2 *J'avoue que passer d'un dispositif de 9 élèves à 14 c'est un énorme choc.*

JPr3 *Je galère pas mal pour finalement arriver à trouver les meilleures façons d'avancer en pédagogie avec les élèves. Donc quand on dit ES mais moi je ne me sens pas du tout spécialisée en fait, je ne me sens pas spécialisée dans le sens où j'ai pas aujourd'hui par exemple avec les élèves ... moi aujourd'hui je suis tout le temps en train de tâtonner de chercher différentes façons de faire, de me renseigner pour*

savoir, qu'est-ce qui serait le mieux...dans la question des adaptations aussi j'ai pas une seule façon de faire des adaptations. J'ai pas l'impression aujourd'hui d'avoir une façon de faire qui est vraiment définie, clarifiée en me disant voilà il est comme ça donc je vais lui proposer ça, je n'y suis pas du tout ! Et quelque part c'est un peu l'image que j'avais de l'ES moi, la personne qui arrive en disant ah bé voilà j'ai défini super bien le besoin de tel élève donc j'ai ma trousse à outils et je vais pouvoir y aller on va avancer...en fait c'est pas du tout ça ! C'est du tâtonnement en permanence !

JPr4 Mais ce qui m'interroge c'est mon manque de certitudes dans mon métier en fait. Je n'ai jamais été dans des choses répétitives ou dans des certitudes ou dans une façon de faire que je trouvais super et je ne crois pas que cela ait avoir avec le manque de confiance en soi, pas du tout !

JPr5 C'est un fonctionnement que j'ai en fait et aujourd'hui je suis encore plus là-dedans car j'ai encore plus de découverte à faire mais c'est un peu fatigant en fait, quand on travaille comme ça on cherche beaucoup trop à un moment donné. Et du coup on passe beaucoup de temps à chercher des pistes, à remettre en question ce que l'on a fait la semaine d'avant à chercher de la cohérence et c'est vrai que moi je me sens un peu lente là-dessus et c'est ce qui prend beaucoup de temps qui peut manger sur le temps perso, familial.

JPr6 Quand j'entends les gens qui sont sur leurs certitudes et qui fonctionnent comme ça et que ça marche bien et que c'est comme ça qu'il faut faire ça me dérange toujours, voilà je n'aime pas les choses qui sont trop certaines mais en même temps ça me mange personnellement. Et c'est cet équilibre qu'il faut que j'arrive à trouver en fait dans ce métier.

JPr 7 Quand ça flotte j'aime bien en fait car tous ces flottements c'est hyper importants. Et ça me manque cette année dans mes observations.

JPr 8 J'ai voulu m'appuyer par exemple sur les évaluations openschool en me disant ces élèves il faut vraiment que je sache de façon très précise où ils en sont au niveau des apprentissages mais ça a été une galère en fait parce que d'abord c'est très lourd il y a beaucoup de choses ...j'ai essayé de le faire tranquillement, avec bienveillance...je ne m'y suis pas du tout retrouvée ! Je me suis trop laissée embarquer dans cette histoire que pour bien accompagner un élève il faut vraiment avoir des évaluations très précises et savoir les situer précisément dans tel ou tel domaine...ce qui finalement n'est pas si vrai que ça !

JPr9 En fait au cours des situations d'enseignement on peut voir des choses et puis dans les situations de flottement on découvre pleins de choses donc pour moi les deux doivent s'articuler.

JPr10 C'est une difficulté à affirmer vraiment ce que pense être mon chemin avec ces élèves-là par rapport aux injonctions que l'on peut avoir et aux propositions toutes merveilleuses.

JPr11 Alors mon chemin baser les évaluations sur l'observation fine des élèves la construction du temps d'apprentissage avec eux et voir comment ils réagissent et leur donner des temps où justement on va pouvoir être dans de l'informel et autre chose que de l'apprentissage et c'est hyper important et c'est un chemin qui pour moi n'est

pas très compliqué mais je me sens en décalage par rapport au monde dans lequel je suis ! Ce monde du collège il est quand même...normalisant !

GRILLE D'ANALYSE E2-31

PPr1 *Moi, mon principal problème c'est l'inclusion avec des profs qui sont des collègues pas compatibles ULIS, ils rejettent complètement l'ULIS, ils ne font aucun effort et nous disent ouvertement « mais s'il ne peut pas faire exactement comme les autres il n'a rien à faire dans ma classe ». Je me retrouve face à des murs !*

PPr2 *Je me retrouve face à des profs pour qui c'est pas leur problème ou alors l'élève ils vont l'accepter parce qu'ils ne peuvent pas faire autrement mais ils ne vont rien faire donc c'est l'élève qui est en souffrance.*

PPr3 *ça se construit avec la relation avec les professeurs et il y en a aussi on sait comment ils travaillent et alors on peut travailler avec et ensemble on met en place des outils, il y en a d'autres, il y en a beaucoup c'est pas possible. C'est un dialogue de sourd en fait !*

PPr4 *Je pense à un cours de techno imbuvable, on a beau lui dire qu'il faut qu'en amont il nous donne des outils, ce qu'il va donner à l'élève pour qu'on puisse nous l'aider pour soutenir cette inclusion et en fait il nous dit oui mais il ne le fait pas !*

PPr5 *Il y a des profs qui jouent le jeu qui nous donnent les cours et qui après adaptent. Il y en a même qui adaptent donc là on peut aider l'élève.*

PPr6 *Avec des enseignants de mon collège cela m'est arrivée de leur dire ce que j'avais compris mais alors eux ils n'y croient pas du tout, ils ne sont pas vraiment concernés, avec les collègues de la formation certains ne voyaient pas la même chose que moi.*

APr1 *Je peux m'appuyer sur des textes.*

APr2 *Je construis à partir de l'observation, de la connaissance des élèves que j'ai. Moi j'ai l'avantage c'est qu'en ULIS on travaille sur plusieurs années.*

APr3 *J'ai essayé des petites choses et j'ai vu les points sur lesquels on peut jouer pour que l'élève ressorte...qu'on fasse ressortir de l'élève ce qu'il sait faire alors que si on le laisse comme ça et qu'on attend et bien ils ne vont rien faire.*

APr4 *En fait chaque enfant étant différent il faut du temps pour observer et voir les outils qui ont marché et ça se construit comme ça.*

APr5 *On essaie de combler en récupérant un maximum d'outils quitte à passer par d'autre profs pour avoir un peu l'information. Bref on se bat pour essayer mais on n'arrête pas sauf si l'élève est en souffrance.*

APr6 *Je pense que finalement au sein d'une classe dite ordinaire, les besoins ne sont pas que pour les élèves de l'ULIS donc je pense que le co-enseignement en fait si je suis une fois en observation dans la classe après on échange avec l'enseignant je pense que je peux pointer un certain nombre de difficultés d'un certain nombre d'élèves et voir avec lui et faire en sorte que même s'il n'est pas étiqueté ULIS finalement il y a des outils qui pourraient servir à ces enfants-là autant qu'à ceux de l'ULIS. Donc c'est imaginer des outils à chacune des difficultés observées et réunir*

des caractéristiques un peu semblables, bref un prof ne pourra pas travailler seul avec un groupe d'élèves de 30 gamins mais peut-être voir finalement des rapprochements et des outils qui peuvent servir.

JPr1 *Quand je me pose un peu je vois que c'est souvent l'élève qui en pâtit parce que finalement ils ont deux discours les profs ! et entre ce qu'ils nous disent oui on a bien compris et puis ce qui se passe dans la classe face à l'élève ou même parfois l'AESH est témoin de certaines choses, on met à part les élèves de l'ULIS, dans la pièce à côté carrément comma ça il ne gêne pas ! Voilà, l'inclusion c'est ça !*

JPr2 *Cela fait plusieurs années que je suis là, je connais les élèves et je pense que c'est un sacré atout. Et je pense qu'avec l'expérience, la connaissance de l'élève il y a des outils que l'on veut imaginer parce que l'on sait où on veut aller.*

JPr3 *Je sais bien que je ne joue pas mon rôle de PR qui serait d'aller voir le prof mais là le dialogue est un peu bloqué.*

JPr4 *Sur 14 élèves on n'a pas le temps de suivre tous les cours, des cours passent à l'as. C'est pas possible de devoir tout réadapter. Si on n'a pas les cours c'est pas possible d'aller chercher tout ailleurs !*

JPr5 *Mais en fait, moi j'adore ce côté...le suivi de l'élève, on prend l'élève et on essaie de l'emmener le plus loin possible, ça j'adore mais effectivement fac au mur ...après je me dis qu'il y a un temps qu'il faut admettre et que après cela va changer. Je pense que les profs ont des mauvais jours à vivre à mon avis on leur réserve de très mauvais jours. Je pense que le boulot d'ULIS, de coordo d'ULIS va devenir plus la PR éventuellement le co-enseignement et plus du tout la personne qui reçoit l'élève. Eux ils vont devoir adapter davantage. Moi je pense j'enseignerai mais de façon en co, en soutien avec un autre prof, en collaboration avec un autre prof dans la classe de référence et j'ai aussi compris cela.*

JPr6 *Après c'est sûr que cette relation un peu privilégiée me convient très bien, c'est sûr que répondre aux besoins de chacun, qui me semble être beaucoup plus compliqué quand on est en co, j'ai l'impression que cela sera plus compliqué que au sein d'un classe où il y a très peu d'élèves.*

JPr7 *Mais je sais pas si je devenais que PR, je ne sais pas si je serai capable de la faire car moi d'un point de vue relationnel, si je me sens bien dans une équipe ça se passera bien et là je pourrai le faire mais si je dois me faire ma place comme ça je pense que j'aurais beaucoup de mal donc je ne sais pas si je pourrais continuer ce métier s'il devient comme ça.*

JPr7 *Le côté classe me protège beaucoup et me permet de m'affirmer parce que là on peut faire du co mais on choisit. Pour le faire avec tout le monde là je crois que j'aurais beaucoup de mal.*

GRILLE D'ANALYSE E3-32 SEGPA

PPr1 *Je me suis retrouvée en SEGPA, une SEGPA que je connaissais déjà où j'avais fait un remplacement donc je connaissais l'équipe qui était en place donc ça c'est aussi*

un avantage pour s'intégrer dans l'équipe puisque je les connaissais ils me connaissaient

PPr2 *Ce partenariat je trouve qu'on le retrouve pas assez en SEGPA parce qu'il y a quand même cette équipe enseignante mes collègues mais on a moins d'interventions du socio-professionnel donc on a moins ce regard croisé qu'on peut avoir en ULIS qui je trouve est super intéressant, il manque cette formalisation comme il peut y avoir en ESS où l'on prend ce temps pour se questionner, pour savoir ce qu'il en est, ce que l'on met en place, avoir ce regard croisé.*

PPr3 *Au bout de ces 2 ans je trouve que le lien est très fort avec ces élèves. Je me souviens de quelqu'un qui travaillait en ITEP et qui nous avait dit en formation « ils sont attachants »...et vraiment je trouve parce qu'il y a un affect qui est très important et finalement on sent que l'on a presque un rôle maternant et c'est assez déroutant parce qu'avec l'âge on se dit que l'on a plutôt tendance à freiner cela mais on sent que ce cadre ils en ont besoin. Je trouve que c'est très prégnant par rapport à l'ULIS.*

PPr4 *mais quelque part il faudrait que les parents puissent dire « montre-moi ce que tu as fait », parce que quelque part on va dire qu'ils sont démissionnaires ou ils ne sont pas présents mais il y en a certains qui n'ont pas les points d'appuis finalement puisque nous on garde tout, après ils vont juste avoir les bulletins.*

PPr5 *Alors après moi ce que j'aime beaucoup en SEGPA c'est quand même ce travail d'équipe où on a les heures de synthèse où dès que l'on a un enfant qu'on sent pas très bien on a ce regard croisé parce qu'il y a 5 personnes qui gravitent autour de lui ...voilà après le regard des partenaires socio peut manquer en fait.*

PPr6 *Donc le regard dans la classe et puis en synthèse aussi, on va avoir ce regard entre nous et finalement on va voir que peut-être des affinités vont fonctionner. Bon bé c'est compliqué parce que ça veut dire aussi que soi aussi on peut se remettre en cause et se dire « ben mince ça fonctionne bien avec elle mais pas avec moi », c'est accepter aussi que parfois il y a une part d'affect.*

APr1 *forcément cela me remet en cause moi parce que je n'ai pas certaines compétences donc il faut se remettre dans cet état d'enseignant chercheur à dire ben elle est là donc il faut...comment je fais pour les faire arriver là donc moi me replonger dans de la didactique dans tout ça et trouver une façon pédagogique qu'ils puissent eux comprendre et les amener un peu vers cet abstrait*

APr2 *Déjà connaître leur histoire malgré tout c'est important, connaître le fait de les avoir déjà eu deux ans je connais peu leurs relations donc au niveau de la classe je connais un peu ce qu'il en est...les mettre acteurs dans tout ça avec les conseils coopératifs du travail de recherche parce que des fois le travail de groupe va être compliqué donc parfois revenir à quelque chose de plus individuel et finalement après on met en commun et on arrive à une construction commune et petit à petit on va tendre vers ça.*

APr3 *c'est important de comprendre la tâche qu'ils vont avoir dans le groupe donc travailler en groupe avec la tâche de chacun et faire tourner et accepter qu'il y en aient qui refusent et puis revenir sur des moments de métacognition.*

APr4 *Alors après moi j'arrive avec un regard nouveau parce que j'arrive et je travaille avec des collègues qui sont là depuis pas mal de temps et je pense qu'il y a une*

certaine forme d'usure et moi par exemple le fait des fois d'être avec des élèves de l'ordinaire, du général comme je l'ai fait en ULIS avec des décroissements je pense que cela nous ramène aussi à une certaine réalité, à voir certaines exigences aussi parce que je pense que parfois de vouloir trop niveler par le bas finalement ils le savent aussi et ça les dévalorise. Quand on reste dans sa zone de confort on va y rester et dans tout ça forcément on va voir que ce qui ne va pas.

JPr1 *Le cadre est aussi sympa puisque c'est dans la ville où j'habite donc j'ai plutôt au niveau personnel des avantages.*

JPr2 *Après au niveau du public, ben là je me retrouvais plus avec des adolescents donc c'est un âge forcément que je maîtrisais pas trop puisque j'étais plutôt sur un niveau primaire en ULIS...donc j'ai découvert un univers que je ne connaissais pas forcément, celui aussi de la grande difficulté scolaire et aussi avec une famille ...*

JPr3 *Là je trouve que l'on est vraiment dans ce côté qui est vraiment compliqué aussi parce qu'on a souvent des parents qui ont un mauvais passé avec l'école donc on a plutôt des parents qui nous ont la sensation d'être démissionnaires mais c'est notre ressenti à nous.*

Il y a cet aspect-là que je découvre et qui doit avoir aussi une intervention sur les apprentissages.

JPr4 *On sent qu'ils ont besoin de cette confiance et que la mise au travail va être compliquée mais du fait de ce lien il y a un moment où ils vont vouloir aussi ben nous faire plaisir aussi quelque part. Je trouve qu'en SEGPA il y a vraiment cette notion de redonner confiance à l'école, de redonner un regard positif sur l'enfant, d'un nouveau départ en fait je le trouve encore plus fort qu'en ULIS.*

JPr5 *J'ai l'impression de faire un bond énorme par rapport à moi ce que j'ai vu pour des profils ULIS mais là je ne sais pas si il faut se questionner et se demander si le DNBpro est adapté aux SEGPA ou si comment on peut faire en sorte parce que voilà j'ai l'impression de la mettre face à une difficulté en fait. Ça me déconcerte un peu.*

JPr6 *Le climat de classe est primordial et on a en 5^{ème} 4^{ème}, le relationnel entre les enfants est compliqué et on s'aperçoit qu'il est difficile de mettre en place des savoirs et que justement tant que ce climat n'est pas apaisé et ben c'est compliqué pour que chacun trouve sa place, pour mettre en place des apprentissages. On sent qu'il faut accepter qu'il y ait un temps de latence quand on arrive, où on va apaiser tout ça, où on va rappeler le cadre et puis il y a aussi toute la gestion du matériel.*

JPr7 *Le fait d'avoir été remplaçante j'arrive à faire face à l'inconnu, j'appréhende pas en fait le fait d'un moment si ça capote et qu'il faut faire autre chose ben voilà ça ne va pas me mettre à mal donc voilà ce côté adaptation en fonction des élèves je crois que mes années de remplacement là-dessus me rendent service.*

JPr8 *Finalement la garante du cadre c'est moi et je trouve qu'en SEGPA ce cadre est hyper important.*

JPr9 *Au niveau de ma vie professionnelle, je peux revenir dans l'ordinaire et finalement dans un métier où on pourrait croire que l'on reste pendant 20 ans sur la même chose finalement j'ai déjà fait pas mal de choses, donc je suis assez contente.*

GRILLE D'ANALYSE E2-33 ULIS COLLEGE

PPr1 *Quand on s'engage dans ça et qu'on est sur un poste de coordonnateur d'ULIS en collège avec un certain nombre de professeurs c'est bien que l'on se trouve légitime une fois que l'on a cet examen, ça c'est vrai que c'est bien.*

PPr2 *Énormément d'attentes de la part des professionnels qui nous reconnaissent peu à peu, enfin j'ai cette chance là dans mon établissement d'être reconnu comme PR mais en même temps on est pris par un quotidien. On n'a pas vraiment la possibilité de répondre à toutes leurs attentes.*

PPr3 *Pour les enseignants qui sont dans leurs classes, l'inclusion c'est une démarche volontaire, c'est-à-dire qu'aujourd'hui il n'y a pas de temps alloué à ça., pour nous c'est notre travail mais c'est en plus du temps de travail des autres en fait.*

PPr4 *Enfin moi je vois positif si les professionnels nous interpellent c'est qu'ils commencent à entrer dans une démarche, ils commencent à prendre conscience de leurs difficultés, ils questionnent leur façon d'enseigner et aussi commencent à entrer dans une démarche d'observation. Mais je pense que c'est très important, je ne vais pas dire prioritaire mais je pense que ça occupe une place très importante. Moi vraiment quand on me parle de PR c'est les enseignants qui posent des questions.*

PPr5 *Pour moi il manque un collectif PR, parce qu'aujourd'hui j'ai l'impression qu'il y a deux métiers : je vais m'occuper des jeunes que j'ai et puis après je vais voir si je peux accompagner les élèves dans les classes et puis après je vais voir si je peux répondre aux attentes des professeurs et peut-être aller dans les classes pour installer un fonctionnement ! Voilà tout ça et aujourd'hui je crois que l'on ne peut pas le mener comme ça.*

PPr6 *Aujourd'hui je vois les profs du second degré sont des experts en didactique donc tant que l'on en reste là et qu'il n'y a pas un lieu, une personne, un temps où on peut vraiment se questionner sur sa pratique c'est un peu bancal finalement.*

APr1 *C'est la première année où je me pose vraiment sur ce poste et là aujourd'hui je vis une année complète donc on découvre des choses qui sont parfois en décalage avec ce que l'on croyait, j'ai l'impression que l'on appréhende ce travail quand on y est à l'année.*

APr2 *Cette année je me sens personne ressource.*

APr3 *Alors il y a sur la pratique mais il y a aussi sur la connaissance des différents plans d'accompagnement, sur la sensibilisation, même si c'est une sensibilisation sur les troubles, sur la démarche d'observation. Je pense que l'on ne peut pas l'avoir seul, c'est vraiment on le met en pratique cette année.*

APr4 *Moi, le rôle de PR je reviens à ça parce que j'ai l'impression sur le poste que j'occupe c'est ce qui est le plus important, mais c'est la chose pour laquelle on a le moins de temps en fait ! On ne peut pas mettre en œuvre tout ce que l'on aimerait mettre en œuvre et on se rend compte qu'il y a beaucoup d'attentes.*

APr5 *Moi par exemple j'ai des élèves c'est très hétérogène, j'ai la moitié de l'effectif avec des élèves qui sont doublement notifiés, ULIS-IME donc ceux sont des élèves qui sont en très grande difficulté et pour lesquels c'est très compliqué d'aller en inclusion pour diverses raisons donc là on a le rôle d'ES et j'ai l'impression que des*

fois avec des élèves qui ont autant de difficulté on est presque sur un fonctionnement CLIS tu vois, enfin UPI ! Et en même temps j'ai des élèves pour lesquels je sais que l'année prochaine on passera le brevet et là je suis vraiment sur PR. En fait c'est compliqué de concilier les 2, il y a presque deux missions différentes.

APr6 En fait c'est paradoxal, tu peux être PR mais en fait avec les élèves qui tournent mieux car ce sont ceux qui sont inclus. Pour les $\frac{3}{4}$ des élèves je suis déjà pris 15h dans le dispositif, c'est ça la réalité et ensuite le temps qu'il reste cela laisse peu de temps pour aller dans les classes.

APr7 ...être plus dans les classes, être plus dans la co-intervention parce que c'est pareil la co ça se construit mais j'imagine que cela pourra se faire quand il y aura vraiment des temps en barrettes pour construire ça.

APr8 PR c'est aussi répondre à l'urgence des attentes des enseignants. Aujourd'hui les enseignants viennent me demander « pourquoi cette AESH est avec cet élève ? pourquoi elle ne vient pas là?, j'ai à renseigner des GEVA, des choses comme ça. Je crois que c'est aussi une urgence ça.

APr9 Moi, ce que j'essaie de faire et que j'ai commencé à mettre en place c'est l'élaboration de grilles d'évaluation plus précises petit à petit. Je me rends compte cette année qu'avec ces outils je rentre dans quelque chose de plus précis concernant l'évaluation des besoins donc vraiment je crois que j'observe beaucoup plus les élèves. C'est de l'observation, j'ai l'impression qu'un ES c'est un enseignant qui observe, qui réajuste après mais qui observe. Je ne cherche pas forcément des réponses j'essaie plutôt d'être dans de l'observation. Quand je travaillais en ITEP je n'étais pas sur ça j'avais tel type d'élève et donc je devais travailler de telle façon. Aujourd'hui j'essaie d'être celui qui observe.

APR 10 Après il y a des situations d'investissement d'exercice. Je me suis intéressé à l'enseignement explicite et c'est vrai on peut être aidant pour les enseignants quand on va dans les classes, en fait je vais peut-être plus décortiquer ce qui pourrait faire obstacle.

JPr1 J'ai l'impression que l'on a un regard un peu plus aiguisé.

JPr2 Et puis on se rend compte cette année qu'il y avait quand même tout un tas de connaissances, des petites choses que l'on avait entendu qui nous paraissaient anodines bon et qui cette année refont surface donc c'est intéressant ça c'est un plus par rapport à ceux qui n'ont pas la formation c'est un vrai plus, mais on s'en rend compte ...moi je m'en rends compte maintenant en tout cas.

JPr3 Je l'avais déjà ressenti mais en fait sur un poste de coordonnateur d'ULIS, presque un fonctionnement, je fais un raccourci mais de type RASED pour pouvoir être dans les classes, plus montrer des démarches d'observation aux enseignants serait plus porteur pour les élèves qui sont dans classes pour le coup, aussi pour les élèves qui sont en difficulté parce que cette année je vois qu'il y a énormément d'élèves en grande difficulté, plus grande encore que les élèves qui bénéficient de l'ULIS et en gros les enseignants sont démunis...

JPr4 Il y a une tension, il faut trouver, il faut naviguer et j'ai l'impression que des fois on est entre deux, et finalement on est PR pour les élèves qui tournent plus ou moins bien, qu'on pourrait presque laisser mais à moyen et long termes on ne favorise pas

du tout l'inclusion des élèves qui sont en très grande difficulté. Je pense que c'est la configuration qui fait cela ! Mais alors est-ce que la pièce ULIS finalement n'est pas bloquante pour être PR ? C'est la question que je me pose en fait. Mais peut-être qu'il faudrait des ULIS à deux vitesses.

C'est pas un problème d'accueil de ces élèves, bien sûr que l'on s'en occupe et c'est même des fois plus facile de travailler avec ces élèves dans le dispositif que d'être PR, c'est presque plus facile mais les mettre en classe dans ces conditions ça serait maltraitant, vraiment mais en même temps ce n'est pas très inclusif d'être 10h, 12h ou 20h dans le dispositif donc oui ils sont au collège...mais dans 10 ans on fera la même chose quoi ! Pour moi ça questionne, enfin ça me questionne ! En fait quand je dis UPI c'est pas vraiment ça c'est plutôt une UE externalisée.

JPr5 *Mais il n'y a pas de temps ! Encore une fois c'est un raccourci, l'école inclusive repose sur une démarche volontaire parfois les personnes se sentent démunies, il faudrait leur demander plus de temps, de présence mais sur quel temps ? Moi j'ai toujours rigolé quand l'année dernière certains disaient que l'inclusion se jouait à la machine à café, le problème c'est que l'école inclusive ne peut pas se jouer autour de la machine à café !*

JPr6 *J'ai fait état des problématiques que je n'avais perçu durant l'année de formation car j'étais focalisé sur l'examen, mais pas mal de problématiques sortent c'est pas du tout que l'on déchanté après mais il y a des obstacles !*

GRILLE D'ANALYSE E3-34 SEGPA

PPr1 *Le fait de connaître les collègues, connaître également l'enseignant référent, la coordonnatrice ULIS et puis les enseignants me connaissent et viennent plus facilement vers moi.*

PPr2 *Dès le départ en début d'année avec ma collègue on a mis en place les évaluations diagnostiques webash-openschool et on essaie d'expliquer à l'enfant où il en est au niveau en maths et en français.*

PPr3 *Mr G et le directeur adjoint de la DSDEN sont venus et je pense qu'ils ont beaucoup insisté sur l'inclusion donc ça va pouvoir se mettre en place.*

PPr4 *Il y a quelques familles pour l'instant je n'ai pas trouvé de moyens, c'est compliqué et ils me reprochent même de trop m'occuper de leur enfant et que je n'ai pas à m'occuper de l'orientation de leur enfant. Donc ça c'est difficile. Difficile d'expliquer que l'on est quand même là pour les aider et pas là pour prendre des décisions à leur place.*

PPr5 *Et là où j'ai un peu plus de mal c'est avec les professeurs d'atelier voilà ça coince encore et ça c'est difficile aussi parce que la SEGPA c'est différent parce que justement on a aussi ces professeurs d'atelier et je trouve que si on arrivait à recevoir en équipe ça ça pourrait être bien pour la famille.*

APr1 *J'interviens un peu plus dans les conversations non formelles entre les collègues sur justement des difficultés qu'ils peuvent avoir sur comment venir en aide aux élèves en difficulté. J'essaie de mettre mon petit grain de sel.*

APR2 *Au niveau de ma classe et de ma gestion beaucoup de choses que je remets en place, des choses que je ne faisais pas avant comme l'autoévaluation que je ne fais pas encore assez, je passe beaucoup de temps avec les élèves à discuter quand je les vois pas bien et tant pis je ne vais pas faire ce qui était prévu mais on va discuter ensemble, j'essaie d'abord qu'ils soient bien dans la classe pour pouvoir entamer une séance pédagogique.*

APr2 *J'essaie de le mettre en confiance.*

APr3 *Au niveau de la direction, vu que j'interviens aussi dans des réunions administratives on m'a donné le rôle que j'ai accepté parce que ça m'intéresse le parcours avenir, donc on m'a donné un rôle supplémentaire.*

APr4 *J'implique beaucoup l'élève.*

APr5 *Je discute beaucoup avec l'élève, sur ses possibilités, j'ai toujours des mots « ah bé je ne savais pas que je savais faire ça », « ah bé je ne suis pas si nul que ça » et si l'élève dit ça alors j'ai gagné et j'ai aussi la chance d'aller dans les classes, de pouvoir le faire assez régulièrement. J'ai beaucoup de situations duelles pendant que les autres sont en recherche je me mets avec un.*

APr6 *J'essaie aussi de maintenir une communication avec les familles.*

APr7 *Alors justement j'essaie, je suis professeur référent des 3^{ème}, j'essaie dès le départ de les convoquer, de les faire venir, ce n'est pas évident et de leur parler, de leur montrer. Ils posent beaucoup de questions alors je me mets aussi disponible sur pronote ils peuvent m'envoyer des messages.*

APr8 *On essaie aussi quand on reçoit des familles avec ma collègue, on est que deux PE, peut-être ensemble quand on reçoit les familles car on a des regards différents, on peut avoir des questions différentes.*

APr9 *Je me sers beaucoup de pronote et j'envoie assez régulièrement des messages pour avoir le regard sur tel ou tel élève qui pourrait me poser un peu plus de problèmes que d'autres. Je demande à mes collègues du secondaire ce qu'ils en pensent. C'est beaucoup échanger sur nos observations.*

APr10 *J'essaie d'expliquer ou d'aider.*

APr 11 *C'est trouver les moyens, essayer pour faire en sorte que l'élève lui n'ait plus peur d'avancer parce qu'en fait la plupart c'est parce qu'ils ont peur, ils se sentent en-dessous des autres.*

APr12 *J'essaie simplement d'expliquer aux autres et même pour remplir un GEVA ou un PPRE, de dire « si vous voulez je peux venir vous aider avec mon regard », voilà il faut mettre des choses simples.*

JPr1 *J'ai eu la chance de rester dans le même établissement et donc du coup je trouve que ça y fait énormément. Je connais mieux les collègues et je pense que ça vient aussi de moi. Je pense que j'ai pris un peu plus confiance en moi le fait d'avoir cette certification.*

JPr2 *Le fait de rester dans l'établissement les élèves me connaissent mieux et je trouve de temps de gestion de classe quelque part de plus en plus court et on arrive à mettre des choses en place et à avancer. Je les sens un petit peu évoluer.*

JPr3 *Je trouve aussi que dans mon établissement il n'y a pas du tout d'inclusion individuelle donc ça c'est un grand manque car je pense que ça pourrait vraiment valoriser l'élève, le mettre en confiance.*

JPr4 *Je trouve que c'est facile avec les 6^{ème} et 5^{ème} et que ça se lâche un peu quand ils arrivent en 4^{ème} quand l'élève grandit...je ne sais pas je trouve que l'élève prend beaucoup d'initiatives et les parents le laissent libre de choix...moi j'ai beaucoup de mal d'avoir des rencontres parents en 4^{ème} et 3^{ème}, il faut vraiment insister. J'aimerais donc essayer de raccrocher les familles à cette image qu'ils ont de leur enfant et puis surtout de l'école. La famille est très importante dans l'évolution de l'élève donc mettre l'élève au centre mais aussi mettre l'élève et sa famille au centre ça compte énormément.*

JPr5 *Ce qui manque c'est toujours la réunion formelle et ça ça manque c'est compliqué mais je pense que c'est dans beaucoup d'établissement. C'est très compliqué dans mon établissement parce que les enseignants ne sont pas présents en même temps, pour les conseils de classe et encore tout le monde ne vient pas et surtout pour les conseils de classe de SEGPA même si j'ai remarqué que depuis que j'y suis ça s'étoffe mais bon ce n'est pas encore...nous sommes aussi une équipe un peu plus stable et donc peut-être que cela y fait aussi. Les leviers franchement je n'en vois pas pour certains, pour beaucoup, s'ils ne sont pas obligés de venir ils ne viennent pas.*

JPr6 *Les familles pourquoi on ne les voit pas, parce qu'elles ont peur et les collègues pourquoi ils ne veulent pas...je pense que c'est la peur pour tout le monde et si on essaie pas on n'enlèvera pas cette peur ! Moi je pense que si j'ai grandi c'est là, car j'ai toujours eu très peu confiance en moi et le fait d'avoir peut-être été certifiée, je ne sais pas mais me dire « C tu vois t'es capable, tout ce que tu fais ». Il y a beaucoup de professeurs qui n'ont pas cette formation qui en fait devrait être en formation initiale pour tous que cela soit du premier ou du second degré franchement ça enlèverait certaines peurs.*

JPr7 *En fait moi je l'identifiais comme une peur avant mais en fait ce n'est pas une peur, c'est quelque chose qui me booste et heureusement que je l'ai car c'est quelque chose qui me sert pour aller chercher des leviers pour essayer d'enlever cette peur aux autres.*

JPr8 *Je pense que je peux aider à apporter un regard différent sur l'élève et qui peut lever la peur de l'enseignant, casser ce mur entre l'enseignant et l'élève pour faire en sorte que l'élève se dévoile.*

JPr9 *Mais en parlant je me suis rendue compte que oui je n'avais plus peur, que j'avais pris confiance en moi depuis ma certification, et j'avais bien aimé ton terme pendant la formation, et on est vraiment chercheur, et je me sens vraiment chercheuse en fait, oui voilà chercher à lever ces peurs que cela soit chez les jeunes ou chez les professeurs parce que je pense que c'est cela qui met les freins.*

GRILLE D'ANALYSE E2-36 ULIS COLLEGE

PPr1 Aujourd'hui principalement la relation avec les autres enseignants, car au collège c'est quand même une bataille. Le collège dans lequel je suis c'est un peu élitiste avec des gens qui sont là depuis 15-20 ans, ils se connaissent voilà du coup c'est particulier quand on est tous dans la même galère on se comprend mieux...là il va falloir déjà dire le discours en adéquation avec la loi de l'école inclusive.

APr1 Du coup je construis par l'analyse alors ça se fait forcément avec mes élèves. J'identifie les besoins par diverses et multiples manières, oui par l'observation, par l'évaluation et après j'essaie...j'ai construit un petit outil en fait, très simple avec des besoins simples que je transmets aux professeurs pour les inclusions, donc j'essaie de faire au moins une fiche pour chaque professeur parce que sinon c'est trop si j'en fais une par matière mais j'essaie de mettre deux ou trois besoins parce que sinon je me dis qu'ils ne vont pas le faire.

APr2 On essaie de faire un groupe classe mais moi j'y arrive pas cette année encore moins selon le profil des élèves ça change complètement et cette année il n'y a pas de groupe, je ne sens pas de groupe et je propose quelque chose de beaucoup plus individualisé et du coup quand on est dans ce schéma là les besoins sont presque...je fais sur l'instantané presque pour certains, et dans la classe de référence c'est là où ils sont perdus, donc c'est faire en sorte que ces temps-là se passent au mieux pour eux.

APr3 J'ai une professeure d'histoire-géo qui n'écrit pas ses cours sur ordinateur, qui ne fait rien et qui fait tout comme ça avec un élève qui a du mal à écrire, bon ben à la fin de chaque cours elle prend en photo le cahier d'un élève et elle m'envoie la photo pour que j'aie l'imprimer et que nous on la retape à l'ordinateur, voilà c'est une adaptation aussi mais pensée en fonction du professeur.

APr4 Et du coup, j'ai pensé en observant les professeurs plus que les élèves ! Après l'outil et la démarche part du besoin de l'élève, ça part des observations faites, des évaluations diagnostiques parce que je leur fais passer des évaluations de SEGPA en début d'année.

APr5 C'est vrai souvent je demande à l'élève souvent dans des contrats de comportement aussi, on les construit ensemble, j'essaie de les impliquer.

APr6 Je pense que je suis dans la recherche, dans le questionnement et des fois peut-être trop d'ailleurs. J'ai l'impression de toujours tâtonner en fait, bon en fait ça se construit. Je cherche mais pour l'élève et mon objectif en tant qu'enseignante spécialisée c'est que l'élève apprenne le plus possible et soit le mieux possible aussi et que cela ne soit pas une souffrance de venir au collège.

JPr1 Déjà je suis enseignante spécialisée voilà non mais c'est important. J'ai eu la chance de rester dans le même établissement donc ça m'a permis de me projeter pour l'année d'après donc c'était bien. Le gros changement finalement c'est d'y être à temps plein, mais c'est très agréable et ça a beaucoup changé en fait que ce soit avec les différents partenaires, avec les élèves, voilà ça change complètement même j'ai senti la cohésion avec les AESH. Voilà les élèves le suivi forcément il est bien plus régulier mais c'est une évidence ça me permet de prendre le temps de m'installer.

JPr2 *Je suis plus raccord dans mes choix, je les assume plus aussi et ça va être sur des inclusions où des fois on est peut-être sur un conflit mais en tout cas sur un avis très différent avec d'autres enseignants, j'assois plus mon avis et après on fait avec par contre je dis plus les choses.*

JPr3 *Je fais moins d'outils, moins de choses mais ça ne m'empêche pas d'analyser quand même, d'avoir une forme de recul derrière ce que je fais toujours. Je sais que je me questionne beaucoup. Voilà on se questionne et je dis on car voilà j'essaie d'intégrer les parents, les AESH ce que je ne faisais pas avant justement ; j'intègre beaucoup plus les partenaires, j'ai l'impression de plus réfléchir avec les partenaires. Je me sens plus sûre de moi dans mon rôle de professionnel, de me sentir professionnelle.*

JPr4 *Alors je ne suis pas aussi ferme que cela parce que sinon ça ne mène à rien on est bien d'accord mais en tout cas de rappeler que c'est leur boulot alors des fois c'est extrêmement blessant parce que eux sont blessants. C'est argumenter sur ça en fait de justement essayer de faire comprendre que non justement on n'est pas là que pour les plus forts et que les plus forts ils s'en sortent sans nous. C'est essayer d'en parler sur des temps informels, à pleins de moments, et du coup peut-être aussi comme on en parle des collègues peuvent plus facilement venir demander de l'aide pour certains élèves des fois. Alors pour le moment c'est plus par rapport aux miens forcément mais on sent voilà que certains professeurs se questionnent plus que d'autres et du coup qui me voient plus en fait comme une PR.*

JPr5 *Déjà que les autres professeurs puissent venir me dire « avec tel élève que tu as ça se passe mal », à partir du moment où on en parle il y a une discussion et on peut y réfléchir. Là au moins pour la majorité on en parle et on essaie de trouver une solution plutôt que de dire on arrête l'inclusion.*

JPr6 *Mais au moins je me dis que j'ai fait mon boulot et de me dire que même si eux ils n'adaptent pas moi je sais que j'ai essayé parce que c'est quand même frustrant par moment. On fait des outils mais on entend toujours des profs qui nous disent « c'est un fainéant » mais alors voilà et on ne peut pas se bagarrer tout le temps mais au moins je me dis pour cet élève j'ai essayé et après voilà...*

JPr7 *Je fais ça pour certains professeurs c'est important, il y en a d'autres qui sont beaucoup moins réceptifs mais il y en a qui vont les appliquer et faire beaucoup plus attention. Je pense aussi que c'est une manière de les responsabiliser vis-à-vis du fait des élèves en SH ils en auront de plus en plus voilà...C'est la norme en fait de les avoir dans sa classe ce n'est pas quelque chose d'exceptionnel ! Et du coup, je pense que c'est une manière d'aller vers une acceptation.*

JPr8 *L'idée c'est de ne pas les braquer parce que sinon ils ne font rien donc il faut aussi les ménager.*

GRILLE D'ANALYSE E2-37 UE ITEP

PPr1 *Alors on fait vraiment tout ensemble, on a réutilisé beaucoup de choses de la formation et on a développé pas mal de choses.*

PPr2 Le reste de l'équipe qui est quand même très importante puisqu'il y a quand même une douzaine d'éducateurs, des thérapeutes et ils ont fonctionné sans le pédagogique.

PPr3 Eux ils ne sont pas forcément sur la même identification des besoins.

PPr4 Le directeur était vraiment je pense très sincèrement très agréablement surpris par la qualité de nos écrits. On est toujours dans un traitement pathologique des besoins des élèves alors que nous on n'est pas là-dessus, on est sur de l'inclusion, analyser les besoins des élèves pour leur permettre de raccrocher une scolarité ordinaire.

APr1 On a analysé les BEP des élèves, on a croisé des regards sur tous les gamins, on se partage les élèves.

APr3 Nous on est arrivées avec nos grilles d'analyse pour observer les gamins en début d'année, avec des idées de projets, avec une UE externalisée donc on y va toutes les deux. Moi c'est un éducateur qui avait un projet dans lequel je me suis inscrite et qui me correspond totalement.

APr4 Et puis on a aussi beaucoup travaillé nos écrits professionnels. Mes écrits ont changé il y a plus d'analyse, c'est plus précis je pense dans ce qui est ciblé pour les élèves, dans la formulation aussi « a besoin de...pour... », ça c'est quelque chose que l'on réinvestit beaucoup et du coup on fait les projets individualisés souvent ensemble.

APr5 Et du coup on est rentrées vraiment par le biais du projet dans lequel on a inclu des partenaires éducateurs spécialisés notamment aussi l'orthophoniste.

APr6 Après on sait ceux qui vont venir plus facilement voilà pour faire de l'inclusion, pour faire des choses qui sortent un peu de ce qu'ils connaissent habituellement donc on est vraiment entrées par ce biais là pour pouvoir entraîner les partenaires.

APr7 Là je suis plutôt dans l'analyse de ce qu'il a besoin, ce que je peux mettre en œuvre.

APr8 Cette année tu vois on a remis les bulletins en main propre, je n'ai pas reçu biensur toutes les familles parce qu'il y en a plein qui sont en famille d'accueil mais j'en ai reçu plusieurs et j'ai vraiment à cœur de montrer les réussites de leurs enfants...et j'ai eu des parents en face qui étaient touchés parce que c'était la première fois que l'on disait du bien de leurs gosses et honnêtement ça m'a fait quelque chose !

JPr1 Il y a deux nouveautés, le fait de travailler en établissement médico-social et le fait de travailler vraiment en binôme.

JPr2 Quand on arrive sur un établissement médico-social je pense que l'on a peut-être le plus travaillé c'est le fait d'être PR parce qu'il n'y avait plus trop d'enseignant sur ces 2 postes là, c'est un ITEP et ce n'est pas trop demandé !

JPr3 Nous on est arrivées avec notre spécialisation et forcément un regard je pense une professionnalité ou professionnalisme quand même je pense plus affirmé que chez les enseignants qui n'étaient pas spécialisés.

JPr4 Voilà, ça fait beaucoup de choses que l'équipe n'avait pas forcément l'habitude de voir et on se positionne je pense pas mal en tant que PR pour tout ce qui inclusion quand même, parce que c'est encore très difficile dans la tête de certains de laisser des enfants avec des troubles envahissants du comportement et violents à intégrer le milieu ordinaire, pour nous non !

JPr5 Je pense que c'était rassurant pour nous de partir en fait, la seule chose qui était connue dans cette nouveauté c'était notre relation de travail et on savait que l'on avait des approches qui étaient vachement complémentaires et même en désaccord on savait que l'on pouvait avancer. On est vraiment un binôme qui fonctionne super bien et on s'entend super bien.

JPr6 C'est justement mon expertise qui n'est pas assez reconnue, alors c'est pas de l'orgueil mal placé, mais je veux dire c'est pas assez pris en compte, pour pleins de raisons parce que le contexte historique fait que le thérapeute a toujours primé sur tout le reste, le fait que les enseignants aient vachement tournés ça a aussi fait en sorte que sans la partie pédagogique ou avec une partie pédagogique défailante, et puis ensuite on est deux sur une équipe de 15/20...ça me pose problème que notre expertise, notre point de vue est quand même très peu pris en compte. Je trouve que ce que l'on peut amener n'est pas assez reconnu...moi ça ne me convient pas du tout et puis on s'éloigne trop du milieu ordinaire.

JPr7 J'ai beaucoup discuté avec mon inspectrice pour mon entretien carrière et parce que moi j'ai toujours fonctionné comme ça, je trouve que plus tu vas changer de contexte et développer...et changer de missions aussi même si c'est pas toujours très éloigné d'ailleurs ça se regroupe sur pleins de choses, plus tu vas voir le même objet je veux dire l'inclusion scolaire, sous d'autres angles, sur d'autres facettes et c'est un peu comme cela que je l'envisage, c'est-à-dire continuer de travailler sur cet objet là mais dans tous les cas dans d'autres entrées.

JPr8 Je trouve que l'on a vraiment réinvesti beaucoup de choses de la formation et je pense que si j'avais été seule j'aurais peut-être réinvesti moins de choses.

GRILLE D'ANALYSE E3-38 RASSED ADR

PPr1 *Moi j'échange beaucoup avec la psychologue EN ou j'ai vu aussi EDA pour voir quand ça m'interpelle.*

PPr2 *...parce que certains enseignants voient dans l'élève que l'élève et certains enseignants face à la difficulté se disent « ah bé non, ça va pas du tout c'est de ma faute si l'enfant n'a pas réussi » donc chez eux ça les agite et c'est justement là les rassurer en disant ce n'est pas de ta faute...*

APr1 *Après il faut être à l'écoute, comme on l'a dit on est d'abord enseignant à la différence moi je dirai des maîtres G et de maîtres E qui étaient à part : ils se pensaient à part surtout les G. Les G ça a été repensé dans le sens où, vu que la dominante relationnelle et la co-intervention on a beau dire maintenant c'est du 50/50 puisque là actuellement il y a beaucoup d'ateliers philo, ça marche beaucoup de la GS au CE2.*

APr2 *Je me mets à la place de l'enseignant classe, je n'oublie pas que l'ES va apporter des solutions en tant que PR, des conseils, alors des conseils pas en tant que conseillère pédagogique mais en tant que « oui j'entends ce que tu dis, je comprends, est-ce que tu as essayé de voir cet enfant au niveau de son besoin, s'il est en colère, s'il est agité, est-ce que tu t'es renseignés, est-ce que tu as mis en lien avec les parents, avec l'orthophoniste ? », donc tout ce qui est singulier avec l'enfant.*

APr3 *Après il y a une progression sur l'année scolaire...en période 1 effectivement en maternelle ils savent que je vais aller en PS pour voir l'intégration, la socialisation donc il y a toute une progression sur l'année avec une programmation bien envisagée où il y a de l'étayage langagier, de la prévention, de la remédiation entre guillemets mais il y a beaucoup de prévention parce que je dirai qu'en maternelle je fais beaucoup de prévention avec les petits quand on fait de l'étayage langagier, quand on fait des ateliers cartons et après je fais de la remédiation quand c'est le pur groupe ADR.*

APr4 *En étant un point d'appui, en l'écoutant, même un enfant qui va bien ou qui ne va pas bien en écoutant le regard que l'enseignant a dégagé par rapport à cet enfant, donc effectivement voir les habitudes de classe et les attentes. Nous on est le miroir d'eux, on tient compte de ce qu'ils sont pour essayer de faire quelque chose.*

APr5 *Alors moi, je vais croiser en allant aussi analyser qu'un enseignant en fonction de son exigence va être agité ou pas par rapport à ce qu'il a vu. Moi je vais être interpellé par rapport à ce que je vais voir l'enseignant si ça ne le dérange pas je vais peut-être lui dire tiens « est-ce que tu as remarqué que dans cette explication de consigne, comment il se comportait », alors on va croiser, soit ça l'interpelle et je pense que l'on va avancer en croisant car il y a pleins de choses qui interagissent.*

C'est l'interaction des données de chacun qui permettent de mieux cerner le BEP de l'enfant qu'il soit dans la norme ou hors norme, parce qu'un enfant qui suit en classe il faut quand même y faire attention.

APr6 *Je me fais déjà un plan avec des items, relation aux savoirs, relation aux adultes...je prends mon petit guide que j'ai toujours avec moi, donc tout ça ceux sont des observables mais il ne faut pas oublier quand même, même si j'observe c'est avec ma particularité avec ma singularité donc on y met quand même c'est le grand débat « est-ce qu'il y a du Nous », et effectivement il y a du Nous, car moi si je vais voir un enfant même si je suis dans l'objectivité totale il y a quand même de la subjectivité car c'est fonction aussi de nos ressentis.*

APr7 *C'est amener l'enseignant à entendre mais au moins on aura mis sur un petit bout de papier régulation avec l'enseignant que...*

JPr1 *Alors mon secteur n'a pas changé, j'ai 4 écoles dont les plus grosses structures me connaissent déjà et après j'ai établi mon petit emploi du temps par semaine pour créer d'abord une habitude de présence c'est ça aussi, créer une habitude de présence au niveau de l'enseignant, de l'équipe, des élèves et créer une habitude de me voir, de faciliter l'écoute. C'est alors manger entre midi-deux avec les enseignants pour beaucoup discuter et réguler. Alors si on n'est pas dans le relationnel on change de métier, c'est pas la peine, ça c'est sur !*

JPr2 *Moi je revendique que d'abord je suis enseignante et ayant pratiqué la classe, donc je sais quand une enseignante me dit « je n'en peux plus je suis à bout », je sais de quoi elle parle donc j'ai de l'empathie et je me mets à la place de.*

JPr3 *Du coup on est enseignant chercheur puisque l'on essaie de chercher avec lui la source même si on ne la trouve pas on essaie de chercher à côté et même si...après effectivement il arrive le moment où il y a l'équipe éducative où on a besoin de tous chercher pour coéduquer.*

JPr4 C'est le bien-être de l'enfant et effectivement comme j'ai toujours dit on tient compte de chaque enfant dans un collectif donc c'est très compliqué !

JPr5 Faire avec pour aller contre une difficulté, faire avec le conseil, après ils y en a qui sont obtus donc j'entends « mais je n'ai pas envie », j'entends « j'ai envie », j'entends « mais je n'y arrive pas... », il y a pleins d'options.

JPr6 L'ES construit sa posture avec déjà ce qu'il est, avec les apports théoriques qu'il a assimilés ou pas car certains apports théoriques lui ont parlé, d'autres pas. Donc tous les observables qu'il faut mettre en mots, ne pas oublier c'est pour ça qu'il vaut mieux y aller 2/3 fois car une première observation c'est réducteur et c'est pour cela que c'est un peu nous qui tissons le lien avec les années précédentes.

JPr7 Il y a des qualités à acquérir et à toujours avoir en tête c'est entendre et écouter, ne pas imposer, arriver à négocier certaines choses vraiment avec des arguments explicites.

JPr8 Il faut croire en nos médiations, il faut croire en notre relation pour faire évoluer les choses. J'ai la posture remédiateur, médiateur, passeur d'information, régulateur. Il faut arriver paisible, très paisible car il faut être à l'écoute de tout. Il faut toujours avoir une permanence émotionnelle qui nous permet de garder une certaine posture adaptée à et adaptable à tout.

GRILLE D'ANALYSE E2-39-ULIS ECOLE

PPr1 Bon déjà ils ont été hyper proches de moi et très très aidant et vraiment ils m'ont beaucoup soutenu donc c'était un peu une libération quoi...donc du coup ça a fait...ça a complètement changé notre façon de fonctionner à nous à l'école. Mais si tu veux avant ils le faisaient sans trop de conviction pour m'aider pour que je sois certifiée et pour me faire plaisir et après parce qu'ils se sont rendu-compte que c'était hyper important et que ça aidait carrément toute leur classe quoi, la classe de référence et les élèves qui dépendaient du dispositif. Alors qu'avant c'est vrai que l'on avait l'impression de fabriquer un peu donc tout était bien établi...heu...

PPr2 Il y a eu pleins de cas de figure dans notre école, on a des classes très chargées en cycle 3 parce qu'on est en REP et on a le CP et le CE1 dédoublés et bientôt la GS dédoublée donc si tu veux ça veut que ça charge beaucoup les grandes classes.

PPr3 Je me suis organisée...même ma famille trouvait que j'étais beaucoup plus là que l'année d'avant donc ça dérangeait pas si je rentrais tard de l'école (rires), entre midi-deux on peut aussi faire pleins de choses, heu...on arrive quand même à travailler ensemble et tout ça et puis même de manière informelle on a fait énormément de choses mais c'est vrai que je me suis appuyée essentiellement sur les documents qu'on a eu en formation, ça moi de toute façon je suis partie de rien donc en fait je me suis vraiment appuyée sur ça et aussi sur ma collègue du RASED tu vois qui a senti...parce qu'en fait nous c'est encore une question de contexte elle va s'en aller parce qu'elle est à la retraite à la fin de l'année elle sait que son poste va être supprimé, ça on l'a bien compris qu'ils n'allaient pas remettre quelqu'un même si on avait

quelqu'un qui voulait faire la formation donc on avait un peu les boules, donc si tu veux du coup elle a tout mis un peu sur moi, donc toutes les deux hé bé on a un peu tu vois...elle, elle avait des docs qu'elle m'a passé, heu...elle, elle est plus dans le...tu vois elle lit énormément donc en fait elle ...tu vois elle lit donc en fait elle analyse beaucoup de choses et tout ça avec l'expérience et elle dit « ah tiens tu sais y a machin qui a écrit dans tel bouquin... », donc c'est un peu notre bibliothèque si tu veux.

PPr4 *Elle l'a fait toute seule parce qu'elle considère qu'elle est tout à fait capable de le faire toute seule, d'adapter le travail. Si tu veux je dis pas que hop je lui ai refilé mais elle n'avait pas confiance parce qu'elle croyait que c'était que moi qui devait faire pour cet élève là et elle me dit « mais il est dans ma classe », donc elle fait.*

PPr5 *Et elles font pleins de choses pour eux alors que nous les anciens tu vois (soupirs et rires) tu vois ils n'ont pas envie, (rires) mais c'est vraiment incroyable tu vois !*

PPr6 *Parce que c'est vachement important parce que tu vois on veut créer des liens avec tous les personnels qui s'occupent du gamin et tout mais si nous on n'est pas capable de bien dire ce qui ...il y a tout de suite un dysfonctionnement parce que ça vient de nous le truc au départ, donc ça c'est vrai que je pense qu'ils auraient besoin parce que c'est hyper fastidieux et ils ont peur de pas écrire ce qu'il faut et tout.*

PPr7 *...et là si tu veux ça se fait vraiment naturellement et ils ont senti que c'était vraiment une aide et je pense qu'ils ne reviendraient pas en arrière.*

PPr8 *...mon collègue qui fait la coordo tu vois on travaille ensemble aussi sur ça.*

PPr9 *Et si tu veux, le principal qui vient d'arriver au collège il est hyper branché handicap.*

APr1 *...et là je dis « oui je sais je vais pouvoir vous aider, je peux vous proposer ça ça ça »...*

APr2 *J'ai tout de suite réussi à rentrer beaucoup plus facilement dans la classe heu...à pouvoir...enfin tu vois je pouvais aider.*

APr3 *Ils ont eu besoin de moi, alors j'ai eu peur au début heu...j'ai proposé mon aide et je me suis dit ils vont m'utiliser comme...tu prends un groupe et puis comme ça tu nous casses pas les pieds et puis comme ça ça sera à faire en moins, mais c'est pas du tout comme ça que ça s'est fait parce que j'ai pu pour la première fois parce que l'année dernière j'imaginai mais je ne le faisais jamais, j'ai construit des choses avec eux.*

APr4 *...tous les documents qu'on avait vu ensemble et après je me suis appropriée par rapport à mon contexte et que j'ai mis en place hé bé j'ai pu les diffuser mais pas que pour les diffuser, c'est-à-dire qu'ils ont servi à tout le monde, ça veut dire que j'ai, tu vois j'ai quand même, bon pas comme D (rires), mais j'ai quand même aidé à remplir des documents heu... je dis purement administratifs tu sais tous les documents et tous les documents GEVA et tout ça...*

APr5 *Maintenant on prend un temps je me mets autour d'une table et on le fait ensemble et j'ai l'impression que les enseignants ne se voient pas remplir leurs documents sans moi, tu vois, même si c'est pas un élève du dispositif. Alors ça ça vient aussi de ma directrice qui dit « ah mais si vous avez ça à faire, L est disponible là là et là » et donc ils me demandent voilà.*

APr6 Ça me permet de pas aller tout le temps rechercher des choses et de me noyer et donc reprendre ce que j'avais mais que j'avais pas eu le temps de lire plus ce qu'elle me propose on en parle aux autres donc là tu vois on a quand même réussi à prêter des bouquins à des enseignants de classes de référence qui nous avaient dit heu... que bon ils n'avaient pas le temps avec ça, qu'ils avaient assez de boulot et tout ça, donc tu vois c'est quand même chouette et puis c'est vrai que l'on est obligé d'en parler, ce moment-là actuel hé bé moi ça a encore plus comment dire, ça m'a encore plus mise sur le devant de la scène je dirai en tant que PR parce que en fait j'ai construit du travail avec les enseignants, à distance.

APr7 ...c'est pas une perte de temps et c'est vraiment très intéressant donc moi je leur donne ça.

APr8 Alors on arrive quand on fait de la co-intervention vu que tu sais mon collègue de CM1/CM2 a 27 élèves et il est juste à côté de moi, on a les classes collées, alors en fait on fait des groupes, et alors vraiment exprès on fait pas des groupes de niveaux parce qu'on veut pas que les enfants disent « je suis allé dans le dispositif parce que j'y arrive pas ou comme ça... » donc en fait on explique bien à tout le monde et même des gamins qui se débrouillent hyper bien, tu sais parce que c'est en plus des BEP (rires) donc moi ça m'arrange aussi des fois d'aller un peu plus loin...et on se partage et tu vois on est des fois ensemble dans la classe et des fois on se partage et c'est vrai que moi avec ceux que j'ai et l'habitude de travailler avec les outils au tableau et tout mais je vois qu'il y a des gamins qui me disent « mais cet outil là... » que je fabrique pour mes élèves ou avec mes élèves du dispositif tu vois hé bé moi hop quand je fais pour mes élèves de mon dispositif je dis à mon collègue « je t'en ai fait 3/4 de plus si tu en as besoin », tu vois et ça a commencé un peu comme ça, il a vu que je pouvais l'aider de cette manière et des fois maintenant c'est lui qui me dit « tiens j'ai fait ça parce que j'ai eu le temps donc j'ai préparé ça comme c'était trop dur pour les élèves, j'ai fait un petit outil, peut-être que ça peut t'aider pour les filles » et du coup avant c'était que dans un sens et je voyais que je les embête mais moi je mettais tout derrière la certification donc ça s'est bien passé parce que je disais « hé ho si je ne l'ai pas c'est parce que vous m'aurez pas aidé », comme ça je leur mettais la pression mais du coup voilà...

APr9 Et en fait, si tu veux comme moi je travaille vraiment avec deux classes de référence, deux collègues donc tu vois quand je vois certains ils en ont je sais pas combien, je veux dire je pense qu'il y a des choses que je peux faire. Alors c'est vrai que je construis...

APr10 On n'est pas ensemble mais ils me contactent beaucoup donc je me dis bon c'est qu'ils ont envie aussi de le faire, donc du coup, là, c'est pas moi qui vais vers eux donc je me dis c'est qu'ils sentent que c'est bien. Mais oui c'est vrai...alors j'écoute ce que disent les collègues « ah si on avait ça », tu vois alors des fois je réfléchis j'aimerais bien...je leur apporte si...alors des fois je leur dis d'utiliser tel logiciel, tel logiciel mais moi je suis pas trop calée donc je propose et puis c'est eux qui arrivent à s'en servir vachement mieux que moi (rires).

APr11 Alors moi là j'interviens en expliquant au prof qu'un dispositif ULIS c'est pas grave (rires), que ça peut être super (rires) parce que je te dis pas...et comme j'en

connais beaucoup et ben ils m'écoutent quand même et ils se disent si elle a fait ça c'est pas pour rien, c'est que vraiment il y a des besoins et que ça la botte quoi.

APr12 *Et du coup on va continuer...bon là évidemment on fait plus rien mais on avait prévu une autre réunion et à chaque fois il veut que je sois là parce qu'il y a des questions dans l'organisation qui leur viennent et ils ont besoin de me demander.*

JPr1 *Et c'est vrai que je me sentais plus légitime déjà tout de suite auprès de mes collègues.*

JPr2 *Mais c'est parce que moi je me sentais mieux, plus à l'aise donc et je me suis engagée dans des projets que j'avais juste ...tu vois j'avais juste émis le désir de pouvoir faire ça quoi et en fait tout s'est ouvert parce que moi je me suis sentie légitime à ce poste et quand j'en parlais aux gens hé bé je me mettais pas en retrait je disais pas « moi je pense ça mais... » mais je disais « oui alors moi je pense que l'on peut faire ça... » parce que même si je suis pas experte parce qu'il faut vraiment avoir vachement d'expérience et tout ça je le vois mais à mon petit niveau dans mon école et sur mon secteur j'ai senti que je pouvais aider quoi.*

JPr3 *Et tu vois ça c'est grâce aux documents parce que comme j'ai donné des billes à mes collègues...hé bé je dis pas...je te dis ça comme ça vient, mais ils m'ont prise au sérieux si tu veux, j'ai pas toujours attendu d'eux, j'ai donné et même si c'était...ces documents là ils sont à revoir parce que moi ceux sont des choses qu'on m'a montré que j'ai revu à ma manière mais que vous vous pouvez vous approprier autrement.*

JPr4 *...parce qu'ils trouvent ça super, parce qu'en fait ils ont compris que presque pour tous les élèves il fallait passer par la manipulation. Et ça même moi...on le savait au fond de nous mais on le faisait pas, tu vois c'est moi qui m'occupe de ça enfin je le leur dit « oh vous pourriez peut-être le faire sous cette forme », ils le savent mais comme quelqu'un leur dit ils se disent « ah oui c'est vrai », on en parle et on fait ensemble.*

JPr5 *...mais il y a pleins choses encore à faire parce que tu vois dès que ça commence à s'essouffler il faut trouver un nouveau truc !*

JPr6 *J'aimerais tu vois, pas inventer des choses mais construire des documents qui pourraient aider d'autres personnes, mais moi (rires) je n'utilise que ce que j'ai vu, je suis pas encore...je créé pas quoi ! Peut-être que ça viendra mais j'ai pas encore assez d'expérience.*

JPr7 *...j'aimerais bien, je sais pas tu vois, faciliter...*

JPr8 *Alors au début je faisais un peu comme toi tu fais, je voulais pas leur donner de modèle (rires) et puis bon c'était vraiment ça qu'il leur fallait donc je leur ai donné et après tu vois ils sont...là ça va...mais peut-être que le GEVA changera de forme et ce sera plus simple mais j'en sais rien. Mais bon quand même il y a des choses...tu es obligé d'écrire, tu ne peux pas que cocher des cases ! Donc je réfléchis à des choses comme ça.*

JPr9 *Mais c'est vraiment par rapport à l'équipe que ça s'est passé comme ça, ça a été plus facile pour moi. Donc je voudrais continuer ça et puis les choses qui se passent à l'extérieur aussi sans oublier les familles ...je trouve alors que le côté PR est hyper intéressant. Après j'aimerais pouvoir apporter plus donc je me dis pas forcément*

construire des documents parce que ça ça viendra avec le temps et tout ça mais peut-être ..par des lectures ou...tu vois moi je suis un peu du style à me dire que moi ce que j'ai réussi toujours à faire passer et ce qui a aidé les gens c'était toujours parce que j'avais discuté avec d'autres personnes et moi la formation c'est pour ça que j'ai aimé parce qu'il y a encore certaines personnes avec qui on continue encore à échanger sur le travail qu'on fait. Je me plais dans ce rôle, j'étais beaucoup enfermée dans ma classe ordinaire et là je suis partout, je peux aider tout le monde, on vient vachement me dire parce que peut-être je me rends plus disponible tu vois, je me débrouille aussi pour ça, pour les projets j'aide à mettre tout ça en place. Peut-être parce que j'ai plus de temps pour réfléchir, je prends plus de recul sur la pratique, eux ils sont encore dans le truc.

ANNEXE XI

Productions compl hensives des enseignants spécialisés corpus 3

(E2-26) ULIS collège
Pas seulement pour les quinze élèves du dispositif
mais pour l'ensemble des élèves !

M est en lien avec 15 élèves du dispositif qu'il découvre, ayant une problématique liée à l'orientation professionnelle post 3^{ème}, et qu'il comprend à partir d'une démarche basée sur une période d'observation reprenant des ressources acquises en formation, des écrits professionnels assez denses parfois affinés ou synthétisés cette année, à partir d'évaluations et de grilles d'observations comme par exemple celles mises en place par Cap École Inclusive. Il est aussi en lien avec des élèves qui préparent le CFG, et avec 35 élèves d'une classe de 3^{ème} avec laquelle il travaille en co-intervention avec le professeur de lettres dans des ateliers philosophiques. Il s'appuie également sur la notion d'empathie découverte récemment. Il identifie dans son contexte une quarantaine de collègues, plutôt des enseignants expérimentés n'ayant pas construit leur professionnalité auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers pouvant conduire à un désengagement, une CPE et une psychologue scolaire, plusieurs AESH, des parents et éventuellement des professionnels de centres de soins dans le suivi de certains élèves du dispositif. Il comprend l'enfant principalement à partir de 4 volets (AESH, enseignants, parents, professionnels de soins) auxquels il ajoute la partie pédagogique qu'il mène dans le dispositif.

Cette année, il met une priorité à l'axe coordination. Il est à la fois convaincu du processus inclusif et comprend que les obstacles à sa mise en œuvre sont multifactoriels : « beaucoup de choses à mener qui prennent beaucoup de temps ! ». M perçoit un décalage de compréhension du processus avec des collègues de par ses connaissances, ses ressources et ses compétences qui lui permettent de se rendre compte et de comprendre ce processus comme « processus collectif », et essayer d'impliquer peu à peu tous les acteurs. La connaissance de ressources adaptées pour les élèves lui donne le sentiment de pouvoir remédier de manière efficace, d'obtenir des résultats, et cela lui donne envie de poursuivre.

E3-27 ULIS école
C'est l'oiseau qui fait son nid !

V est installée dans une équipe de dix enseignantes depuis trois ans. Des collègues qu'elle décrit à la fois très motivées et appréhendant les élèves avec lesquels elles ne savent pas faire. L'équipe organise des conseils de maîtres chaque semaine. V rencontre également les partenaires des établissements de soins, comme le CMP ou l'hôpital de jour, vers lesquels elle se déplace régulièrement pour partager ses interprétations. Au sein de l'équipe elle donne son interprétation, « établit des petits trucs faciles à mettre en place au quotidien ». Puis, elle partage et confronte ses

interprétations avec les partenaires extérieurs ce qui lui permet de revenir sur ces PPI, et de proposer des adaptations pour certains élèves des collègues.

Cette année, elle développe le côté coordinateur, car les deux années passées lui permettent de se sentir plus à l'aise dans le dispositif, et ainsi de développer un travail sur l'école inclusive. Elle considère vivre une sorte de « va-et-vient », une prise en compte des élèves qui sont en difficulté dans les classes de ses collègues afin qu'à leur tour elles prennent en compte les élèves du dispositif.

Elle se perçoit comme étant à la meilleure place pour mener un travail de partenariat au sein de l'école puisqu'elle est là tous les jours et qu'elle connaît les élèves.

Mais, elle identifie des préalables à un travail partenarial, comme écouter et prendre le temps d'installer un dialogue. C'est pourquoi, cette année elle s'est autorisée à avoir des temps libres dans le temps de classe pour pouvoir organiser les rencontres ou aller observer dans les classes lorsque des collègues se questionnent sur des élèves. V est une enseignante motivée ayant le souhait de poursuivre en restant sur le terrain, auprès des élèves, car elle a besoin de maintenir une remise en question quotidienne, nécessairement présente avec ce public puisqu'il oblige à faire des recherches.

Enfin, elle est convaincue que tout cela ne peut se faire seule et qu'il faut du temps pour l'installer.

E3-28 UE IME

Mais bon voilà, je réajuste petit à petit !

A arrive cette année sur une unité d'enseignement d'un IME accueillant un public adolescent déficient avec des troubles du comportement. Ses enseignements se déroulent pour deux journées par semaine dans un collège.

Cette année, elle a décidé de se laisser du temps car elle a compris que c'était l'élément le plus efficace, pour d'une part arriver à proposer des activités plus précises, et pour d'autre part construire une mise en confiance. Une fois avoir pris un temps conséquent d'un trimestre pour apprendre à connaître ses élèves, elle espère arriver à comprendre l'individu, ses démarches et son trouble afin de concevoir une mise en œuvre permettant aux élèves d'avancer. Elle envisage de mettre en place des retours avec les élèves dans l'objectif d'une démarche commune de compréhension avec eux et non pas seulement avec les adultes lors de diverses réunions.

Elle se définit comme novice et a conscience de mettre en œuvre une démarche qui n'est peut-être pas la bonne mais qu'elle espère pouvoir la conduire à identifier les besoins de ses élèves. Elle essaie de proposer des activités ludiques comme par exemple des énigmes, de la manipulation. Elle prend des idées issues de son expérience d'enseignante spécialisée RASED, mais qu'elle « distille, petit à petit » afin d'observer comment les élèves y répondent.

Ainsi, elle propose des activités aux élèves, se trompe parfois et réajuste à chaque fois.

A présent, elle se donne comme mission de relever un défi pour ces élèves : « se creuser la tête pour trouver une approche ludique des choses didactico-pédagogiques mais qui soient acceptables pour des adolescents ».

E2-29 ULIS école

On est tous sur la même longueur d'onde !

P est arrivée cette année dans une école au sein de laquelle il y avait eu une mésentente entre la coordonnatrice et les autres collègues. L'équipe a décidé d'observer ce qui fonctionnait et d'améliorer petit à petit. P a démarré en proposant l'analyse des besoins des élèves du dispositif et en réalisant les emplois du temps. Tout cela a été posé par P comme des propositions qui seraient à affiner tout au long de l'année. Elle échange beaucoup avec les collègues, mais aussi avec les autres partenaires comme le SESSAD, le CMPP ou la psychologue scolaire.

Elle observe ce qui est facilitateur pour l'élève et échange beaucoup avec lui. Cette année, elle a créé un nouvel outil dans son cahier journal qui lui permet de prendre des notes au fil des séances ; c'est très rapide et ensuite elle partage les notes recueillies avec les collègues.

A l'appui de cette démarche qui demande de prendre le temps, P se définit comme « une maitresse en plus » ou « un support » ou « un appui de la scolarité » avec des élèves qui comprennent appartenir à une classe puisqu'ils travaillent avec les supports classe et qu'ils viennent travailler dans le dispositif caractérisé de dispositif d'aide.

Aujourd'hui, P fait l'hypothèse que c'est la compréhension d'un nouveau positionnement concernant la difficulté de l'élève qui la conduit à « chercher pleins d'entrées » dans l'objectif de proposer les apprentissages d'une autre manière au sein de la classe, car elle est convaincue que c'est bien dans la classe que les apprentissages doivent se faire. Elle fait le constat de nombreuses avancées du côté des élèves et des parents, mais aussi de points à améliorer comme par exemple arriver à trouver un outil qui permettrait de créer le lien avec les collègues et les progrès de l'élève.

E2-30 ULIS collège

Ça se construit tout doucement !

C a effectué la rentrée de septembre sereinement puisqu'elle connaissait les professeurs, le principal et les AESH ; des repères qu'elle qualifie de précieux et qui sont aussi garants d'un gain de temps pour la construction des relations professionnelles, même si elle a identifié que tout le travail réalisé l'année passée avec les professeurs était à reprendre. Elle est également en lien avec les différents partenaires extérieurs, car 13 élèves du dispositif sont sur un temps de scolarisation

partagée, donc beaucoup de temps d'échange avec des éducateurs par exemple, partenaire dont elle se sent plus proche et sur lequel elle peut s'appuyer.

Elle définit les besoins des élèves en les observant, soit à partir de situations d'enseignement, soit pendant « les situations de flottement ».

Cette année elle a souhaité ajouter à cela des évaluations comme celles proposées par openschool afin de répondre à un accompagnement des élèves. A partir de cette expérience mitigée, elle constate que pour bien accompagner un élève il n'est pas toujours nécessaire d'avoir recours à des évaluations et de savoir le situer précisément dans un domaine.

Elle comprend aujourd'hui qu'être enseignant spécialisé ce n'est pas « arriver avec sa trousse à outils », mais « c'est un tâtonnement » quasi-permanent.

C'est pourquoi, elle continue d'interroger son métier avec la notion d'incertitude, à la fois moteur et frein à son enseignement, en quête d'un équilibre.

C définit le chemin que pourrait emprunter l'enseignant spécialisé, un chemin qui ne lui paraît pas très compliqué, mais en décalage avec des attendus d'un contexte normalisant, car prenant appui sur l'observation fine des élèves à partir de différentes situations formelles et informelles.

E2-31 ULIS collège

Il y a des outils que l'on veut imaginer parce que l'on sait où l'on veut aller !

M exerce depuis plusieurs années au sein d'un même dispositif, dans un collège ; une situation qu'elle vit comme un sacré atout par rapport à la connaissance des élèves. Elle construit à partir de l'observation et essaie « des petites choses » lui permettant de comprendre de l'élève ce qu'il sait faire. Mais, comme chaque enfant est différent, observer, construire des outils et évaluer ce qui fonctionne, nécessite du temps ainsi qu'une relation avec les professeurs.

Dans son quotidien, elle a identifié que son principal problème concernait les professeurs avec lesquels elles ne pouvaient pas travailler, et qui exprimaient « mais s'il ne peut pas faire exactement comme les autres il n'a rien à faire dans ma classe ». Dans ce cas, elle se bat pour essayer de combler en récupérant des outils, des informations auprès d'autres professeurs, mais avec un effectif de 14 élèves elle se rend compte de l'impossibilité d'aller chercher tous les cours ; sa limite d'action est la souffrance de l'élève. Elle a conscience que c'est à ce niveau aussi qu'elle devrait jouer son rôle de personne ressource, impossible lorsqu'il n'y a plus de dialogue avec le professeur.

Aujourd'hui, le « côté classe » lui convient, la rassure et la protège. A partir d'une relation privilégiée avec l'élève, elle adore effectuer le suivi qui consiste à prendre l'élève où il est, et à essayer de l'emmener le plus loin possible.

Cependant, elle a compris qu'elle allait enseigner en co-enseignement, en collaboration ou en soutien avec un autre professeur dans la classe de référence, ce

qui la conduit à penser qu'en observant elle pourrait imaginer des outils pour chacune des difficultés observées qui pourraient ensuite servir à plusieurs élèves de la classe. Elle a également compris que son métier d'enseignante spécialisée « va devenir plus la personne ressource et plus du tout la personne qui reçoit l'élève », ce qui l'interroge non seulement sur sa capacité à prendre place au sein d'une équipe, mais aussi sur le devenir des enseignants qui devront adapter davantage et qui ne se sentent pas concernés.

E3-32 SEGPA

J'ai découvert un univers que je ne connaissais pas forcément !

Elle enseigne dans une SEGPA qu'elle connaissait déjà car elle y avait fait un remplacement. Elle considère, qu'arriver dans un contexte dans lequel elle connaissait l'équipe composée de 5 personnes et qu'être elle-même identifiée, est un avantage. Elle apporte un regard nouveau à une équipe composée de certains collègues présents depuis plusieurs années présentant une forme d'usure pouvant les éloigner de la réalité et d'une exigence, ce qui peut accentuer le sentiment de dévalorisation pour certains élèves. Le fait d'avoir été remplaçante lui permet d'appréhender l'inconnu, et donc de pouvoir adapter en fonction des élèves. Par rapport à son expérience de coordinatrice d'ULIS, elle découvre de nouveaux profils d'élèves, des adolescents en grande difficulté scolaire avec le besoin d'une certaine mise en confiance pour réaliser des apprentissages. Elle se définit comme la garante d'un cadre à construire avec des élèves qui sont en demande d'un lien très fort avec l'adulte, l'approchant d'un rôle maternant.

A présent, elle s'interroge sur la demande institutionnelle concernant la préparation de ses élèves au DNBpro, car elle a l'impression de les mettre en difficulté.

Cela l'amène à se remettre en cause et donc à se remettre dans cet état d'enseignant chercheur en se replongeant dans de la didactique et dans de la pédagogie.

Aujourd'hui, elle connaît l'histoire de ces élèves, les relations entre eux ce qui lui permet de les rendre acteurs par le biais par exemple de conseils coopératifs ou dans des travaux de recherche dont elle questionne la mise en œuvre individuelle et collective.

Elle apprécie de travailler en SEGPA parce que cela permet d'avoir des regards croisés sur les élèves, permettant aussi de se remettre en question, mais qui pourraient être enrichis en développant un partenariat avec les établissements du secteur médico-social et les parents.

E2-33 ULIS collège

L'école inclusive ne peut pas se jouer autour de la machine à café !

D est coordonnateur d'une ULIS en collège avec des professeurs qui le reconnaissent en tant que personne ressource ; beaucoup de demandes émanant de ses collègues qu'il voit positivement et qu'il associe à l'entrée dans une démarche de questionnement de leur enseignement. D décrit l'école inclusive comme devant reposer sur une démarche volontariste, mais parfois les personnes se sentent démunies, et donc il faudrait leur demander plus de temps et de présence. Il questionne ce manque de temps pour les professeurs, mais également pour lui puisque, aujourd'hui il a l'impression de vivre deux métiers : d'une part il doit s'occuper des jeunes de son dispositif et accompagner certains dans les classes, et d'autre part il souhaite répondre aux attentes des professeurs en allant dans les classes pour observer et installer un autre fonctionnement. Il constate une tension et finalement se perçoit personne ressource pour « les élèves qui tournent plus ou moins bien, qu'on pourrait presque laisser », mais pas pour des élèves qui sont en très grande difficulté. C'est pourquoi, la configuration du dispositif lui semble ne pas être en adéquation avec tout cela, et il imagine que le coordonnateur d'ULIS pourrait fonctionner comme un RASED pour être plus présent au sein des classes avec la modalité co-enseignement par exemple, car il se pose la question : « est-ce que la pièce ULIS finalement n'est pas bloquante pour être personne ressource ? ». Ainsi, il pourrait « être dans les classes, plus montrer des démarches d'observation aux enseignants » et cela serait bénéfique pour l'ensemble des élèves de l'établissement.

Concrètement, cette année, D a élaboré des grilles d'évaluation plus précises ce qui le conduit à être dans l'évaluation des besoins. Avec cette démarche, il essaie de prendre la place de « celui qui observe », car il pense qu'un enseignant spécialisé « c'est un enseignant qui observe, qui réajuste », et un enseignant qui « ne cherche pas forcément des réponses ».

Actuellement il comprend un certain nombre de problématiques qui le conduisent à identifier des obstacles dans la mise en œuvre de l'inclusion.

E3-34 SEGPA

« Casser ce mur entre l'enseignant et l'élève pour faire en sorte que l'élève se dévoile ».

C enseigne en SEGPA dans le même établissement depuis trois ans, « une chance », qui l'amène à être connue des collègues, de l'enseignant référent et de la coordonnatrice ULIS, mais également des élèves ce qui lui permet de mettre en place des choses et d'avancer pour les faire évoluer. Elle est professeure référente des 3^{ème}, et depuis cette année elle participe aux réunions administratives, puisque la direction lui a donné un rôle supplémentaire à destination du Parcours Avenir, ce qui l'intéresse énormément.

Au sein de son établissement, elle constate qu'il n'y a pas d'inclusion individuelle, « un grand manque » concernant notamment la valorisation des élèves, mais elle espère que les choses vont pouvoir avancer dans le processus inclusif et notamment avec l'appui de la DSDEN.

Au quotidien, C travaille avec une collègue professeure des écoles comme elle, dans le cadre des évaluations diagnostiques de début d'année et également lors des rencontres avec les familles. A chaque fois, elle met une priorité à l'implication de l'élève dans son suivi en échangeant avec lui lors de séances d'autoévaluations ou d'explicitation en duel, ou en le faisant participer aux différentes rencontres avec sa familles. A ce fonctionnement, elle regrette pour l'instant de ne pas pouvoir y associer notamment les professeurs d'atelier collègues de la SEGPA, les professeurs du second degré qui participent très peu aux conseils de classe mais également les familles plus spécifiquement des élèves de 4^{ème} et 3^{ème}. Mais, elle continue à se rendre disponible de différentes façons comme par exemple par le biais de pronote ou de manière informelle.

Finalement, C pense pouvoir aider en apportant un regard différent sur l'élève. Elle se sent « vraiment chercheuse » dans l'objectif de chercher à lever des peurs chez les jeunes et chez les professeurs, car aujourd'hui elle a compris que de son côté il ne s'agit pas d'une peur mais « de quelque chose qui me booste et qui me sert pour aller chercher des leviers ».

E2-36 ULIS collège

Penser en observant les professeurs plus que les élèves !

É est enseignante spécialisée au sein d'un dispositif d'inclusion dans un collège qu'elle définit « un peu élitiste », dans lequel un certain nombre de professeurs exercent depuis de nombreuses années, c'est pourquoi elle identifie qu'elle doit d'abord « dire le discours en adéquation avec la loi de l'école inclusive ».

Pouvoir se dire enseignante spécialisée est très important pour É, puisque cela lui permet d'assumer ses choix « j'assois plus mon avis » concernant la mise en place des projets d'inclusion des élèves du dispositif qu'elle coordonne.

Aujourd'hui, une de ses priorités est le partenariat avec les professeurs du collège, qu'elle cherche à mettre en œuvre par le biais d'un outil, une sorte de fiche avec des besoins qu'elle a construit à partir d'une démarche d'analyse consistant à identifier les besoins des élèves par l'observation et par l'évaluation, qu'elle transmet ensuite à chaque professeur concerné. Finalement, pour cette première année d'enseignante spécialisée, É se rend compte qu'elle est moins dans la construction d'outils, mais elle continue de se questionner et d'analyser « d'avoir une forme de recul derrière ce que je fais toujours », ce qui lui permet aussi de beaucoup plus réfléchir avec les différents partenaires, comme par exemple les parents. C'est de cette manière qu'elle se sent plus sûre dans son « rôle de professionnel », en argumentant, en échangeant aussi au cours de temps informels et en responsabilisant ses partenaires, car elle exprime « c'est la norme en fait de les avoir dans sa classe ce n'est pas quelque chose

d'exceptionnel ! ». D'ailleurs, elle constate déjà que certains professeurs commencent à se questionner, viennent parler avec elle des projets d'inclusion ce qui lui permet aussi de jouer son rôle de personne ressource ; une première victoire car « au collège c'est quand même une bataille ».

Ainsi, elle se dit être dans la recherche, dans le questionnement « des fois peut-être trop d'ailleurs » et dans le tâtonnement, donc dans la construction pour arriver à ce que l'élève « avance le plus possible et soit le mieux possible aussi et que cela ne soit pas une souffrance de venir au collège ».

E2-37 UE ITEP

On est arrivées avec notre spécialisation et forcément un regard !

S exerce depuis cette année en unité d'enseignement au sein d'une équipe composée d'une quinzaine d'éducateurs spécialisés et de thérapeutes n'ayant pas forcément le même regard concernant le besoin de l'élève, et de deux enseignantes spécialisées. Elle exerce en binôme avec une autre enseignante spécialisée avec qui elle a suivi la même année de formation CAPPEI. Elle est ravie du fonctionnement de son binôme qui lui a permis d'être rassurée en début d'année lorsqu'elle est arrivée dans un établissement du secteur médico-social, puisqu'elle connaissait sa relation de travail avec cette collègue, et puis elle estime avoir réinvesti beaucoup plus de choses de la formation que si elle avait été seule sur l'établissement.

Cette année, elle constate que c'est son rôle de personne ressource qu'elle a le plus développé car « pour tout ce qui inclusion c'est encore très difficile dans la tête de certains de laisser des enfants avec des troubles envahissants du comportement et violents à intégrer le milieu ordinaire, pour nous non ! ». Elle pense avoir apporté son regard d'enseignante spécialisée ayant une expertise dans l'identification des besoins par le biais de grilles d'analyse pour observer, d'écrits professionnels, mais également avec des projets qu'elle a pu notamment mener avec un éducateur. Elle a pu également développer un partenariat, qu'elle pense indispensable, avec plusieurs familles, en les recevant et en donnant les bulletins.

Cependant, elle n'envisage pas de rester dans cette équipe pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle a le sentiment que son expertise n'est pas suffisamment reconnue puisque l'entrée pathologique semble toujours première pour l'ensemble de l'équipe. Ensuite, S a construit sa carrière en navigant sur plusieurs postes et elle souhaite poursuivre ainsi afin de continuer à comprendre ce même objet qu'est l'inclusion scolaire, c'est pourquoi à la rentrée prochaine elle envisage de demander un poste d'enseignant référent.

E3-38 RASED ADR

***La solution n'est pas dans un petit filtre magique !
Cette mise en pensée il faut que ça fasse son chemin !***

C exerce au sein d'un RASED dont le secteur d'intervention comprend quatre écoles. Dès le départ, elle identifie la place première du relationnel dans son métier d'enseignante spécialisée « alors si on n'est pas dans le relationnel, on change de métier ce n'est pas la peine, ça c'est sur ! ». Cela signifie être présente dans les écoles, et être à l'écoute des enseignants, ce qu'elle comprend parce que justement elle se définit d'abord enseignante ayant une expérience professionnelle en classe lui permettant de se mettre à la place de l'enseignant classe tout en gardant sa spécificité d'enseignante spécialisée apportant des solutions dans le cadre de sa mission de personne ressource. S'agissant dans un premier temps de créer « une habitude de présence » pour l'équipe, pour l'enseignant et pour les élèves.

A travers une démarche d'observation, dans laquelle elle souligne sa part de subjectivité, elle tente de comprendre avec l'enseignant « tout ce qui est singulier avec l'enfant », c'est-à-dire qu'elle essaie de chercher avec lui. Puis, elle poursuit lors de l'équipe éducative, instance qu'elle caractérise de lieu où « on a besoin de tous chercher pour coéduquer », puisqu'en « croisant il y a pleins de choses qui interagissent ». Sa démarche d'observation prend appui sur des items écrits dans un guide, puis elle met tous les observables en mots pour pouvoir ensuite échanger. Tout cela l'amène à définir une posture de « remédiateur, médiateur, passeur d'information, régulateur » lui permettant « de garder une posture adaptée et adaptable à tout » nécessitant une « permanence émotionnelle ».

C a construit cette posture d'enseignante spécialisée à partir d'apports théoriques. Malgré la difficulté exprimée de certains enseignants à rassurer, C est convaincue qu'il « faut croire en nos médiations, il faut croire en notre relation pour faire évoluer les choses ».

E2-39 ULIS école

J'ai construit du travail avec les enseignants, à distance !

L est enseignante spécialisée au sein d'une école située en REP avec des classes « très chargées » en cycle 3, et dédoublées pour le CP et le CE1. Cette année, L a ressenti un changement dans le fonctionnement de l'équipe par rapport à l'inclusion scolaire. L'équipe « s'est rendu-compte que c'était hyper important et que ça aidait carrément toute leur classe, la classe de référence et les élèves qui dépendaient du dispositif ». L travaille plus spécifiquement avec deux collègues avec lesquels elle construit, car elle a également perçu un changement la concernant cette année lui permettant d'entrer plus facilement dans les classes en affirmant « oui je sais je vais pouvoir vous aider, je peux vous proposer ça ». L « diffuse » des documents construits en formation qu'elle s'est appropriés et qu'elle a questionnés par rapport à

son contexte d'exercice, et également elle aide à compléter des documents de type administratifs. Aujourd'hui, tout ce travail est réalisé en équipe, lors d'un temps institutionnalisé, grâce aussi à la directrice de l'école qui a positionné L comme une personne disponible pouvant apporter une aide. L identifie également une autre collègue spécialisée du RASED avec qui elle peut mener un travail de recherche documentaire permettant « de pas aller tout le temps rechercher des choses et de me noyer et donc reprendre ce que j'avais mais que j'avais pas eu le temps de lire plus ce qu'elle me propose ». Finalement L comprend qu'elle a « construit du travail avec les enseignants, à distance » mais qu'il ne faut surtout pas qu'elle se relâche « mais il y a pleins choses encore à faire parce que tu vois dès que ça commence à s'essouffler il faut trouver un nouveau truc ! ». Enfin, pour poursuivre elle aimerait réussir non pas à « inventer des choses mais construire des documents qui pourraient aider d'autres personnes », pour continuer à échanger puisque « le rôle d'enseignante spécialisée lui plaît « j'ai plus de temps pour réfléchir, je prends plus de recul sur la pratique, eux ils sont encore dans le truc ».

ANNEXE XII
Transcriptions d'entretiens individuels compréhensifs d'enseignants
spécialisés corpus 4

Transcription (E3-41)

-L'objectif si tu veux c'est aussi avec la demande institutionnelle, en lien aussi avec notre formation, et après je reviens encore une fois (rires) tu m'excuses au contexte qui fait que ça fera sens plus ou moins selon le contexte selon cette variable là où justement tu..en fonction surtout du nombre d'interlocuteurs, je trouve moi comme j'ai pu te le dire je trouve qu'il y a une énorme différence selon que tu es en école primaire avec 6/7 enseignants avec qui justement tu vas pouvoir travailler ou en collège avec 40 enseignants de différentes disciplines. Alors la variable contexte est importante par contre c'est que de manière générale ...c'est l'idée qu'on en fait et je suis assez partagé encore sur le fait que ...sur le fait que parfois bien sûr on est dans la co-recherche dans la réflexion collective, souvent d'ailleurs mais que ça dépend aussi c'est pareil de...certains collègues certains vont être dans cette co-recherche d'autres vont l'être moins donc l'enseignant spécialisé essaie d'impulser mais avec des limites qu'il y a derrière et avec son champs d'action et il a aussi tout le travail d'organisation du dispositif donc il est...dans cet objectif, dans ce but. Il peut en fait parfois dans l'expérience de cette démarche à plusieurs c'est ce qu'on essaie de faire, d'impulser, moi dans mon cas en tout cas et avec parfois des réussites et parfois plus de difficultés ! Je ne sais pas si je réponds à clairement Sandrine.

-Oui, bien sûr car je vois ce que tu dis et ce que je relève c'est que toi tu as l'impression que cela fait partie du processus dans lequel on vous demande de vous inscrire ?

-Oui, excuse-moi, oui il est un peu impulsé par la fonction de personne ressource et il est impulsé par cette nouvelle nomination on va dire avec le CAPPEI. Après spontanément c'est vrai que l'on va avoir des collègues plutôt inclusifs plutôt opérant et carrément plutôt dans cette démarche de chercheur avec nous et d'autres avec qui ça sera plus difficile qui vont justement c'est quelque chose que je questionne aussi dans mes recherches justement qui ne vont pas se le représenter comme leur propre rôle, tu vois ce que je veux dire ?

-oui, tu identifies que même si tu le perçois comme faisant partie du processus il y a quand même un élément bloquant du fait que tu sois enseignant spécialisé et qu'il y ait des enseignants spécialisés et des enseignants non spécialisés ?

-heu...

-je me pose la question par rapport à ce que tu dis.

-heu, oui il y a des éléments bloquants d'une part par rapport au fait que l'enseignant soit plus ou moins inclusif et il y a aussi la variable tout simplement établissement taille de l'établissement qui fait que l'on va pouvoir passer plus ou moins de temps aussi donc la variable relative à la personne et la variable aussi du temps aussi que l'on peut passer à expliquer qui fait partie intégrante du travail, à expliquer, à préciser, à échanger du coup.

-donc tu penses que c'est plus possible à partir du moment où l'on a un effectif d'une équipe restreint ?

-voilà, exactement voilà je ne pense pas que c'est la seule condition, ça serait trop facile mais je pense que c'est en effet une des questions. Alors après il y a plusieurs ...je vais essayer de ne pas trop élargir mais il y a plusieurs idées, je pense aussi que cela peut être impulsé par le chef d'établissement, ça peut être une culture de

l'établissement, il y a toutes ces choses-là. Mais je veux dire, en tout cas concrètement aujourd'hui, je me rends-compte pour avoir fait deux contextes à dates très proches différents d'une part par rapport au passage d'une école à un collège mais aussi le fait d'être dans une grande équipe c'est bien sûr plus difficile de co-construire concrètement des évaluations adaptées, concrètement tu vois toutes ces choses-là c'est plus compliqué, ça peut se faire mais c'est plus difficile et ça dépend aussi de la part aussi d'inclusif chez l'enseignant (rires).

-et donc de l'engagement de l'autre dans le processus ?

-oui, exactement.

-une limite de déplacement de l'enseignant spécialisé par rapport à l'engagement de l'autre dans le processus alors ?

-oui. Je dis que c'est une limite selon moi actuelle ça veut dire que je perds espoir qu'à terme il y ait des améliorations (rires) mais aujourd'hui je pense que c'est une limite oui qui ne veut pas dire que l'on ne peut pas faire pleins de choses mais qui je pense dans certains contextes c'est plus ou moins compliqué. Après, comme je te le dis je pense que ce n'est pas la seule, je pense que dans des petits établissements ça peut ...il y a alors le facteur taille et le facteur engagement, c'est déjà deux facteurs forts qui peuvent plus ou moins justement aider ou entraver.

Transcription (E3-44)

-ça fait sens mais j'ai envie de dire que ça devrait faire sens pour tout enseignant en fait ! Dans l'école inclusive et justement j'ai l'impression que ça fait sens que pour moi dans mon collège ça fait sens que pour moi et ça fait pas assez sens pour les autres enseignants alors qu'en fait...alors il y a des éléments qui sont peut-être spécifiques pour l'enseignant spécialisé dans le fait de pouvoir se déplacer donc le co-enseignement mais heu... le déplacement d'outils (rires) c'est ce que l'on demande à tout enseignant non ? Je pense que l'école inclusive demande ça à d'autres personnes simplement qu'à l'enseignant spécialisé.

-et alors ce n'est pas comme cela que ça se passe ?

-ah bé non ! Exemple, l'autre jour avec le confinement les profs de techno n'ont plus leur salle, pas les ordinateurs donc il est venu me dire que déjà c'est compliqué avec eux mais alors là vu que l'on fait tout sur papier ils vont s'ennuyer, ça va les dépasser ils vont s'ennuyer ! Il ne s'est pas du tout posé la question de comment il pourrait faire en sorte qu'il puisse donner quelque chose d'abordable à des élèves. D'emblée, moi je veux bien qu'ils soient là mais ils vont s'ennuyer...en gros je ne vais pas m'occuper d'eux !

-et alors il n'a pas fait ce déplacement

-ah pas du tout non !

-mais il a fait un déplacement vers vous quand même ?

-ah oui pour rapatrier les ULIS dans ma classe.

-et pour se sortir d'une situation qui le mettait en difficulté ?

-heu, oui mais de toute façon...non parce qu'en fait heu...il avait l'impression de faire un bon geste pour les élèves quoi !

-d'accord donc alors il pensait que c'était la bonne piste pour faire en sorte d'emmener l'élève à être bien !

-rires. Oui, tout à fait alors là bien sûr parce que lui ne pouvait pas assurer ce rôle-là donc c'est à moi de l'assurer donc il serait mieux avec moi !

-les enseignants ont des déplacements mais ils ne répondent pas à ce que vous vous mettez en avant dans l'école inclusive ? Ils font des déplacements antagonistes à vous ?

-c'est-à-dire que je pense qu'ils en sont encore à l'intégration quoi ils sont bien gentils d'accepter mes élèves au bout d'un moment ça ne sert plus à rien il faut que je les récupère ! Ils en sont encore là ! Et moi j'ai beau leur expliquer que le projet c'est quand même pas de les laisser dans l'ULIS mais d'essayer avec d'autres objectifs...mais en fait non, non c'est pas possible !

-donc pas possible de se rejoindre à un moment donné ?

-alors moi j'ai du mal mais après peut-être que cela ne dépend que de moi. Mais ce que moi j'entends du rôle dans la définition qui a été donné, du rôle de l'enseignant spécialisé je pense qu'il y a une grande partie qui devrait être aussi du rôle de l'enseignant dans l'école inclusive tout enseignant doit se poser la question !

-Est-ce que selon vous cela serait alors les déplacements effectués par l'enseignant spécialisés qui gênent pour que l'ensemble des enseignants puisse faire ce déplacement ?

-parce qu'il y a une ULIS ils se disent il y a une ULIS ils sont bien là-bas et alors s'il n'y avait pas d'ULIS ils les auraient en face d'eux et ils devraient faire avec. Alors peut-être mais c'est pas la solution en fait. La solution c'est d'essayer de faire un petit peu parce qu'il y a plein d'enfants qui sont en souffrance parce qu'il y a ceux qui sont repérés ULIS mais on ne va pas me faire croire que tous les autres réussissent !

-qu'est-ce que vous envisageriez alors comme piste ?

-alors moi je fais plus rien ! J'ai essayé d'intervenir j'ai pris sur moi pour intervenir à la réunion en début d'année, qu'il fallait absolument donner les photocopies des cours aux élèves, voilà j'ai essayé de donner des pistes mais rien n'est fait !

-Honnêtement, je n'ai plus de solution ! Je ne dis pas que c'est général il y a des professeurs, notamment des jeunes qui adaptent pour les ULIS, qui font cette démarche d'échanger, de concevoir d'autres types d'évaluations et tout mais j'ai aussi beaucoup beaucoup réticents pour les accueillir, ils n'adaptent pas du tout ! Mais il y a aussi d'autres enseignants qui font cette démarche.

Je pense que ceux qui ne font pas le pas ne le font même pas pour enfants en difficulté qui ne sont pas ULIS. Je vois ce qu'ils donnent aux élèves, c'est imbuvable ! Donc je suis désolée donc il n'y a pas que le problème de l'ULIS, quand on accueille une classe il faut faire parfois plusieurs niveaux, en élémentaire on le fait assez spontanément quoi, peut-être plus qu'au second degré. Peut-être pas, peut-être que je me trompe mais c'est ce que je pense.

-Merci M pour tout ce questionnement !

Transcription (E4-42)

-écoute moi je ...ça fait complètement sens ça rejoint les diverse pratiques que j'ai mis en place ou que j'expérimente en ce moment sur la 4^{ème} année d'ULIS. Heu, déplacement physique je suis totalement d'accord parce que en tant que PR ben je

me déplace de plus en plus au sein de l'école voire au sein d'autres écoles notamment là sur une ESS où je vais me déplacer pour un enfant trisomique par rapport à la mise en place du dispositif ULIS et à l'explication de tout cela aux parents, voilà...PR donc qui effectivement se déplace de plus en plus physiquement, qui se déplace aussi dans les classes donc pour observer, pour...donc oui il y a des déplacements physiques je suis totalement d'accord. Heu déplacement par aussi l'utilisation d'outils ben là je suis en plein dedans puisque l'on est en train de construire une grille d'observations des élèves que l'on pourrait dire à besoins éducatifs particuliers ou des élèves que les collègues ont repéré comme pouvant avoir possiblement des difficultés scolaires, donc oui il y a un déplacement dans le fait où on arrive à utiliser et construire des outils que l'on n'utilisait pas forcément avant. Heu déplacements intellectuels alors oui encore plus, je vais dire d'abord moi (rire) personnellement tous les jours ! Et puis très clairement oui les collègues aussi ont un déplacement intellectuel enfin juste une anecdote qui je pense a du sens là je leur ai proposé mon expérimentation pour le CAFIPEMF qui est sur l'observation justement et heu là où on peut dire qu'il y a un déplacement total de leur façon de concevoir leur enseignement c'est qu'elles sont toutes volontaires, école maternelle et élémentaire alors que le sujet est quand même sur l'observation des élèves en difficulté et notamment à travers les neurosciences donc c'est pas forcément quelque chose sur lequel on les forme au départ et sur ce quoi elles partiraient en premier finalement et puis on s'aperçoit qu'intellectuellement elles ont beaucoup cheminé quoi !

-tu le mets en lien avec quelles raisons ? Ce déplacement intellectuel n'était peut-être pas présent, en tout cas pas visible ? Il est visible et effectif.

-visible, effectif et je vais même dire recherché par les enseignants tu vois comme si quelque part il y avait cette prise de conscience effectivement pour pouvoir s'occuper des enfants à besoins éducatifs particuliers il faut aller chercher au-delà, au-delà de la didactique, même si la formation didactique est très intéressante et très importante mais je crois que elles se sont déplacées vers ce qu'elles pensaient être des détails entre guillemets chez les enfants notamment les comportements etc et qui maintenant deviennent essentiels pour comprendre l'enfant. Il y a vraiment ce déplacement intellectuel vers la compréhension globale de l'enfant. Voilà et je dis effectif parce que je le sens dans les échanges, dans les conversations tous les jours, dans les projets mis en place. Si tu veux là où moi je vois le changement c'est cette part d'actif que je vois chez elle et qu'il n'y avait pas avant.

-alors ça devient un peu comme une routine alors ?

-ça devient un peu comme une routine(rires), et là où ...tu vois au départ il y a cette impression je pense chez elles alors peut-être aussi par le fait qu'elles ne sont pas formés à ça au départ mais si tu veux d'externaliser un petit peu cette prise en compte des besoins et de le confier aux PR c'est-à-dire moi, la psychologue scolaire, etc. Et aujourd'hui, moi le changement que je vois c'est que finalement elles s'intègrent dans cette équipe de PR c'est-à-dire qu'elles vont être actives dans cette recherche, voilà. Et c'est un sacré déplacement ! J'en parlais encore avec l'inspecteur mardi et en plus c'est un déplacement qui les fait sourire dans le sens où je n'ai pas l'impression que cela soit un effort surhumain pour elles.

-Alors ce déplacement fait aussi maintenant partie de leur professionnalité ?

-oui, vraiment.

Transcription (E3-43)

-Je m'y retrouve. Par les échanges que je vais avoir avec le collègue, il me demande des pistes de travail. Des pistes parce que c'est toujours en lien avec l'idée de recherche, on recherche donc et après ...l'élève aussi...l'élève a les outils que l'on met en place, que l'on développe dans le dispositif qu'il emmène avec lui après.

-à destination de l'enseignant, de l'élève c'est toi qui apporte des pistes au sein de la classe.

Et ensuite, comment cela se passe, les pistes de réponse t'échappent alors ?

-Eh bé oui (rires) et c'est ça qui est difficile parce que l'élève chemine dans sa classe et parfois on n'y est pas et alors voilà (rires). Non mais oui, ça nous échappe ! tous les apprentissages...ça nous échappe et après il faut arriver toujours à se recalculer par rapport à ce qui s'est fait en classe et pour pouvoir intervenir sur autre chose...et voilà (rires)

-ce que tu apportes tu dois alors sans arrêt le réajuster avec des retours que tu n'as pas forcément, donc de l'inconnu alors ?

-réajuster par rapport aux nouveaux apprentissages.

-donc ce transfert tu le fais sans arrêt ?

-eh bé oui en fait là je suis en collège (rires) et...je ne sais plus ce que je voulais dire... Je voulais voir un autre fonctionnement et... ça me revient. Il faut suivre ce qui se fait en cours sans y être et on reprend les petits, les points...l'élève n'a pas toutes les clés pour accéder au cours et donc on reprend, on emmène des choses en complément quoi pour... voilà...(rires)

Là j'ai l'impression je cours après quelque chose (rires).

-tu donnes et tu as du mal à avoir un retour ?

-oui...

Transcription (E4-45)

-quand on est en ULIS on a tout ce rapport avec l'ITEP, les éducateurs. Moi j'ai eu ce regard-là ben en ULIS quand j'avais une petite qui était à mi-temps sur l'IME comme il y avait justement ce déplacement d'outils elle venait pour que l'on ait une pratique commune, parce que moi c'était pas forcément un outil que je maîtrisais, c'était un classeur avec des pictos. Mais tous les gens qui gravitaient autour d'elle, le périscolaire, l'école, l'IME ou à la maison le même outil était utilisé de manière à peu près similaire pour que cela fasse sens.

-C'est l'outil qui se déplaçait alors ?

-oui.

-et comment qu'est-ce qui s'est passé pour que cet outil puisse se déplacer ?

-c'était une enfant qui ne parlait pas donc on a trouvé un outil pour pouvoir entrer en communication avec elle. Donc c'est l'éducatrice de l'IME qui était déjà sur un fonctionnement comme cela et qui était sur un fonctionnement ABA et qui nous a proposé ce fonctionnement pour pouvoir communiquer avec elle. Donc c'est-à-dire

que l'on était sur des pictos même pour une construction de phrase. Il augmentait et il était très personnel donc elle l'avait toujours autour du cou.

-le point de départ de l'existence, c'est le côté médico-social qui a catalysé

-oui, qui m'a apporté quelque chose, une compétence que moi je n'avais pas forcément et qui devient après une compétence co, qui va évoluer ensemble, qui va être co-réfléchie entre guillemets qui va évoluer en fonction du temps et de ce qui est fait et aujourd'hui c'est un outil. Ça a été formateur pour moi donc aujourd'hui face à certains élèves je sais que l'utilisation du pictogramme je la ferai totalement différemment donc en fait voilà quand on est sur du déplacement il y a cet outil mais on est sur des compétences donc on est vraiment sur un partage et un regard croisé mais comme on peut avoir aussi avec les collègues, notamment en SEGPA quand on fait des heures de synthèse par rapport à une notion qui n'est peut-être pas passée mais comment on va la faire passer, comment on va l'utiliser, ce partage de connaissance et... qu'on va transmettre en fait mais ce que l'on peut avoir aussi...un collègue de général voilà il y a certains outils même dans la façon de faire nos consignes et inversement des apports didactiques auxquels nous on va pas penser quoi.

-donc ce n'est pas forcément l'enseignant spécialisé qui serait catalyseur de ses déplacements ?

-c'est quelque chose qui va naître aussi par rapport, si on met l'enfant au centre c'est lui qui va catalyser par rapport aux besoins et aux outils que l'on va apporter, chacun met sa pierre à l'édifice.

-Est-ce que c'est quelque chose tu entends comme pouvant répondre à un besoin de l'enfant ou est-ce par rapport à un problème ou une difficulté identifiée par l'adulte ?

-ben je pense qu'à la base, oui j'avais un problème parce que je ne pouvais pas communiquer j'ai trouvé, on a essayé de trouver un outil qui pouvait répondre à ça aussi. Oui, je pense quand on est face à un élève on identifie les besoins on revient sur l'enfant et cette phase de recherche il faut reconnaître les difficultés, il faut arriver à les identifier et après à partir de ça on va construire des outils et des adaptations et des fois on se retrouve le bec dans l'eau et dans cette solitude. Quand on est entouré on l'a moins en fait. Là aujourd'hui ce qui me manque plus c'est ce rapport avec le médico social où on a des éduc spé qui vont pouvoir sur certaines pathologies ou autre chose répondre à des outils que l'on a pas en fait.

-Et est-ce que vous vous interrogez aussi quand ça va bien ?

-moi je pense que l'on se pose des questions plutôt quand ça va pas oui !

Transcription (E3-46)

-Alors, fait sens oui bien sûr, ça fait ça oui, ça fait sens de plus en plus dans le sens où on arrive petit à petit à transformer aussi l'attitude des enseignants. C'est heu le rôle de PR aussi, ça fait sens de voir comment dire...appréhender l'élève dans l'environnement collège je veux dire ça fait sens comme je te le disais de plus en plus quand on rentre dans une systémie. C'est vrai que la systémie elle est plus enseignant spécialisé/SESSAD/éducateur enfin tous les intervenants autour de l'élève, ça fait

sens et ça fera encore plus sens quand dans cette systémie il y aura encore plus les enseignants...en construction je dirai.

Mais ça fait sens bien sûr pour moi oui !

-et alors de quelles manières les fais-tu vivre ces pratiques nomades ? tes déplacements ? parce que ce que j'entends c'est que toi tu mets en place des déplacements conjoints et plus avec des partenaires externes...

-oui à ce jour majoritairement je dirai

-oui, et ton objectif alors c'est de faire en sorte que ton déplacement conjoint avec les partenaires extérieurs puisse dynamiser les enseignants de ton établissement ?

-oui par exemple lorsque tu prépares un ESS que tu sollicites les enseignants que tu sollicites bon les partenaires eux viennent à l'ESS mais que tu sollicites les enseignants, toi tu es toujours celui qui recueille les informations des enseignants, mais il n'y a pas de triangle ! Si tu veux tu recueilles les informations des enseignants tu recueilles les remarques au quotidien et ce que tu peux faire comme bilan moi par exemple j'ai beaucoup d'éducateurs qui viennent donc tu centralises tout cela mais c'est toi qui le formalise tu vois. On n'en est pas encore sur un triangle tu vois où on échange ce qui fait que en fait les enseignants ont l'impression de t'alimenter en informations toi tu es alimenté par les éducateurs mais tu échanges donc c'est un va-et-vient avec les éducateurs. Les enseignants c'est pas encore c'est pour ça que je dis en construction.

-les enseignants pour l'instant sont alors destinataires ?

-oui, alors destinataires pour nous ;...comment dire ?

-parce que quand je parle de déplacements conjoints ce que j'ai pu percevoir pour certains enseignants spécialisés c'est justement que cette mise en recherche que vous faites ils se sont rendus-compte qu'ils le faisaient ou qu'ils l'avaient enclenché chez les enseignants de l'établissement. Toi ce n'est pas ça ...

-si on petit peu mais on n'est pas sur de l'observation conjointe. Après il y a de tout car je dirai que certains sont plus avancés, certains sont plus attentifs, certains sont focalisés sur ça d'autres moins, certaines disciplines pour certaines personnes s'y prêtent plus...donc voilà je mets un bémol sur ça !

-oui, mais c'est d'abord avec tes partenaires que tu le mets en avant.

-Alors oui les enseignants sont aujourd'hui plus destinataires oui c'est aussi l'idée les partenaires comme nous essayons d'appréhender l'élève dans sa globalité, un enseignant aujourd'hui au collège appréhende l'élève dans sa discipline ça se voit quand tu leur demandes de renseigner le gevasco. Le prof de maths va de suite aller sur l'item calculer parce que c'est l'item calculer qui se rapporte à l'élève...tu vois ce que je veux dire ?

-oui il identifie la compétence à atteindre ?

-voilà, donc on appréhende pas l'élève dans sa globalité pour l'instant mais on est n'est pas encore dans cette systémie.

Transcription (E4-47)

-alors le côté le premier aspect alors chercheur sur le terrain, ça ça fait complètement sens parce que moi en tout cas j'ai l'impression que c'est ma réalité de tous les jours

et parfois même de toutes les 5 min quoi ! parce que il y a des choses que l'on a pu envisager et puis quand on est face aux élèves on se rend compte (rires) que l'on a pas forcément bien anticipé réactions ou les façons dont ils allaient percevoir le truc...donc oui j'ai l'impression que c'est de la recherche et de la réadaptation perpétuelle. En tout cas c'est comme cela que moi je le vis.

Le côté nomade aussi ça me fait bien sens justement parce que je change de structure et aussi parce que voilà des outils que l'on peut tester chez certains élèves mais avec succès ou pas forcément mais qui vont mieux marcher dans un autre groupe ou pas et pour moi ça va un peu avec le chercheur un peu valise...pas valise magique mais comme les sacs de Marie Poppins quand on sort un truc ! ça fait un peu ça et c'est aussi dans la réadaptation des outils voire dans l'invention de quelque chose tout de suite...donc le côté oui ça me fait un peu sens.

-c'est un chercheur de l'instant ?

-en tout cas moi, peut-être que c'est parce que je n'ai pas beaucoup d'expérience mais je ressens comme ça aussi, chercheur de l'instant.

-et les déplacements intellectuels ce que j'entends c'est fait de manière isolée ?

-pas forcément car il y a des choses que l'on peut réfléchir en équipe aussi mais le déplacement physique, le changement de structure le fait de ne pas être tout le temps au même endroit, des fois ça peut-être justement une entrave aux déplacements intellectuels.

Parce que moi par exemple dans mon quotidien je suis deux jours au collège et deux jours à l'IME mais comme je suis à 80% je ne suis là qu'une seule journée et du coup il y a des collègues que je ne vois qu'une seule fois par semaine et des collègues que je ne vois pas du tout puisque quand je suis à l'IME ils sont au collège et quand je suis au collège eux sont à l'IME ! donc parfois échanger des pratiques ou des projets des fois ça peut être compliqué.

-donc des déplacements plutôt isolés liés au fonctionnement

-après si je parle de mon expérience du rased, du maître E, là ça serait vraiment du partage ...du vrai déplacement en équipe parce que moi comment je travaillais j'étais beaucoup en lien avec les enseignants de la classe, beaucoup de partage, beaucoup de va-et-vient entre ce qui se fait dans la classe et en dehors de la classe.

-et cela vous l'avez identifié comme mettant en place un déplacement intellectuel de la part de l'enseignant avec vous ?

-heu...ça pouvait être ça ? est-ce que cela les faisait bouger je ne sais pas.

-donc pour mener votre positionnement de chercheur sur le terrain c'était plus facile lorsque vous pouviez vous appuyer sur ce qui se faisait ?

-oui c'est ça.

Transcription (E4-48)

-Alors donc c'est toute une mise en réseau moi en fait je dirai. Alors ce déplacement intellectuel c'est toute une mise en réseau pour faire le lien, le lien entre les informations que l'on peut donner à l'enseignante qui vont être utiles et nécessaires pour orienter sa pédagogie. On va avoir aussi des renseignements donc qui sont plus ...pas secret mais heu...comment on dit là...la psy par exemple au niveau du RASED

va nous donner des informations qui sont confidentielles, voilà c'est ça que je cherchais donc il y a des informations... Cette mise en réseau elle est constante, elle est quotidienne comme vous dites elle se fait soit par téléphone soit par mail soit par écrit mais il y a des informations qui vont être utiles pour orienter la pédagogie de l'enseignante, des informations qui vont être, heu inutiles à donner dans le sens où ça va surcharger quelque chose qui n'a pas lieu d'être voilà, parfois il est important de donner certaines informations mais en expliquant que cette information est là et ceci découle de la posture d'élève donc c'est pour ça on peut expliquer parfois, voilà... donc en fait c'est une communication orale constante, constante, constante moi je dirai.

-Et alors comment cela questionne votre professionnalité ?

-Oui, alors, oui c'est très parlant parce que en plus je pense que l'on est des êtres heu donc on est en lien donc on est des médiateurs et on est des médiateurs par la parole heu on est ...heu une personne qui est inhibée dans ce métier d'enseignant spécialisée puisqu'elle doit aller chercher partager, orienter, écouter bé c'est la qualité d'écoute, les compétences propres de l'enseignant spécialisé ! Si l'enseignant spécialisé n'a pas tout ça je me demande comment il peut faire pour communiquer ou alors il fait chevalier seul mais il peut œuvrer seulement pour l'enfant mais il y a des informations qui quand même peuvent lui manquer, heu à cet être de communication que l'on doit être en premier lieu.

-Et c'est avec cela que vous pouvez vous rapprocher de certaines pratiques nomades ?

-oui, oui, la pratique nomade découle de la personnalité de l'enseignant spécialisé heu mais aussi de la posture officielle. Il y a une posture officielle et il y a après ce que l'enseignant spécialisé fait de cette posture en fonction de sa subjectivité et de sa personnalité aussi, et bé c'est voilà. Ce que moi CL je véhicule l'autre collègue ne va pas forcément véhiculer la même chose mais par une posture officielle on arrive quand même... si cette personne est inhibée par exemple il faut trouver un point commun entre l'enseignant et l'enseignant spécialisé ça peut à la limite le guider mais peut-être qu'à un moment donné heu l'inhibition de cet enseignant spécialisé va le bloquer pour justement impulser, remotiver voilà l'enseignant qui cherche aussi.

-et vous êtes là-dedans ?

-ah bé oui parce que de toutes les façons communiquer et être en lien les anciens G par exemple les purs durs pouvaient dire à un enfant ce que l'on dit fait là tu ne le répètes pas moi si un enfant me dit est-ce que je peux raconter, ben si c'est important pour toi de raconter ce que tu fais et bien oui tu raconteras ce que tu as envie de raconter. Voilà, donc mais c'est je dirai un peu plus ouvert, et moi comme je dis là depuis le début de l'année où un enseignant est là pour dire oui alors qu'est-ce que vous allez faire ? Nous sommes là pour accompagner l'enfant on ne va pas le réparer c'est pas comme un pneu où on met une rustine ! On essaie de faire des petites choses pour mieux l'accompagner pour pas que le trou s'agrandisse vous voyez ? Voilà.

Transcription (E3-49)

-par rapport aux outils oui parce que si tu veux on crée des outils dans le dispositif qu'on pense que l'enfant aurait besoin soit dans le dispositif soit au moment de

l'accompagnement dans la classe de référence et ça, ça voyage avec l'enfant quoi. Après moi si tu veux je suis dans un contexte un peu spécial et c'est petit (rires) et on n'a pas beaucoup d'élèves donc en fait j'ai 5 élèves qui dépendent du dispositif et du coup ben on m'a trouvé d'autres missions comment je pourrais aider mes collègues donc du coup je fais des décloisonnement et surtout pour les classes CM1/CM2 ils sont très nombreux donc on s'est servi de moi, j'ai proposé mon aide et du coup moi j'ai ce groupe dans lequel il y a une élève du dispositif et des élèves en difficulté et j'essaie d'aider ces élèves quand je les ai dans ma classe, là ça se transforme un peu en classe et je les renvoie avec des outils et un petit bilan de séance et les enseignants se servent de ça et si tu veux il y a beaucoup de lien parce que j'aide leurs élèves en difficulté. Ils considèrent que je suis plus experte qu'eux et ils se disent ensuite comme à chaque fois qu'ils peuvent le faire.

-c'est l'outil qui se déplace avec l'élève alors ?

-oui oui oui c'est l'outil qui se déplace avec l'élève après il y a un petit affichage parce qu'il peut y avoir des ratés ou comme cela alors là on a créé un cahier outil qui fonctionne CM1/CM2 moi j'y mets mon grain de sel aussi quoi en fait les élèves du dispositif sont essentiellement en CE2/CM1/CM2 donc c'est facile pour moi d'essayer de proposer de nouveaux outils là j'ai voulu créer un cahier outil et ça a commencé en CE2 parce que les collègues étaient d'accord et on garde le même tout le temps quoi.

-d'accord là ça circule par le biais d'un outil qui circule avec l'élève

-oui et des fois il y a aussi des outils qui sont perforés et ensemble comme un petit porte clé parce qu'ils s'en servent régulièrement donc ils aiment bien l'avoir quoi. Après bon je ne me souviens plus... EN ce moment les déplacements de classe en classe ça se fait par exemple en fonction de mon emploi du temps ça m'est arrivé d'aller observer des élèves parce que mes collègues avaient besoin d'un autre regard et puis aussi pour permettre par exemple en co-intervention à des collègues d'observer leurs élèves vraiment de prendre du recul et c'est moi qui dirige la séance. Alors ça tu vois moi j'ai essayé de m'incruster en proposant ça et comme je leur apporte de l'aide, tu vois la séance on la monte ensemble alors c'est eux qui sont en position d'observateur ils aiment bien tu vois donc...et voilà si tu veux je mène la séance et puis hop après on se met ensemble et aussi je vais au collège un peu parce que c'est un peu spécial, on aimerait ouvrir une ULIS mais là les profs sont contre et maintenant quand ils me voient arriver (rires) ils pensent que je vais leur parler de ça ! Je vais un peu au collège et j'essaie d'expliquer un peu tout ça. Mais j'y vais sur mon temps perso !

-c'est alors une co-construction et ensuite un temps ensemble de recherche.

-oui, maintenant que c'est lancé et puis c'est les mêmes collègues maintenant ça fait trois ans et ils voient leur intérêt, ils ont vu que je les aidais du coup ça se passe vraiment bien. Ils voient ce que cela apporte dans leurs pratiques aussi. Maintenant j'ai fait beaucoup alors ils savent que je vais le faire et puis ils ont vu que ça ne leur demandait pas beaucoup de travail parce que j'avais beaucoup fait. Il y a des fois je t'avoue je suis arrivée avec la séance.

-tu as suscité en emmenant des choses alors ?

-oui c'est ça et du coup ils se sont rendus-compte qu'ils pouvaient eux-aussi en tant qu'enseignant ordinaire trouver des adaptations tout ça quoi et moi c'est pas parce que je suis enseignante spécialisée que je savais mieux le faire qu'eux.

Transcription (E4-50)

-Alors moi je suis tout à fait d'accord avec le côté en fait je vais te tutoyer ou ...(rire), ce que tu as dit, je me reconnais vraiment là-dedans parce que l'on est toujours en train de chercher justement des situations d'apprentissage, des façons pour que les apprentissages soient accessibles à l'élève donc on recherche tout le temps. On en discute aussi alors plus sur des temps informels avec nos collègues lorsqu'un tel vient nous dire alors là je comprends pas pourquoi...alors on en discute et on essaie de trouver et on échange alors du coup ça les fait réfléchir donc c'est tout à fait ça, des déplacements intellectuels comme tu le dis, des recherches et ça peut faire changer certaines choses et même nous-même ça peut. Les collègues en discutant on peut se dire ah bé ça j'y avais pas pensé donc ça c'est très riche, très enrichissant et c'est dommage justement que ces temps ne soient pas plus formels car finalement on ne prend pas le temps.

-donc tu identifies qu'il y a un va-et-vient de déplacements intellectuels de ta part ou de la part de tes collègues et le déplacement intellectuel t'apporte aussi ?

-oui exactement

-mais pour l'instant ils se vivent sur des temps informels.

-oui car souvent l'origine de ces déplacements intellectuels c'est des solutions et ça vient déjà d'un problème que l'enseignant collègue ou nous-même avons pu avoir dans la classe pour un élève ou un groupe d'élèves mais ça part souvent d'une position où en fait on n'est pas bien que cela soit la position de l'élève qui est ressenti pas très bien ou alors de l'enseignant et donc justement ça part de là comment on pourrait faire pour améliorer. Il est rare que l'on se dise alors là j'ai super bien réussi il faut que je t'en parle ! ça part souvent d'un problème et on peut trouver une solution à deux ou alors prendre la solution de l'autre et vraiment on essaie pleins pleins choses ; de solutions intellectuelles on va dire débouchent sur des solutions matérielles où on va mettre des choses en place, moi je le vois plus comme ça.

Et là c'est là vraiment c'est le rôle qui devrait arriver à toutes les classes, tous les enseignants, mais bien sûr c'est le rôle avant tout de l'enseignant spécialisé mais aujourd'hui pour moi tous les enseignants devraient l'être !

Ah mais je le vois de plus en plus, alors je ne sais pas peut-être parce que je suis au collège, avant j'étais dans une petite école donc on avait beaucoup moins de collègues donc du coup là je suis dans un collège donc automatiquement on brasse beaucoup d'enseignants et de réflexions enseignantes et là je me dis effectivement que oui on n'est pas du tout bâti sur les mêmes intentions vraiment pour l'élève et donc on parle pas de la même chose car beaucoup ne parle pas du problème de l'élève ils sont centrés sur leur personne alors que lorsque l'enseignant a l'élève au centre de sa réflexion ils sont ouverts à tous mouvements intellectuels et cette position d'enseignant chercheur. Par contre l'enseignant centré sur sa propre personne, sur sa pratique l'élève n'est pas au centre de sa pratique ça va plutôt être lui ! et du coup c'est

compliqué là de faire revenir l'élève, alors je le vois pour l'élève, mais je le vois aussi en tant que maman aussi et c'est compliqué de faire changer les mentalités !

-le déplacement intellectuel il ne peut s'effectuer que lorsqu'il y a un regard non pas sur la pratique mais de l'élève ?

-exactement. Enseignant c'est travailler pour l'élève pour le faire grandir, l'intégrer dans la société et moi je trouve que quand on met l'élève au centre de sa réflexion en discutant avec les autres collègues là on peut arriver à des déplacements intellectuels.

-alors ça pourrait être des déplacements intellectuels de l'enseignant pour des déplacements intellectuels de l'élève ?

-exactement oui c'est ça avec tes mots à toi oui je le vois au quotidien et c'est vrai que moi j'ai deux regards car je suis dans le collège où j'ai mes deux enfants et c'est vrai que j'avais le regard enseignant sur mes enfants tant que je n'étais pas encore collègue et pour moi tout se passait bien parce que j'ai des enfants qui roulaient on va dire et maintenant qu'ils ont mes élèves que je considère parfois comme mes enfants (rires) et là je me dis tant que l'élève roule oui ça va mais je vois qu'ils n'ont pas l'élève au centre de leurs pratiques, c'est ce qui manque !

ANNEXE XIII

Listes des tableaux, des schémas, des graphiques, des figures et des illustrations présentés

Liste des schémas

Schéma n°1 : Cheminement d'analyse de pratiques du sujet capable

Schéma n°2 : Trilogie de l'enseignement spécialisé (Puig, 2015)

Schéma n°3 : Les postes supports de formation CAPPEI

Schéma n°4 : Concevoir des formations à partir de 5 directions (IFÉ)

Schéma n°5 : Synthèse des éléments caractérisant une mise en recherche de l'enseignant

Schéma n°6 : Les relations entre enseignants dans une analyse de pratique

Schéma n°7 : L'observation en analyse de pratique

Schéma n°8 : Synthèse du chapitre 4

Schéma n°9 : Trois étapes d'investigation successives et intégrées

Schéma n°10 : Déroulement et corpus de l'enquête

Schéma n°11 : L'analyse du rapport à la formation

Schéma n°12 : Des dilemmes à l'entrée en formation

Schéma n°13 : Le chercheur sur le terrain exprimé à un niveau intrapersonnel et à un niveau interpersonnel

Schéma n°14 : Compréhension de la professionnalité de l'enseignant spécialisé en devenir

Schéma n°15: Des engagements de chercheur sur le terrain

Schéma n°16 : Le malentendu dans les types d'engagements singuliers

Schéma n°17 : L'enseignant stagiaire en construction d'une professionnalité d'enseignant spécialisé à l'appui de la notion de lien et d'une mise en recherche

Schéma n°18 : Les 3 domaines de recherche de l'enseignant spécialisé

Schéma n°19 : L'enseignant spécialisé est un engageant (un « liant », un « facilitateur » (E1-19))

Schéma n°20 : L'enseignant spécialisé s'engage dans des pratiques nomades

Schéma n°21 : L'enseignant effectue des déplacements innovants isolés et collectifs

Schéma n°22 : Une typologie des professionnalités du chercheur sur le terrain

Schéma n°23: Processus de développement des postures imprévues de chercheurs sur le terrain.

Liste des tableaux

Tableau n°1 : Éléments de synthèse du chapitre 1

Tableau n°2 : Les contextes professionnels spécifiques des enseignants en formation CAPPEI (2017-2020 INSPÉ Bordeaux)

Tableau n°3 : Les enseignants stagiaires du premier et second degré en formation CAPPEI (2017-2018) INSPÉ Bordeaux

Tableau n°4 : Les enseignants stagiaires du premier et second degré en formation CAPPEI (2018-2019) INSPÉ Bordeaux

Tableau n°5 : Les enseignants stagiaires du premier et second degré en formation CAPPEI (2019-2020) INSPÉ Bordeaux

Tableau n°6 : Éléments de synthèse du chapitre 2

Tableau n°7 : Les principales modélisations de l'enseignant à la manière d'un chercheur

Tableau n°8 : Corpus et outils de l'enquête menée en master 2

Tableau n°9 : Les variables et les indicateurs de la recherche

Tableau n°10 : Méthodologie de l'enquête

Tableau n°11 : La première étape du protocole de recherche

Tableau n°12 : La seconde étape du protocole de recherche

Tableau n°13 : La troisième étape du protocole de recherche

Tableau n°14 : L'observation, le questionnaire et le focus group

Tableau n°15 : L'entretien compréhensif individuel

Tableau n°16 : L'entretien biographique et l'entretien compréhensif

Tableau n°17 : Présentation de la méthodologie d'analyse des données recueillies

Tableau n°18 : Des enseignants stagiaires expriment « un chercheur sur le terrain » (12)

Tableau n°19 : Déroulement de l'analyse des entretiens (N=6) du corpus 1

Tableau n°20 : Le chercheur sur le terrain exprimé par des enseignants

Tableau n°21 : Déroulement de l'analyse des entretiens (N=19) du corpus 2

Tableau n°22 : Déroulement de l'analyse des entretiens biographiques (N=13) du corpus 3

Tableau n°23 : Treize productions compréhensives

Tableau n°24 : Déroulement de l'analyse des entretiens compréhensifs (N=10) du corpus 4

Liste des graphiques

Graphique n°1 : Dernier diplôme obtenu à l'entrée en formation CAPPEI

Graphique n°2 : Premier corpus de 6 enseignants stagiaires

Graphique n°3 : Second corpus de 19 enseignants stagiaires

Graphique n°4 : Troisième corpus de 13 enseignants spécialisés

Graphique n°5 : Quatrième corpus de 10 enseignants spécialisés

Listes des figures et illustrations

Figure n°1 : Visée et dimensions du modèle d'appropriation du rôle de cochercheur (Beauchesne & Garant & Dumoulin, 2005, p.388)

Figure n°2 : Le continuum vers une éducation inclusive pour tous (Conseil Supérieur de l'éducation, 2017, p.5)

Illustration n°1 : L'accès universel (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p.33)

Figure n°3 : Modèle de l'arc herméneutique (Weisser, 2005, p.9)