



HAL
open science

Répondre aux exigences de la formation des enseignants de l'ASH. L'analyse de pratiques comme lien entre théorie et pratique

Françoise Duquesne-Belfais

► To cite this version:

Françoise Duquesne-Belfais. 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, 2008, 41, pp.11-24. hal-01891535

HAL Id: hal-01891535

<https://inshea.hal.science/hal-01891535>

Submitted on 9 Oct 2018

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.

Répondre aux exigences de la formation des enseignants de l'ASH ¹. L'analyse de pratiques comme lien entre théorie et pratique

Françoise DUQUESNE-BELFAIS
Docteur en sciences de l'éducation, formatrice à l'INS HEA

Résumé : La scolarisation de tous les enfants, et plus spécifiquement celle des enfants en situation de handicap, interroge les modalités de formation et d'accompagnement des enseignants dans l'exercice d'un métier en pleine mutation. Pour éviter un trop grand décalage entre une formation académique ressentie comme inutile et une pratique intuitive qui répond tant bien que mal aux éternels imprévus, l'analyse des pratiques professionnelles permet de théoriser des savoirs d'action propres aux situations particulièrement complexes dans les champs du handicap et des enseignements adaptés.

Mots-clés : Alternance - Analyse de pratiques - Analyse du travail - Enseignements adaptés - Formation - Situation de handicap.

**Answering the training requirements for teachers specialized in teaching pupils with disabilities:
The analysis of practices as the link between theory and practice**

Summary : The schooling of all children, and more specifically that of children in a situation of disability, raises questions about the methods of training and support for teachers working in a profession undergoing major changes. In order to avoid too great a gap between academic training perceived as useless and intuitive practice responding as best it can to constantly unexpected developments, the analysis of professional practices makes it possible to theorize action based on knowledge appropriate to particularly complex situations in the fields of disability and adapted teaching.

Key words : Alternation - Analysis of practices - Analysis of work - Adapted teaching - Training - Situation of disability.

La société change, donc l'École doit changer, et la formation s'adapter.

Extrait du discours de l'OCDE ².

AUJOURD'HUI, à la veille d'un important renouvellement du corps enseignant, la formation ne peut échapper à une réflexion sur le métier, sur son évolution et sur les conditions de son évolution : « *La globalisation de l'Économie [...]*

1. ASH: Adaptation et scolarisation des élèves handicapés.

2. *L'École à la page, formation continue et développement professionnel des enseignants*, Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1998.

avec l'accroissement de la concurrence [...] fait qu'il est difficile à un pays de maintenir les éléments de son système éducatif traditionnel » quand les élèves manquent de « la souplesse et l'adaptation exigées par l'économie moderne »³. Et R. B. Schwartz⁴ constate les difficultés liées à la profession enseignante : « Les recherches montrent que [...] les enseignants rencontrent tous les mêmes problèmes : conduire la classe, gérer les différences entre élèves, évaluer leur travail, motiver les élèves, interagir avec les collègues et communiquer avec les parents ».

Ces perspectives sur l'École et sur ses enseignants nécessitent que soient mieux comprises les injonctions de changements et leurs incidences sur les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier en mutation. Ces points de vue conduisent à préparer les enseignants à ce changement et plus particulièrement en ce qui concerne l'obligation de la scolarisation des élèves handicapés qui en est un des aspects les plus importants.

LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

La loi du 11 février 2005

En mai 2001, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) adopte une nouvelle approche vis-à-vis des personnes dites « handicapées » en publiant la Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (CIF). Le handicap n'est alors plus centré sur la personne mais il est le produit de l'interaction entre des facteurs d'ordre personnel, le contexte dans lequel vit la personne et la réalité de sa participation aux activités sociales. Doivent alors être identifiés les facteurs environnementaux qui peuvent, soit faire obstacle, soit faciliter le développement des capacités pour agir en fonction d'eux. Cette conception présente l'intérêt de dépasser la nécessité de la seule compensation tout en interrogeant l'accessibilité de l'environnement (Louis et Ramond, 2006).

Il s'agit là d'une vraie révolution conceptuelle qui donne naissance en France à la loi du 11 février 2005⁵. L'un des principaux enjeux de la nouvelle politique du handicap définie par cette loi sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » est le devoir de scolarisation de tous les enfants. Ce nouveau code de l'éducation signifie reconnaître le fait qu'un enfant, même handicapé, a le droit d'aller à l'école et celle-ci a l'obligation de l'accueillir et de s'adapter à ses besoins pour qu'il puisse devenir un élève, vivant comme les autres le métier d'écolier, de collégien ou de lycéen. Tout enfant et tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou l'établissement le plus proche de son domicile.

De ce fait, tout enseignant est appelé à être confronté à l'accueil et à la scolarisation d'un ou de plusieurs élèves en situation de handicap. Le législateur place donc les

3. OCDE, *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris, 2005, [en ligne], <http://www.oecd.org>

4. R. B. Schwartz, « Les préoccupations concernant l'offre et la qualité des enseignants inspirent de nouvelles politiques dans de nombreux pays de l'OCDE. Voici pourquoi », *L'Observateur de l'OCDE*, n° 261, mai 2007, [en ligne], www.observateurocde.org, consulté en juillet 2007.

5. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005.

enseignants dans une posture professionnelle nouvelle. D'où un véritable défi pour l'ensemble du système éducatif : chaque enseignant, de la maternelle au baccalauréat, doit pouvoir s'adresser à tous ses élèves, quelle que soit leur situation, avec des besoins particuliers ou non ⁶.

Comprendre les situations de handicap et adapter l'enseignement

Scolariser des élèves handicapés impose un enseignement adapté : il ne s'agit ni d'une pédagogie spéciale pour certains, ni d'une pédagogie unique pour tous, ni d'une pédagogie complètement individualisée, mais d'une adaptation de chaque enseignement, dans chaque discipline, à chacun des élèves, pour garantir l'accessibilité de tous les savoirs à tous les élèves. Des compétences professionnelles reconnues par une qualification acquise perdent leur statut de référence et se voient remises en cause par une conception valorisée de la souplesse et de l'adaptabilité à des contextes changeants. Comment anticiper, prévoir et organiser son enseignement en fonction d'un élève qui ne parle pas comme les autres ? Ou qui peut avoir un niveau correspondant aux attendus dans une discipline et pas dans une autre ? Ou encore qui a besoin d'utiliser systématiquement un support particulier, par exemple un ordinateur, pour travailler ? Comment organiser la classe pour que des élèves évoluent à leur propre rythme, et non plus en fonction d'un groupe ou d'un échancier commun ?

Souvent, les déficiences de l'enfant en situation de handicap renvoient l'adulte à ses propres angoisses, à la peur de découvrir la personne cachée derrière le professionnel. Pourquoi cet élève dérange ? En quoi perturbe-t-il ? Quels doutes éveille-t-il ? Quels sentiments d'incompétence réveille-t-il ? Autant de questions déstabilisantes qui conduisent à repenser l'image de l'élève.

Dans une classe, l'irruption de la différence, de l'altérité, bouscule la maîtrise relative qu'un enseignant croit avoir et la sécurité qui lui est assortie. La confiance pédagogique, créée au travers des tâches habituelles, se trouve remise en cause avec la problématique toujours individuelle et unique de l'enfant en situation de handicap. La gestion des actions pédagogiques est déstabilisée par l'inconnu que représente cette situation.

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 pédagogiques.

Changer le rapport au savoir et repenser la pédagogie

Le rapport au savoir est changé. Ce qui est demandé à l'enseignant n'est pas de prendre un manuel ou un fichier, de le suivre et de « *boucler son programme* ».

6. Un rapport conjoint en mars 2007 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees) dresse un bilan quantitatif de cette scolarisation pour l'année scolaire 2005-2006 : « *235 400 enfants et adolescents en situation de handicap ont été scolarisés en France. Les structures de l'Éducation nationale ont accueilli 151 500 d'entre eux* ». Parmi ces derniers, 69 % étaient scolarisés dans des classes ordinaires ou dans des classes adaptées en scolarisation individuelle, les autres (31 %) étant scolarisés dans des classes type Clis ou UPI en scolarisation collective. Si les objectifs fixés par la loi ne sont pas encore totalement atteints, l'évolution du métier d'enseignant paraît inéluctable : tout enseignant a des chances d'être rapidement confronté à la problématique de la scolarisation de ces élèves différents.

Bien plus difficile, il lui est demandé de réorganiser les savoirs par rapport aux programmes, dans une démarche autonome. Plus encore, ce n'est plus uniquement une transmission des savoirs que l'institution attend de lui mais un véritable accompagnement de l'enfant ou de l'adolescent dans son éducation, où l'accès aux savoirs représente une composante essentielle du développement de l'individu et du citoyen. La représentation que l'enseignant a de son rôle est donc obligée d'évoluer : l'enseignant ne sera plus celui qui « *sait* » et qui « *enseigne son contenu disciplinaire* » mais celui qui compose un cadre innovant pour s'adapter à l'élève et à ses besoins spécifiques.

De même, comme le remarquent Louis et Ramond ⁷, la scolarisation doit dépasser la confusion entre l'égalité et l'équité : l'égalité est un principe alors que l'équité se situe dans les faits. Assurer le principe d'égalité garantit à l'élève à besoins éducatifs particuliers les mêmes chances de réussite scolaire qu'aux autres. Pour autant, cela ne signifie pas lui donner les mêmes tâches à effectuer, ni viser les mêmes objectifs dans le même temps ni avec les mêmes aides. Il ne s'agit pas non plus de le stigmatiser aux yeux de ses pairs. L'équilibre entre aider et marginaliser est difficile à réaliser. L'équité n'entre pas en cohérence avec une conception égalitaire des pratiques de l'école à la recherche d'une homogénéité perdue (ou impossible). Par exemple, aménager les processus d'évaluation en modulant le temps, les aides, les supports, les tâches, les exigences, selon les besoins des élèves, participe des fondements mêmes de la reconnaissance des différences des élèves, mais représente autant de contraintes difficiles à envisager et à orchestrer pour les enseignants sur le terrain : « *Si je lui traduis l'énoncé du problème en LSF, ce sera trop facile et pas juste vis-à-vis des autres* » ou : « *Si c'est l'AVS ⁸ qui écrit pendant son contrôle, comment savoir si c'est un travail vraiment personnel ?* » Reconnaître la singularité de l'enfant en situation de handicap, c'est nécessairement s'engager dans une pédagogie différenciée.

Affirmer une identité professionnelle

Pour traiter les situations particulières de ces élèves et les accompagner au plus près de leurs besoins, la mise en œuvre de la scolarisation des enfants en situation de handicap mobilise de nombreux partenaires. L'enseignant se retrouve donc engagé dans un travail en équipe qui selon les cas se compose des personnels du service de soins, d'autres enseignants, de l'AVS, de l'interprète, du codeur... Il a pour mission de co-piloter un projet personnalisé pour l'élève, entraînant des échanges réguliers, avec l'élève, les parents, les autres professionnels.

Outre le sentiment de « *ne plus savoir enseigner* », le praticien peut avoir celui de « *ne pas être reconnu par les autres partenaires* ». La prise de conscience progressive chez les enseignants de l'impossibilité de fonctionner « *comme avant* » provoque une bascule identitaire et professionnelle. Non seulement l'enseignant doit développer des compétences plus solides au niveau pédagogique et plus pointues au niveau didactique, mais de nouvelles postures sont nécessaires, fondées non plus sur

7. J.-M. Louis, F. Ramond, *Scolariser l'élève handicapé*, Dunod, Paris, 2006.

8. AVS ou Auxiliaire de vie scolaire.

des attendus mais sur des possibles : accepter de ne pas toujours savoir comment négocier les adaptations individuelles et les contraintes de la vie d'une classe, de ne pas toujours comprendre le fonctionnement singulier de l'élève, de ne pas réussir à naviguer entre des exigences propres à la situation d'apprentissage et une attitude tolérante envers l'enfant handicapé. Nier les nouveaux aspects importants du métier d'enseignant ne peut que nourrir le sentiment de solitude, de non reconnaissance, d'impuissance, de non sens, qu'expriment nombre d'entre eux aujourd'hui.

« Dès lors qu'on sait et qu'on accepte que, dans une classe, on gère des conflits, on rend la justice, on exerce un pouvoir, on menace et on séduit, on se trompe et on censure, on peut tenter de comprendre les tenants et aboutissants de ces actions et tenter de maîtriser leurs possibles dérives »⁹.

DE NOUVEAUX BESOINS DE FORMATION POUR LES ENSEIGNANTS

« Poser une loupe » sur les événements et phénomènes relatifs aux enseignements aux élèves en situation de précarité, de fragilité ou de handicap, permet de mieux comprendre les enjeux actuels de l'école et de la mutation qu'elle doit opérer. C'est en ce sens que la scolarisation de l'enfant en situation de handicap interroge les modalités de formation et d'accompagnement dans le métier et peut donc jouer le rôle de « levier » dans le système éducatif général.

Prendre en compte la diversité des publics

Pour mener à bien la scolarisation d'un élève en situation de handicap au sein du système scolaire général, il est indispensable que les enseignants puissent dépasser certaines représentations : « Ça freine les autres enfants dans leur progression » ou : « Les parents se bercent d'illusions ; il est dans ma classe mais il n'a pas du tout le niveau ! » ou encore : « Puisqu'il est inscrit dans ma classe, il doit être capable de faire comme les autres » sous-entendu, « c'est à l'élève de s'adapter, pas à moi ni aux autres élèves ».

L'enquête sur la polyvalence des professeurs des écoles, menée par E. Prairat et A. Rétornaz¹⁰, révèle que les professeurs des écoles interrogés, stagiaires en IUFM, dénoncent une formation qui ne leur permet pas de résoudre le problème de l'insertion scolaire des élèves en difficulté. Ces mêmes auteurs soulignent que, si la confrontation à des publics fort hétérogènes « dans les conditions actuelles d'exercice de la profession, peut être stimulante, sa perspective génère aussi des difficultés et des appréhensions trop souvent ignorées ou minorées »¹¹. Scolariser des élèves en situation de handicap augmente encore la complexité du métier. Ce n'est pas dans le registre de la technicité qu'il faut chercher la figure de l'excellence pédagogique ni dans l'expertise scientifique et théorique mais bien dans la capacité

9. Ph. Perrenoud, *La place de l'analyse du travail réel en formation initiale : transposition et dispositifs*, [en ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_28.html, consulté en avril 2007.

10. E. Prairat et A. Rétornaz, « La polyvalence des maîtres en France : une question en débat », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVIII, n° 3, 2002, p. 587 à 615, [en ligne], <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n3/008335ar.pdf>, consulté en mai 2007.

11. *Ibid.*, p. 604.

à faire face, au quotidien, aux difficultés de l'adaptation des enseignements aux besoins particuliers de chaque élève.

De l'expérience professionnelle dans le champ de l'ASH, il apparaît également que les stagiaires éprouvent des difficultés récurrentes concernant la relation pédagogique. Par exemple, certains enseignants se sentent démunis face à la souffrance d'un enfant sourd qui ne possède que peu de moyens de communication et présente divers troubles du comportement en réponse à un besoin essentiel de tout être humain et qui lui manque. Face à la douleur d'un enfant malade, et même certaines fois, à la mort d'un de leurs élèves, ces enseignants sont touchés ou affectés et contraints à masquer imparfaitement des sentiments naturels mais considérés illégitimes. Quelle place adopter ? Quelle distance tenir entre une fonction et l'être humain qui vibre dans le professionnel ?

Relier la théorie et la pratique

Un bilan de la formation des enseignants publié par le ministère de l'Éducation nationale dans deux notes parues en 2007 ¹² traduit les critiques faites par les enseignants. Dans le premier degré, « *une formation assez sévèrement jugée* » : « *Interrogés sur l'adéquation entre la formation universitaire reçue et le concours d'enseignement, une nette majorité d'enseignants (69 %) sont d'avis qu'elle n'existe pas vraiment* ». Quant aux professeurs du secondaire, ils sont 52 % à ne pas avoir eu de formation du tout. De nombreux enseignants pointent l'insuffisance « *de conseils pour gérer les situations difficiles* » : 63 % dans le second degré contre 58 % dans le premier degré. À leurs yeux, « *leur métier n'est pas à l'abri d'un sentiment de non-reconnaissance qui génère un malaise. Une formation davantage orientée vers la pratique au quotidien, un plus grand soutien des parents et un travail en équipe plus important seraient à leurs yeux de nature à atténuer ce sentiment de malaise* » ¹³. De façon générale, ce qui ressort massivement de l'enquête ministérielle comme des témoignages recueillis dans l'institut de formation, c'est le déphasage croissant entre l'idéal de transmission du savoir et la réalité du terrain : « *Ce qu'on nous enseigne ne nous sert à rien sur le terrain* ». Reconnaître ouvertement une facette du travail réel est un pré-requis absolu pour le traiter en formation, c'est-à-dire pour préparer ouvertement les futurs professionnels à ce qui les attend vraiment.

NATURE ET PLACE DES SAVOIRS EN FORMATION

Comme le rappelle P. Perrenoud ¹⁴, il serait essentiel de reconnaître que le métier c'est aussi improviser, « *bricoler* » et prendre des décisions de façon arbitraire sans pouvoir toujours les « *rattraper* » ; c'est aussi agir en tant que sujet affectif et affecté par des situations comme la mort ou la souffrance de ses élèves. Ces caractéristiques

12. Notes d'information du ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche : 17 mai 2006, *Les enseignants des écoles publiques et la formation*, [en ligne], <http://www.education.gouv.fr/cid2759/les-enseignants-des-ecoles-publiques-et-la-formation.html> et 26 septembre 2006, *Les enseignants des lycées et collèges publics et la formation*, [en ligne], <http://www.education.gouv.fr/cid3961/les-enseignants-des-lycees-et-colleges-publics-et-la-formation.html>, consultés en juillet 2007.

13. *Ibid.*

14. *Op. cit.*

du travail de l'enseignant ne sont pas des signes d'incompétences mais plutôt des éléments qui témoignent de la complexité de la situation d'enseignement dans l'ASH et de l'incertitude relative aux effets de l'action pédagogique. L'auteur souligne alors : « *Le besoin en formation d'accroître la référence au travail réel ne se justifie que comme réponse au décalage criant et peut-être croissant entre la formation initiale des enseignants et les tâches auxquelles ils sont effectivement confrontés* »¹⁵.

Le travail réel des enseignants

Les courants des sciences du travail, l'ergonomie ou la didactique professionnelle, ont appelé *travail réel*, ce que font effectivement les praticiens. Cette notion s'oppose au *travail prescrit* qui renvoie au métier d'enseignant tel qu'il est censé être, que ce soit du point de vue des textes officiels, des idéaux des mouvements pédagogiques ou de la recherche en éducation.

Le travail réel des enseignants n'est pas facile à décrire car c'est une tâche complexe au sens défini par E. Morin, c'est-à-dire qu'enseigner constitue un système composé d'actions différentes qui entretiennent entre elles des liens, des antagonismes et des interactions parfois instables. Il s'agit alors de construire des situations pédagogiques dans un système en tension entre des contraintes de fonctionnement et des nécessités pédagogiques. M. Altet voit dans le travail enseignant une combinaison « *de logiques d'action diverses pour atteindre un certain équilibre dans l'action : une logique pédagogique de communication, une logique didactique, celle du contrat didactique, une logique épistémique des savoirs en jeu, la logique psychologique, le degré de motivation des individus et le degré d'acceptabilité du fonctionnement du groupe classe et une logique sociale, celle de la paix et du climat de groupe* »¹⁶. De plus, enseigner à des jeunes élèves en situation de handicap exige de conjuguer la connaissance de leurs besoins éducatifs particuliers avec l'analyse du savoir aux fins de le transposer dans des situations d'apprentissage qui le rendent accessible à chacun d'entre eux. Ainsi, lorsqu'un enseignant intervient auprès de ce public, la complexité qu'il doit affronter est encore plus grande qu'avec des élèves « *ordinaires* ».

Prenons par exemple le cas des élèves sourds : la loi autorise les parents à choisir un mode de communication pour l'éducation et la scolarisation de leur enfant : le français oral, avec le soutien d'un code ou non (LFPC¹⁷) ou la langue des signes (LSF¹⁸). L'enseignant est alors dans l'obligation de respecter ce choix et de maîtriser suffisamment chacune de ces modalités pour être capable d'échanger avec tous ses élèves et leur transmettre les savoirs dont il a la charge.

Dans un autre champ, la désignation « *handicapé moteur* » recouvre des aspects multiples qui ne touchent d'ailleurs pas que la motricité ; si on considère les enfants

15. *Ibid.*

16. M. Altet, « L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants », in C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, Ph. Perrenoud, *Entre sens commun et sciences humaines*, De Boeck, Bruxelles, 2004, p. 159-178.

17. LFPC ou Langue française parlée complétée.

18. LSF ou Langue des signes française.

présentant une infirmité cérébrale (ou IMC ¹⁹), la typologie des tableaux cliniques et des troubles associés se décline en de multiples catégories. Peuvent s'ensuivre divers troubles cognitifs liés à des troubles neuro-visuels, à des troubles de l'identification ou de la reconnaissance (agnosies), ou encore à des troubles de la parole ou du langage d'origine périphérique (articulation, voix...) ou centrale (dysphasies), etc.

Les savoirs du travail enseignant

Les savoirs qui définissent le travail de l'enseignant rassemblent d'une part des savoirs théoriques produits par la recherche et d'autre part des savoirs pratiques issus de l'expérience des enseignants eux-mêmes. Les travaux de M. Altet ²⁰ distinguent :

- les savoirs à enseigner ou savoirs académiques, objets d'une transposition didactique (Chevallard ²¹) qui deviennent les savoirs enseignés à différents niveaux d'enseignement ;
- les savoirs *pour* enseigner ou savoirs didactiques et pédagogiques, théorisés par les didactiques et les sciences de l'éducation dont le but est d'aider les enseignants à comprendre le processus enseignement/apprentissage ;
- les savoirs *sur* enseigner ou savoirs provenant de la formalisation de la pratique par retour réflexif sur l'action : ils sont une conceptualisation des savoirs utilisés en situation et caractérisent le *praticien réflexif* (Schön ²²) ;
- les savoirs *du* travail d'enseigner ou savoirs d'expérience, implicites ou mis en mots, qui tiennent leur pertinence de leur opérationnalité dans l'action ; certains les nomment aussi *savoirs pragmatiques* (Pastré ²³).

La formation professionnelle ne peut donc se réduire à viser uniquement des savoirs à enseigner ou *pour* enseigner. Elle doit porter aussi sur les savoirs d'expérience et sur ce qui les rend possibles, prévisibles et les sous-tend : valeurs, représentations, attitudes, identités.

Parmi les postulats sur lesquels repose une conception courante de la formation, deux peuvent être retenus et remis en question. Le premier postulat affirme que la compétence professionnelle s'appuie sur des connaissances théoriques fondamentales. « *L'étudiant ne peut acquérir des habiletés d'application avant d'avoir appris le savoir applicable* » ²⁴. Le deuxième postulat stipule que l'enseignant recherche en formation des « *recettes* » pédagogiques très contextualisées à sa situation professionnelle présente, sans être capable de s'en dégager pour reconnaître l'intérêt de réponses plus générales.

Le premier postulat est battu en brèche au niveau théorique lui-même, notamment par les travaux de Schön ²⁵. La complexité des situations d'enseignement ne permet pas de disposer d'un « *prêt-à-porter* » ²⁶ pédagogique directement utilisable

19. IMC ou Infirmité motrice cérébrale.

20. *Ibid.*, p. 162.

21. Y. Chevallard, *La transposition didactique*, La pensée sauvage, Genève, 1985.

22. D. A. Schön, *Le praticien réflexif*, Éditions Logiques, Montréal, 1994.

23. P. Pastré, « La conceptualisation dans l'action : bilan et perspectives nouvelles », *Éducation Permanente*, 139, 1999, p. 13-35.

24. D. A. Schön, *op. cit.*, p. 52.

25. *Ibid.*

26. J.-G. Garel, « Professionnaliser les enseignants », *La nouvelle revue de l'IAIS*, n° 10, 2000, p. 29.

et parfaitement adapté à tous les contextes d'enseignement comme le laisserait supposer le deuxième postulat. Aucune situation professionnelle ne peut se réduire totalement aux modèles connus et tout particulièrement dans l'ASH ; il est nécessaire de réajuster à une situation toujours singulière, et donc bien souvent de réinventer des stratégies d'enseignement. L'argument pivot d'E. Morin tient en ces quelques mots : « *La complexité appelle la stratégie* ». Il ne faut plus « *appliquer une méthode* », il faut sans arrêt « *élaborer une stratégie* »²⁷.

Pour éviter un trop grand décalage entre une formation académique ressentie comme inutile et une pratique intuitive qui répond tant bien que mal aux éternels imprévus, une théorisation par une mise en *reliance*²⁸ des situations vécues semble absolument nécessaire pour essayer de les expliquer et de généraliser les processus qui les sous-tendent. Comme le constate S. Nadot, « *à ne pas travailler le lien entre la théorie et la pratique, on prend le risque d'une formation inefficace, d'une pratique déficiente et de la souffrance qui l'accompagne, et en même temps du rejet définitif des théories qui apparaissent alors totalement inopérantes pour la pratique* »²⁹.

Entre le théorique et le pratique

En psychologie, l'approche proposée par L. Vygotski³⁰ est le seul courant théorique qui se soit donné comme objet d'étude les rapports entre l'enseignement et le développement intellectuel. Vygotski cherche à comprendre comment l'éducation et l'enseignement permettent de passer des *concepts spontanés* aux *concepts scientifiques*. Les concepts spontanés se construisent à travers l'expérience pratique alors que les concepts scientifiques sont des produits de l'activité humaine, organisés en système, de portée générale et transmis par le langage. Pour relier entre eux les deux processus de développement, Vygotski introduit la notion de prise de conscience. « *Prendre conscience d'une opération, c'est en effet la faire passer du plan de l'action à celui du langage, et la réinventer en imagination pour pouvoir l'imprimer en mots* »³¹. Dans les concepts quotidiens, l'usage précède la définition alors que pour les concepts scientifiques, « *c'est le sens général qui est donné en premier, mais à vide en quelque sorte, et tout le travail va consister à appliquer aux situations ces cadres acquis hors contexte* »³². Mais, pour Vygotski, loin de s'opposer, les concepts scientifiques et les concepts quotidiens doivent se féconder mutuellement dans un rapport dialectique.

Dans le champ de l'analyse du travail, les notions de concepts quotidiens et concepts scientifiques permettent d'analyser le développement des compétences

27. E. Morin, *La Méthode*, tome III, Éd du Seuil, Paris, 1986, p. 232.

28. Néologisme qui vient de « relier les connaissances ». F. Kourilsky parle de *reliance* des sciences, dans les actes du Colloque « Carrefour des sciences », « De l'interdisciplinarité », 02 - 1990, CNRS.

29. S. Nadot, dir., « L'analyse de pratiques dans le discours de la formation », *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*, Les Actes de la Desco, Université d'automne, 28, 29, 30, 31 octobre 2002, CRDP Basse-Normandie, 2003, p. 19.

30. L. Vygotski, *Pensée et langage*, 3^e édition de la traduction française, La dispute, Paris, 1998, (1^{re} édition 1934-1937).

31. *Ibid.*, p. 303.

32. Y. Clot, *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, La Découverte/Poche, 1998, p. 171.

professionnelles en articulant les apports de l'expérience en situation et ceux d'une formation centrée sur les savoirs théoriques en référence au métier. Ce développement des compétences dans l'activité professionnelle consiste à conceptualiser des situations. Le travail de conceptualisation prend ses sources dans l'action et s'appuie sur des mécanismes de prise de conscience : il est d'abord finalisé pour assurer la coordination de l'action (aspect de l'agi) et ensuite pour assurer sa compréhension ou son explication (aspect conceptuel). Un composant théorique important de la didactique professionnelle a été développé par P. Pastré avec la notion de concept pragmatique³³. Les concepts pragmatiques sont construits dans le travail et pour le travail : ils déterminent des relations entre les situations, les indicateurs de prise d'information et la commande d'action. Ils sont donc, comme les concepts quotidiens, issus de l'expérience mais leur construction vise l'efficacité pratique et non pas une validation théorique comme les concepts scientifiques. Les connaissances théoriques seront alors l'objet d'une pragmatisation³⁴ en les confrontant aux caractéristiques des situations effectives d'enseignement et deviendront ainsi des outils qui permettent de penser pour agir en situation.

À l'inverse, l'action professionnelle et la réussite de l'action constituent des connaissances qui peuvent être réinvesties. Toutefois, l'expérience ne vaut que par la réflexion et les formes qu'elles suggèrent. En effet, « *pour comprendre une réalité complexe et s'y adapter, les savoirs désincarnés sont certes de peu d'utilité, mais s'en remettre à sa seule expérience risque fort de ne pas suffire* »³⁵. Ce faire ne devient connaissance que dans le cas où la compréhension de l'action et des conditions de sa réussite est effectuée, sans que pèse l'urgence de l'action quotidienne : *faire pour comprendre et comprendre pour faire* (Vico, 1708)³⁶.

L'expérience ne se construit pas uniquement en cours d'exercice, mais la capacité du sujet à revenir sur son action pour l'analyser et pour la reconstruire à un autre niveau est nécessaire. C'est-à-dire que le processus par lequel les enseignants réélaborent leurs conduites à un niveau supérieur, est une activité qui ne s'accomplit pas toujours spontanément. Outre une appropriation personnelle, c'est certainement par l'intermédiaire d'un apprentissage socialement médiatisé que se construisent ces compétences professionnelles.

L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES POUR ARTICULER THÉORIE ET PRATIQUE

En résumé, l'opposition entre la théorie et la pratique est un faux débat, puisque, pour construire des compétences, l'une nourrit l'autre et réciproquement. Dépasser l'opposition théorie/pratique dans la formation professionnelle des enseignants implique alors de concevoir une ingénierie qui s'appuie sur l'alternance, ingénierie pas toujours

33. *Op. cit.*

34. P. Pastré, *op. cit.*

35. J.-P. Garel, *op. cit.*, p. 38.

36. Giambattista Vico : philosophe italien du début du XVIII^e siècle, premier constructiviste, professeur, qui écrit en 1708, à la rentrée de l'université de Naples, un discours qu'on a traduit en français sous le titre Discours sur la méthode des études de notre temps, [en ligne], http://www.mcxapc.org/docs/conseilscient/0511vico_pons.pdf, consulté en décembre 2007.

aisée; comme le souligne J.-L. Le Moigne, « *la pédagogie de l'alternance est une pédagogie difficile à construire car il s'agit de relier le faire et le comprendre* »³⁷.

L'alternance pour penser en reliance

L'alternance doit permettre aux stagiaires de mettre en reliance différentes formes de savoirs : expériences, savoirs d'actions, savoirs théoriques et méthodologiques. Considérons l'alternance comme *intégrative*³⁸, au sens où s'intègrent l'action et la réflexion. Dans cette optique, l'analyse des pratiques constitue une réponse pertinente pour *comprendre le faire* et réduire ainsi l'écart entre les connaissances théoriques et les situations réelles de terrain. Pour tisser des liens entre la pensée scientifique et les connaissances issues de la pratique, il faut certes promouvoir l'action, mais aussi faire en sorte que « *l'action, passée à travers le crible de la pensée, se transforme en une autre action, qui est réfléchie. La réflexion en cours d'action et sur l'action est nécessaire pour décontextualiser l'expérience vécue et par conséquent construire les compétences attendues de l'enseignant* »³⁹. En formation, les séances d'analyse des pratiques professionnelles ont pour objectif d'activer la réflexion des stagiaires sur leur expérience pour les aider à modéliser leurs pratiques.

L'hypothèse principale qui fonde l'analyse de pratiques selon S. Nadot est que « *chaque praticien doit mobiliser dans l'action plus de connaissances que la formation ne peut transmettre et qu'il existe une intelligence en acte* »⁴⁰. Il s'agit alors de problématiser des situations professionnelles et une telle problématisation implique une prise de conscience, celle de l'efficacité ou non de son action en situation, c'est-à-dire la conceptualisation de ses décisions et de sa conduite de classe. Le formateur guide cette problématisation et, à cet effet, il privilégie des médiations, notamment par l'échange avec d'autres, pour permettre une mise à distance suffisante de sa propre expérience et la délier de la situation où elle s'est fixée. L'analyse a pour but d'inciter le stagiaire qui décrit son activité à identifier des événements « *critiques* », à aller au-delà des idées reçues, en ayant recours à des interprétations et des explications qui se réfèrent à un cadre théorique bien défini.

Des situations pour identifier les modèles

L'enseignant doit pouvoir modéliser et transférer le modèle dégagé d'une situation à une autre, articulant son expérience et la conscience de son expérience, liant le singulier et le général. Cette modélisation s'appuie sur un problème ou mieux encore, sur une mise en problèmes, en s'efforçant de prendre en compte les conceptions des acteurs en présence et les possibilités de l'action. Après avoir exploré l'objet de l'analyse, une modélisation dans ce cadre se refuse à une seule solution appliquée

37. J.-L. Le Moigne, *La complexité de la formation appelle-t-elle des stratégies d'alternance ?* Grand Atelier MCX « Formation et Complexité » de Lille 18 et 19 décembre 2003, [en ligne], <http://cueep.univ-lille1.fr>, consulté en août 2007.

38. J. Clenet, « Apprendre et se former par alternance(s) », [en ligne], <http://passeport.univ-lille1.fr>, consulté en juin 2007.

39. D. Schön, *op. cit.*, p. 45.

40. *Op. cit.*, p. 21.

qui viendrait de l'extérieur, des formateurs ou des pairs. À l'inverse, elle suggère l'accroissement d'une conception dynamique de la connaissance à propos d'une situation et de ses composantes. Elle propose des actions en hiérarchisant les temps à mobiliser pour chacune d'elles. Elle suggère aussi d'autres possibilités d'actions, conçues avec d'autres sujets, en reliant les « *savoir-vouloir-pouvoir* » faire ⁴¹.

Nous allons illustrer par deux exemples issus des séances d'analyse de pratiques menées à l'INS HEA, comment l'analyse favorise ces processus de modélisation. La première situation a conduit au travail sur la pluri-catégorialité, la seconde aux limites de l'action professionnelle.

Situation 1. Le professeur des écoles spécialisé M. rapporte la situation d'une jeune élève, sourde profonde, scolarisée dans un établissement qui assure à la fois son éducation avec le suivi médical et paramédical qui lui est associé et sa scolarité. À 9 ans, cette élève ne possède toujours aucun langage, ne communique pratiquement pas, s'exprimant très peu à l'oral et usant principalement de gestes pour se faire comprendre. L'équipe de soins a choisi, en accord avec les parents, de focaliser toute son énergie sur l'apprentissage de la parole et de la langue française orale. Par conséquent, les rééducations et les prises en charge en orthophonie, en psychomotricité et en psychothérapie occupent la plus grande partie de son temps. Elle est « *accueillie* » dans sa classe de référence tous les après-midi pour « *bénéficier* » des activités telles que la découverte du monde en sciences ou en histoire et en géographie. Il reste à cette enfant 3 heures hebdomadaires consacrées aux apprentissages fondamentaux (mathématiques et français) dispensés dans l'établissement par l'enseignant spécialisé M. Ce dernier a choisi d'exposer cette situation parce qu'il se trouve démunie et isolé devant l'ampleur de la tâche qui lui incombe et la pauvreté des moyens dont il dispose. Il a beau avoir repéré chez cette enfant une curiosité intellectuelle et une appétence affirmée pour les apprentissages, il ne sait comment organiser l'accès aux savoirs sans pouvoir communiquer. Comment se positionner face à des choix idéologiques effectués par une équipe qui maintient des élèves sourds dans l'oral à tout prix, et/ou relayés par des parents qui n'ont peut-être pas eu toutes les informations nécessaires pour effectuer un vrai choix éducatif – par exemple, parce qu'ils craignent que, si leur enfant apprend la langue des signes, elle ne saura plus parler et sera moins bien intégrée dans la société ? « *Quels bénéfices retire cette enfant de son immersion dans une classe de CE2 alors qu'elle n'a aucun moyen d'accéder aux informations que je donne ni d'interagir avec les autres enfants ? Quel impact peut avoir mon intervention si ténue pour répondre aux besoins particuliers de cette enfant sur 3 heures ?* » Voilà les questions initiales que se pose M. et qu'il propose au groupe comme objet de réflexion. De fil en aiguille, cette situation fait écho chez d'autres stagiaires :

- « *Je n'arrive jamais à avoir tous mes élèves ensemble ; on vient me les prendre continuellement, l'un après l'autre, pour telle ou telle rééducation* » ;

- « *J'ai un élève pour qui la langue des signes permettrait de l'aider à accéder plus confortablement aux savoirs enseignés à l'école mais je suis seule dans l'équipe à penser de la sorte* » ;

- « *Quand je suis arrivée dans l'établissement, les enfants n'étaient scolarisés que 2 demi-journées par semaine et c'était une éducatrice qui s'en « occupait » le reste du temps ; j'ai eu de grandes difficultés à faire admettre à l'équipe que j'étais là et avais le devoir de les scolariser. Depuis, nos relations sont tendues et je me sens très seule* » ;

- « *Face aux élèves que j'avais, j'ai eu l'impression de ne plus savoir enseigner et je n'étais pas reconnue dans mon travail par les autres* ».

41. J. Clenet, « Accompagnement et formations d'adultes en alternance », *Complexité et modélisations de pratiques dans l'enseignement supérieur*, [en ligne], <http://passeport.univ-lille1.fr>, consulté en juin 2007.

À partir de ces diverses résonances, émergent des problématiques plus générales : la place réservée à l'enseignement par rapport aux prises en charge médicales ou paramédicales, l'identité professionnelle de l'enseignant au sein d'une équipe pluri-catégorielle, la pertinence d'activités de soutien en itinérance dispensées sporadiquement à certains enfants ou adolescents ou encore les difficultés relationnelles entre partenaires.

Situation 2. L. présente son expérience douloureuse : elle est professeur au collège, elle arrive en classe et on lui annonce la mort d'une de ses élèves suite à une maladie évolutive. Elle ne peut assurer son cours, elle se retourne vers l'équipe médicale qui suivait l'adolescente et reproche à ses partenaires de ne pas l'avoir avertie avant son entrée en classe. Elle se sent coupable, pensant n'avoir pas été assez à l'écoute de cette élève, avoir été trop exigeante vis-à-vis d'elle, et ne réussit pas, depuis ce temps, à « oublier » l'adolescente à laquelle elle s'était attachée. Mais elle se sent coupable aussi d'avoir « abandonné » sa classe et de ne pas avoir pu enseigner ce jour-là. L. relate cette situation comme un fardeau et cela accable l'ensemble du groupe. Elle n'est pas la seule à avoir affronté une telle violence dans le cadre de son métier. Petit à petit d'autres situations sont données : un élève qui se suicide alors que des camarades avaient fait part de certains signes prémonitoires à l'administration, une jeune fille qui demande à son professeur de partager son secret, à savoir son viol par un jeune voisin, une autre qui confie avoir été victime d'une « tournante », une professeure qui donne son adresse MSN pour tenter d'éviter à un de ses élèves de se scarifier, etc.

La gestion de ces cas dramatiques renvoie l'enseignant à son impuissance et donc peut engendrer un sentiment de culpabilité ; toutes ces situations exigent, pour l'enseignant, de faire le deuil d'une toute puissance professionnelle illusoire sans pour autant se disqualifier à ses propres yeux. La mise en réflexion commune permet aux stagiaires d'accepter l'incertitude, le doute, de se sentir responsables sans se sentir coupables, parce qu'on n'est pas à la hauteur de ses exigences, parce qu'on veut tout savoir, tout savoir faire, tout maîtriser.

Une co-construction de la place du handicap

Pour tout enseignant en formation, l'analyse de pratiques 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 co-construction du sens de ses pratiques montre la pertinence de travailler à plusieurs et, comme le souligne C. Blanchard-Laville, « on apprend sans enseignement »⁴². Outre l'appropriation par le stagiaire d'un « savoir analyser » qui lui permettra d'analyser seul sa pratique par la suite, ce mode de formation a une portée particulière dans le champ de l'ASH.

L'analyse de pratiques donne l'opportunité de travailler sur des résistances et des représentations. Scolariser un enfant en situation de handicap, c'est le découvrir dans ce qu'il est autre, celui pour lequel on n'a pas de référence ni de modèle. Ce n'est pas le considérer comme celui à qui il manque la vue, la marche ou l'audition,

42. C. Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance. Vers une écologie clinique du lien didactique*, Puf, Paris, 2001.

ce n'est pas nier non plus sa déficience et le vouloir « *comme les autres* ». C'est le regarder comme un élève avec ses différences, ses potentialités, ses richesses, ses projets, tout en tenant compte de ses « *contraintes* » de fonctionnement : voilà ses besoins spécifiques. Mais accepter la différence c'est aussi reconnaître à l'élève le droit à la ressemblance, auprès et avec ses pairs. C'est la prise en compte de cette double exigence qui permet d'un côté une accessibilité scolaire réussie mais qui pose de l'autre une vraie question à l'enseignant confronté à cette situation. L'analyse de pratiques permet d'aborder cette question fondamentale car elle est transversale à toutes les situations qui sont exposées.

L'implication personnelle et même affective des enseignants spécialisés dans le cadre de l'exercice de leur métier est aussi interrogée. Chacun peut identifier la proximité et la distance à prendre avec ses élèves et tenir sa place de professionnel tout en se protégeant en tant qu'individu. L'analyse de pratiques permet ainsi de renforcer une identité professionnelle bousculée par le handicap. Elle est l'occasion pour les enseignants spécialisés de rompre leur isolement et de partager avec des pairs des questions qu'ils attribuent à leur incompétence plutôt qu'à la déstabilisation face au handicap : « *Les difficultés ne viennent pas que de moi, tout le monde les partage, ça rassure* ». Une autre stagiaire témoigne : « *L'AP m'a permis de réaliser que, avant, j'adoptais une position basse vis-à-vis de mes partenaires ; maintenant, je me suis réaffirmée et du coup le regard des autres professionnels sur moi a changé* ».

En conclusion, les exemples accumulés au sein de l'INS HEA illustrent comment le fait de penser son expérience permet de la transformer en connaissances mobilisables dans l'action, et de relier la théorie et la pratique. Les exemples montrent aussi comment l'analyse de pratiques permet d'entrevoir ce que signifie *penser complexe* tel que le définit E. Morin : « *La méthode de la complexité nous demande de penser en rétablissant les articulations entre ce qui est disjoint, de penser avec la singularité, la localité et la temporalité* »⁴³. En cela, un pas non négligeable est franchi pour que les enseignants abordent leur métier dans sa complexité et y trouvent du sens. Pour illustrer ce que peut produire l'analyse de pratiques, la parole sera alors donnée à ce stagiaire : « *J'ai compris ce qui fait que je me mobilise pour ces élèves malgré les difficultés* ».



43. E. Morin, *L'intelligence de la complexité*, L'Harmattan, Paris, 1999.