

Département des sciences de l'éducation
UFR Lettres et Langues
Université de Nantes
<http://www.univ-nantes.fr>

MASTER 2^{ème} année
Métiers, Pratiques et Recherches en Education et Formation (MPREF)
Parcours professionnel :
Formation de Formateurs par l'Analyse des Situations de Travail (FFAST)

**Identité professionnelle et pratiques spécifiques d'enseignants spécialisés
auprès d'élèves aux fonctions cognitives et relationnelles troublées**

**Une théorie en acte partagée avec des professionnels
non enseignants**

Direction du mémoire : **Patrice Bourdon** (MCF sciences de l'éducation)

IUFM Pays de la Loire / université de Nantes

Christian Tallio

Octobre 2009

Christian Tallio

Mémoire de Master FFAST (Formation de Formateurs par l'Analyse des Situations de Travail)
Métiers, Pratiques et Recherches en Education et Formation (MPREF)

Sous la direction de **Patrice Bourdon** (MCF Sciences de l'éducation – Université de Nantes)

Titre :

**Identité professionnelle et pratiques spécifiques d'enseignants spécialisés
auprès d'élèves aux fonctions cognitives et relationnelles troublées
Une théorie en acte partagée avec des professionnels non-enseignants**

Résumé :

L'enseignant spécialisé exerçant auprès d'élèves présentant des troubles graves des fonctions cognitives et relationnelles (option D du CAPA-SH) partage son activité avec des auxiliaires de vie scolaire et des professionnels des champs du médico-social et du thérapeutique. Ce partage de la tâche implique une définition du rôle spécifique de l'enseignant et l'exercice d'un partenariat avec des professionnels qui ne sont pas enseignants.

L'analyse du « discours sur l'activité » en situation de travail d'enseignants spécialisés « dans le champ de l'option D », dans une approche clinique et multiréférentielle, définira les contours possibles de ce rôle spécifique et de ce partenariat.

Abstract :

A specialist teacher working with pupils who suffer from serious learning and relational difficulties (Option D of CAPA-SH) shares his/her activity with external collaborators - socio-medical professionals such as youth workers, therapists and medical personnel. This task sharing involves defining both the specific role of the teacher and the work in partnership with non-educational personnel.

It is a clinical and unlimited approach to the analysis of the “discussion about the activity” in the context of the work of teachers specialized in “Option D” that will define the possible outlines of this special role and partnership.

Mots-clés :

Enseignement spécialisé – Trouble des fonctions cognitives – Accès à la pensée symbolique – Analyse de l'activité – Didactique professionnelle – Cours d'action – Conceptualisation en acte – Clinique de l'activité – Approche multiréférentielle – Mobiles éthiques – Identité professionnelle – Dynamique de groupe – Partenariat professionnel

Keywords :

Special teaching – Disorder of the cognitive functions - Access to the symbolic thought – Activity analysis – Professional didactics – course-of-action – Conceptualization in act – Clinical approach about the activity – Unlimited approach – Ethical motives – Professional identity – Dynamics of group – Professional partnership

Et ce qui arrive, c'est que les enfants sont épars, plantés ou assis à bonne distance l'un de l'autre et de nous. Il ne se passe rien, rien qui se voie ou s'entende. Et ça résonne.

[Fernand Deligny]

Une approche clinique de la subjectivité n'aboutit pas à une centration sur un moi original mais à un allègement possible de ce « moi » dans l'action. Partir de soi pour ne pas aboutir à soi... Ce détachement de soi postule une subjectivité assumée.

[Mireille Cifali]

Le comportement tel qu'il s'est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées.

[Lev Vygotski]

On apprend beaucoup par l'action, on apprend davantage encore en analysant après coup sa propre activité. Mais, paradoxe, l'analyse réflexive rétrospective requiert la médiation d'autrui, des formateurs notamment. Cette analyse de soi par soi suppose qu'on respecte la dimension singulière de l'action.

[Pierre Pastré]

Sommaire

<u>Introduction</u>	p1
<u>Analyse du contexte du terrain de stage</u>	p5
Introduction : mes missions, le contexte du stage	p5
<u>I – Analyse de la mission ASH au sein de l’IUFM, contexte et enjeux</u>	p7
I-1 Quelques éléments historiques d’un système en tension	p8
I-2 Les acteurs actuels du dispositif	p9
I-3 Un organisme de formation professionnelle avec ses particularités et ses enjeux	p10
I-4 Analyse modélisée du dispositif	p13
I-5 Traitements européens de la question	p13
<u>II- Analyse de ma mission</u>	p16
II-1 Les objets travaillés	p16
II-1-1 Accueil au long cours	p16
II-1-2 Tutorat	p17
II-1-3 Interventions en présentiel	p17
II-2 Stratégies, références et interactions	p19
II-3 Tâches prescrites, redéfinies, construites et ... réelles	p20
Conclusion de l’analyse du contexte	p22

<u>Enoncé de notre problématique</u>	p24
<u>Réflexion théorique pour cadrer notre problématique</u>	p27
Avant propos	p27
A - Le droit à l'éducation, le principe d'éducabilité ou les mobiles éthiques du sujet professionnel	p27
<u>I - L'assertion sociale du droit à l'éducation</u>	p27
<u>II - Droit à l'éducation, principe d'éducabilité pour des élèves « à besoins particuliers » ou en « situation de handicap »</u>	p28
<u>III - Les mobiles éthiques de l'enseignant</u>	p32
<u>IV - Les mobiles éthiques de l'enseignant dans le « champ de l'option D »</u>	p35
B - Les tâches de l'enseignant spécialisé « option D » entre didactique, pédagogique, éducatif et thérapeutique : quelques pistes pour garantir un accès possible au savoir	p37
<u>I - Des tâches partagées avec d'autres professionnels autour d'un projet de scolarisation</u>	p37
<u>II - Les tâches spécifiques de l'enseignant spécialisé « dans le champ de l'option D »</u>	p40
<u>II-1 Des missions de médiation avec les partenaires du projet de scolarisation</u>	p41
<u>II-2 Des missions spécifiques auprès des élèves pour favoriser leur accès au savoir</u>	p42
C - L'accès à un mode de pensée symbolique, à la conceptualisation et au langage, enjeux et limites pour les élèves « du champ de l'option D »	p45
<u>I - L'entrée dans l'univers symbolique</u>	p46
<u>II - Ontogénèse et enjeux de la fonction symbolique</u>	p47
<u>Les apports de la psychologie du développement</u>	p49
<u>Les apports de la psychanalyse</u>	p50

<u>III - Accès à la pensée symbolique et troubles des fonctions cognitives,</u> <u>rôle spécifique de l'enseignant</u>	p51
D - Articuler singularité et groupalité : enjeux pour l'enseignant « option D »	p54
E - Les transactions identitaires de l'enseignant spécialisé « option D »	p57
<u>I - De l'identité personnelle à celle du sujet professionnel</u>	p57
<u>II - Enseignant spécialisé « option D », une identité en remaniement</u>	p59
<u>III - Au-delà des remaniements, le « cœur de métier » et</u> <u>les mobiles de l'enseignant spécialisé « option D »</u>	p63
F - Une démarche clinique en didactique professionnelle, recherches sur la pratique et pratique de la recherche pour l'enseignant « option D »	p65
<u>I - Pour des enseignants « à besoins particuliers »,</u> <u>de la nécessité d'articuler pratique et recherche</u>	p65
<u>II - Quelques repères épistémologiques pour une analyse de la pratique de l'enseignant</u> <u>à des fins didactiques</u>	p68
<u>III - Didactique d'une profession et approche clinique de l'activité</u>	p70
<u>IV - Une méthodologie ouverte au débat contradictoire</u>	p73
<u>Méthodologie de recueil et d'analyse des données</u>	p76
<u>I - Démarche et méthode</u>	p76
<u>II - A propos des interactions verbales dans l'analyse des situations de travail</u>	p81
<u>III - L'instruction au sosie (IS)</u>	p83
<u>IV - L'entretien clinique d'explicitation (ECE)</u>	p86
<u>V - Conjonction et complémentarité des méthodes de recueil</u>	p89

<u>VI - Enjeux de recherche – enjeux de formation</u>	p90
<u>VII - Mise en œuvre expérimentale – à l'épreuve du réel</u>	p91
VII-1 Protocole commun aux deux modes de recueil	p93
VII-2 Consigne de départ pour l'instruction au sosie	p94
VII-3 Interventions en cours d'instruction	p94
VII-4 Consigne de départ pour l'entretien clinique d'explicitation	p95
VII-5 Interventions en cours d'entretien	p95
<u>VIII - Réflexion critique sur la conduite des entretiens et sur la « qualité » des matériaux produits</u>	p95
<u>IX - Méthodologie d'analyse des données</u>	p97
<u>X - Tableau présentant les caractéristiques des professionnels participant au recueil</u>	p100
<u>Analyse et interprétation des données</u>	p101
<u>I - Des traces de l'activité rassemblées par thèmes pour illustrer</u> <u>une capacité à conceptualiser dans l'action</u>	p101
I-1 L'enseignant spécialisé prend appui sur une conception de l'élève sujet	p102
<u>Tableau synthétique « l'enseignant prend appui sur une conception de l'élève sujet »</u>	p112
I-2 L'enseignant spécialisé prend appui sur une capacité à douter et à mettre en œuvre la réflexivité	p113
<u>Tableau synthétique « l'enseignant prend appui sur une capacité à douter et</u> <u>à mettre en œuvre la réflexivité »</u>	p115
I-3 L'enseignant spécialisé prend appui sur un cadre de travail médiateur et instituant	p116
<u>Tableau synthétique « l'enseignant prend appui sur un cadre de travail médiateur et instituant »</u>	p121
I-4 L'enseignant spécialisé prend appui sur la « gestuelle » - la dynamique - du groupe	p122

<u>Tableau synthétique « l'enseignant prend appui sur la « gestuelle » - la dynamique - du groupe »</u>	p126
I-5 L'enseignant spécialisé prend appui sur une dimension sociale, un « ailleurs » de la classe	p127
<u>Tableau synthétique « l'enseignant prend appui sur une dimension sociale, un ‘’ailleurs’’ de la classe</u>	p130
<u>II - Analyse d'un épisode critique (une transition entre un espace de soin et la classe)</u>	p131
<u>III - Analyse des modes d'articulation de l'activité de l'enseignant avec celle de ses partenaires professionnels non-enseignants</u>	p135
III-1 Comment « l'Autre professionnel » est évoqué par l'enseignant	p135
<u>Tableau synthétique « l'enseignant évoque ‘l'Autre professionnel’’ »</u>	p141
<u>III-2 Comment l'enseignant s'identifie et se positionne vis-à-vis de cet « Autre professionnel »</u>	p142
<u>Analyse de l'épisode A</u> : « une transition à l'hôpital de jour entre un lieu de soin et la classe » dans l'instruction au sosie de Natacha (tours 1 à 19)	p144
<u>Analyse de l'épisode B</u> : « les postures professionnelles et le partage des tâches en UPI entre l'enseignant et l'auxiliaire de vie autour d'un débat délicat » dans l'entretien clinique d'explicitation de Philémon	p147
<u>Analyse de l'épisode C</u> : « l'accueil d'un élève présentant des troubles compulsifs sur l'atelier pédagogique d'une consultation médico-psychologique pour adolescents » dans l'entretien clinique d'explicitation de Théodore (tours 11 à 21)	p155
<u>Analyse de l'épisode D</u> : « gestion de crise autour d'un élève sur l'atelier pédagogique d'une consultation médico-psychologique pour adolescents » dans l'entretien clinique d'explicitation de Théodore (tours 63 à 113)	p157
<u>Tableau synthétique « Comment l'enseignant s'identifie et se positionne vis-à-vis de cet ‘ Autre professionnel’’ »</u>	p163
<u>Conclusion : synthèse des analyses et interprétations, limites et perspectives de la recherche pour l'action</u>	p165

<u>Bibliographie</u>	p172
<u>Table des sigles</u>	p177
<u>Index de quelques mots-clés</u>	p179

Annexes

Concernant l'analyse du contexte de stage :

- Annexe 1 : Modèle d'analyse en formation
- Annexe 2 : Modèle de référence en formation
- Annexe 3 : Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée option D
- Annexe 4 : Référentiel des compétences d'un enseignant spécialisé option D
- Annexe 5 : Contenus pour la formation des enseignants spécialisés option D

Concernant le recueil des données :

- Annexe 6 : Retranscription instruction au sosie de Natacha
- Annexe 7 : Retranscription instruction au sosie de Pamela
- Annexe 8 : Retranscription entretien clinique d'explicitation de Philémon
- Annexe 9 : Retranscription entretien clinique d'explicitation de Théodore

Introduction

Dans ces « moments professionnels » où je suis en situation de formateur auprès d'adultes (le plus souvent des professeurs des écoles en formation pour devenir enseignants spécialisés), c'est la question du rapport au savoir, à la connaissance, à une dimension symbolique et donc culturelle du monde qui me sert de « fer de lance ». La relation pédagogique, support de ce rapport au symbolique, m'amène à revisiter à chaque séquence les mystères de l'altérité.

En revenant sur les bancs de l'université, un quart de siècle après les avoir quittés, je recherchais un contexte stimulant et déstabilisant, à un niveau tant personnel que professionnel. Je voulais éprouver des conceptions différentes de celles qui me sont familières pour éclairer les rapports énigmatiques entre un sujet professionnel et son discours, élargir mon point de vue en quelque sorte.

Mon inscription dans ce parcours universitaire de formation de formateurs, après une vingtaine d'années d'exercice de la profession d'enseignant et quinze années d'interventions de formateur vacataire à l'IUFM des Pays de la Loire, associe au moins deux objectifs : remettre à plat ma pratique professionnelle (la sortir de sa quotidienneté), éclairée par les travaux de communautés de chercheurs en sciences humaines, et surtout définir les contours d'une posture de formateur pour adultes, en discerner les compétences et affiner mon projet professionnel.

Les modes de transmission et d'élaboration des savoirs professionnels alimentent ma réflexion, ce qui peut se montrer, se démontrer, ce qui ne se voit pas mais se transmet et se réalise quand même, tout ce qui sert de support aux dispositifs de formation sont autant de pistes que je pense explorer.

Le souvenir vivace des premières observations d'enseignants dans leur classe - une fois prise la décision de le devenir à mon tour - et les échanges qui s'en suivirent, me rappelle l'influence de ces premières situations d'initiation. Ces futurs collègues se réclamaient d'une éthique coopérative, de la Pédagogie Institutionnelle et j'assistai à une mise en scène où les places et rôles de chacun pouvaient être évoqués par le langage et sécurisés par les médiations à l'œuvre dans la classe.

Quelques années plus tard, devenu enseignant spécialisé auprès d'élèves présentant des troubles majeurs dans leurs fonctions cognitives et relationnelles, puis maître-formateur, j'ai dû, souvent empiriquement, identifier ces modes d'élaboration d'un savoir professionnel pour accompagner des professeurs des écoles en cours de spécialisation. Cet accompagnement a eu lieu dans mes classes, dans les leurs ou ponctuellement au sein de dispositifs de formation universitaire (IUFM).

A travers ce mémoire professionnel, je tente de mettre à distance cette approche expérimentale pour l'adosser aux travaux de recherche en sciences de l'éducation et m'initier à mon tour à la démarche du chercheur, référencée, explicite et intelligible. Cette démarche universitaire m'amène à changer de posture vis-à-vis de mes collègues enseignants, ceux avec qui je partage une expérience depuis des années ; ils deviennent à présent des professionnels, des interlocuteurs privilégiés de mon travail de recherche et sortent par conséquent d'une forme d'implicite que nous partagions. C'est pourquoi le « je » de cette introduction et de l'analyse du contexte du terrain de stage cèdera la place pour le reste du document à un « nous » plus en phase avec cette posture de chercheur. Mais ce « nous singulier » est aussi le « nous pluriel » du tandem que je forme avec le directeur de recherche qui m'a accompagné dans la production de ce mémoire. Je peux le dire aujourd'hui, ce regard universitaire, implacable et bienveillant, m'a fait sortir de mes « petits arrangements avec moi-même » pour « monter en généralisation ».

L'originalité fondamentale du dispositif de formation par l'analyse des situations de travail consiste à « dépasser une logique de *reproduction* des professions, pour penser et théoriser leurs évolutions dans la société par des apports théoriques, méthodologiques ainsi que par la pratique d'une posture réflexive de formateur. » [Extrait du cahier pédagogique FFAST 2008/2009 p.3]

Cette approche analytique a modifié ma conception de la formation des enseignants spécialisés et des modes d'élaboration des compétences attendues dans ce métier. Avec M. Altet (cours Master FFAST du 1-10-08), je considère à présent que ces compétences professionnelles ne sont ni transmises ni acquises, mais *construites dans et par l'activité*, dans un contexte particulier, pour faire face à une famille de situations-problème. Ceci est renforcé par la complexité ambiante des espaces de scolarisation pour élèves en grandes difficultés d'apprendre (CLIS, UPI, classes d'hôpital de jour ou d'établissements spécialisés).

Mais la complexité ne suffit pas pour construire une compétence experte, encore faut-il pour l'enseignant construire un mode d'action cohérent supporté par une identité professionnelle suffisamment stable, c'est-à-dire susceptible d'être remise en cause.

En référence à l'approche clinique en sciences sociales (intersubjectivité et lien social), je souhaite apporter ma contribution à cette entreprise où s'articulent autour du sujet des connaissances issues de l'expérience du terrain et une analyse réflexive appuyée sur une éthique, des conceptions, des théories et des méthodes.

En examinant minutieusement des traces de l'activité d'enseignants spécialisés experts pour « saisir le sujet dans sa parole vive » (Cifali, 2006), en y indiquant quelques pistes possibles pour une analyse compréhensive et articulée à d'autres champs professionnels, je veux promouvoir l'idée du « développement possible du pouvoir d'agir des collectifs professionnels » (Clot, 2008), mettre en relief ces « théories en acte » (Ardoino, 1998) avec ceux qui entrent en formation pour exercer auprès de ces élèves troublés et troublants, malades ou en situation de handicap.

Ma question de recherche m'amène à analyser l'activité d'enseignants spécialisés pour définir les contours d'une identité professionnelle en acte à travers des pratiques spécifiques en présence d'élèves. J'essaie de comprendre comment cette identité professionnelle s'articule en situation de travail avec le champ d'intervention et de compétence d'autres professionnels non-enseignants. Cette question est avant tout celle du formateur cherchant à rendre accessibles les mobiles et les compétences professionnelles de l'enseignant spécialisé pour ceux qui s'engagent dans la formation de spécialisation au CAPA-SH.

Mon champ d'investigation se limite à cette question de recherche, d'autres aspects de cette pratique professionnelle (partenariat avec les autres enseignants, travail avec les familles, ...) pourraient donner lieu à des travaux complémentaires.

Dans une première partie, je m'efforcerai d'analyser le contexte du terrain de stage (mission ASH de l'IUFM) où ma question de recherche est née, en parallèle avec mes interventions de formateur vacataire auprès des stagiaires CAPA-SH option D. C'est à partir de cette analyse que ma problématique de recherche sera énoncée.

La deuxième partie traitera de l'état de la recherche dans le champ de définition de la problématique énoncée. Cette réflexion théorique abordera les mobiles éthiques du sujet professionnel, la définition de « tâches spécifiques » et de « tâches partagées » avec d'autres profession-

nels, les enjeux et limites d'un accès à la pensée symbolique et de la dynamique de groupe pour les élèves « du champ de l'option D », la dynamique identitaire des enseignants spécialisés pour finir sur les ressorts d'une articulation entre pratique et recherche.

Viendra ensuite l'exposé des modes de recueil et d'analyse de l'activité des professionnels, ce sera aussi l'occasion de définir un cadre méthodologique et d'explicitier le choix des méthodes retenues, en lien avec la problématique et le cadre théorique sollicité.

Dans une quatrième et dernière partie, l'analyse et l'interprétation des données recueillies permettent de mettre au jour des processus qui éclairent ma question de recherche et apportent quelques éléments de généralisation susceptibles d'alimenter une démarche de formation professionnalisante.

La conclusion de ce document m'amènera alors, à partir d'une synthèse des éléments recueillis et analysés, à évoquer quelques limites et perspectives de la recherche pour la formation professionnelle des enseignants.

Analyse du contexte du terrain de stage

Introduction : mes missions, le contexte du stage

La mission A.S.H. (Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves en situations de Handicap) est un dispositif de formation continue au sein de l'I.U.F.M.¹ (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) des Pays de la Loire. Elle conçoit et met en œuvre un cadre de formation destiné aux enseignants du premier et second degré qui se spécialisent pour intervenir auprès d'élèves malades, en difficulté d'apprentissage ou handicapés.

Cette spécialisation, venant compléter la formation initiale des professeurs des écoles, est sanctionnée par un certificat d'aptitudes : le CAPA-SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap) décliné en différentes options selon le public concerné.

Ce certificat est défini par le décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004², la formation qui lui est associée par l'arrêté du 5 janvier 2004³ et l'examen qui le sanctionne par l'arrêté du 5 janvier 2004⁴.

La certification des professeurs du second degré est proposée désormais à l'issue d'une formation de 150 heures en alternance, il s'agit du 2 CA-SH (Certificat Complémentaire pour les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap), défini par les décret n° 2004-13, arrêté et circulaires du 5 janvier 2004⁵, circulaire n°2004-103 du 24 juin 2004⁶. Le site accueillera pour la première fois cette année 2009/2010 un groupe de stagiaires 2CA-SH option D, notamment pour le travail en partenariat avec les UPI au sein des collèges.

Les différentes options du CAPA-SH :

● **Option A** : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves *sourds ou malentendants*.

● **Option B** : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux

¹ [site internet : <http://www.iufm.univ-nantes.fr/> consulté ce 10/09/09)

² (B.O. n° 47 du 22 décembre 2005 R.L.R.:723-3c NOR:MENE0502620C MEN - DESCO A10)

³ (J.O. n° 5 du 7 janvier 2004 - page 481 NOR:MENE0302862A)

⁴ (J.O. n°5 du 7 janvier 2004 - page 479 NOR: MENE0302860A)

⁵ (B.O. spécial n°4 du 26 février 2004)

⁶ (B.O. n° 26 du 1er juillet 2004)

élèves *aveugles ou malvoyants*.

● **Option C** : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant une *déficience motrice grave* ou un *trouble de la santé* évoluant sur une longue période et/ou invalidant.

● **Option D** : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des *troubles importants des fonctions cognitives*.

● **Option E** : enseignants spécialisés chargés des *aides spécialisées à dominante pédagogique*.

● **Option F** : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des élèves des *établissements et sections d'enseignement général et professionnel adapté*.

● **Option G** : enseignants spécialisés chargés des *aides spécialisées à dominante rééducative*.

La mission ASH de l'IUFM des Pays de la Loire prépare aux options D, E, F et G et dans le cadre de mes interventions dans ce stage, seule l'option D est concernée, il s'agira donc d'enseignants en cours de spécialisation susceptibles d'exercer dans les lieux de scolarisation suivants :

- C.L.I.S. (Classe d'Intégration Scolaire)
- U.P.I. (Unité Pédagogique d'Intégration)
- Hôpital de jour en pédopsychiatrie
- I.M.E. (Institut Médico-Educatif)
- I.T.E.P. (Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique)

L'idée même d'une spécialisation des enseignants exerçant auprès d'élèves « à besoins spécifiques » n'est pas récente. Cette démarche a accompagné les évolutions du système éducatif français et les enjeux sociopolitiques, économiques et professionnels qui le traversaient.

Chronologiquement, on peut situer :

- le *certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés* (créé par le décret du 14 août 1909, pris en application de l'[article 7](#) de la [loi de 1909](#) créant les classes et écoles de perfectionnement)
- le *certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air* (créé par le décret du 18 juillet 1939)

- le *certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés* (CAEI), créé par le [décret n° 63-713 du 12 juillet 1963](#)
- le certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire (CAAPSAIS), créé par le [décret n° 87-415 du 15 juin 1987](#)
- le CAPA-SH en vigueur depuis janvier 2004.

Actuellement, le dispositif de formation dans lequel se déroule mon stage est encadré par la circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004⁷, elle prévoit la mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés.

Mes interventions au sein de ce dispositif se sont réalisées sur trois modes :

- en présentiel auprès des enseignants-stagiaires lors de leurs regroupements à l'IUFM, sur les thèmes de l'accès à la pensée symbolique et du travail au sein d'une équipe interdisciplinaire
- en accompagnement sur leur lieu d'exercice en poste spécialisé, sous forme de tutorat
- en accueil au long cours dans ma propre classe d'hôpital de jour.

Les responsables de la mission ASH ont sollicité mes services pour trois motifs déclarés :

- mes compétences supposées d'enseignant spécialisé et de maître-formateur
- la diversité de mon parcours professionnel dans le champ de cette option
- un engagement pédagogique affirmé (pédagogie coopérative, approche clinique, analyse de pratique).

Au fil années et des évolutions de ce dispositif de formation, le volume et la nature de mes interventions a pu fluctuer tout en restant dans le cadre présenté.

I – Analyse de la mission ASH au sein de l'IUFM, contexte et enjeux

Même si son ambition a toujours été de former et d'accompagner des enseignants exerçant aux contacts d'élèves ayant des besoins particuliers, ce dispositif de formation professionnel s'est modifié au cours des années.

⁷ (B.O. spécial n° 4 du 26 février 2004 R.L.R. : 7233c NOR : MENE0400234C MEN-DESCO A10-DES A14)

I-1 Quelques éléments historiques d'un système en tension

Avant de devenir « mission ASH au sein de l'IUFM », ce dispositif de formation continue était le CFAIS (Centre de Formation pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaire), lui-même issu de l'ancien Centre Régional de Formation de l'Education Spécialisée, annexé à l'École normale d'instituteurs.

La personnalité de ses responsables, les orientations prises et les valeurs philosophiques défendues en matière d'éducation ont contribué durant plusieurs décennies à une lisibilité institutionnelle et une autonomie certaines pour ce centre de formation. La « fermeture » du centre AIS et l'inscription des ses activités dans la mission ASH a permis d'inscrire le projet ASH dans la mission de formation globale attribuée à l'IUFM dans le cadre de son projet pluriannuel.

Cet engagement professionnel des acteurs traduisait une certaine conception de l'élève, de l'enfant, du sujet et de leur rapport aux apprentissages, au savoir, à la culture. L'approche conceptuelle du sujet désirant et réfléchissant, se construisant une perception symbolisée du monde en relation dynamique avec ses semblables, a imprégné cette entreprise de formation du sujet-professionnel enseignant spécialisé.

Ce parti-pris humaniste s'est régulièrement retrouvé convoqué pour un débat de société fait de soubresauts et de tendances lourdes, notamment autour de l'émergence de la notion de handicap et de l'application d'une logique économique à un dispositif de formation pour enseignants.

Le débat sur l'alternance en formation traverse le dispositif depuis que les stagiaires enseignants spécialisés doivent partager leur année de formation entre en mi-temps en responsabilité sur une classe spécialisée de leur option et un mi-temps de regroupement à l'IUFM. Sans remettre en cause le bien-fondé d'une alternance qui permet une immersion « dans les conditions du réel » et un travail « à chaud » d'analyse des pratiques, l'exercice concomitant de l'animation d'un projet de classe spécialisée comporte le risque d'une disponibilité moindre pour une nécessaire entreprise de conceptualisation et de construction d'une identité professionnelle sereine. Il s'agit de concilier les impératifs d'une préparation à un métier à haute professionnalité avec des motivations gestionnaires de réduction des coûts de formation (le nouveau dispositif permettant d'économiser un demi-poste par stagiaire).

S'appuyant sur les travaux et nomenclatures de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), les partisans d'une approche étiologique et sociale de la notion de handicap ont influencé durablement les politiques publiques. Cette évolution visait à faire évoluer le handicap à une inadaptation de l'environnement social et à une incapacité de la société à intégrer les différences fonctionnelles des personnes handicapées, faisant passer au second plan l'atteinte plus ou moins durable de la personne, de ses capacités foncières (physiques, sensorielles ou mentales).

La mission ASH a dû accompagner ce mouvement au long court pour une meilleure prise en charge éducative des enfants en situation de handicap, soutenue par un certain volontarisme politique dans le vingt dernières années, tout en inscrivant son action dans le registre du sens.

Pour ce qui concerne l'option D du Capa-SH, l'intitulé du certificat porte trace de cette évolution : les « troubles importants à dominante psychologique » ont fait place aux « troubles importants des fonctions cognitives »

L'enjeu consistait à ne pas prendre pour argent comptant la notion, simpliste et réductrice, d'altération ou de dysfonctionnement des fonctions cognitives entravant les processus de transmission de savoirs. Il ne fallait non plus ni stigmatiser les élèves relevant de nos interventions, ni les enfermer dans une vision organiciste et figée de leurs difficultés.

Une compréhension de l'état actuel des connaissances en matière de psychopathologie, de psychologie génétique et cognitive, de théories de l'apprentissage, de la relation ou de la dynamique des groupes et des stratégies pédagogiques et didactiques pertinentes semble être un élément déterminant du dispositif.

Ici comme ailleurs, la rigueur intellectuelle, l'ouverture d'esprit et la déontologie du chercheur en sciences humaines s'imposait pour actualiser et rendre plus pertinente une offre de service public de qualité.

I-2 Les acteurs actuels du dispositif

Mission ASH au sein de l'I.U.F.M. des Pays de la Loire

23 rue de Recteur Schmitt

BP 92235 - 44322 NANTES CEDEX 3

Responsable : Denis BUTLEN (directeur adjoint de l'IUFM)

denis.butlen@univ-nantes.fr

Chargés de mission : Patrice Bourdon et Marie Toullec-Théry (MCF)

iufm-mission-ash@univ-nantes.fr, Tél : 02-51-86-39-30

Secrétariat : iufm-secretariat-ash@univ-nantes.fr, Tél : 02-51-86-39-32

Responsables de la formation CAPA-SH option D, site de Nantes : Chantal Balthazard (PREC) et Marie Toullec-Théry (MCF)

chantal.balthazard@iufm.univ-nantes.fr

marie.thery@univ-nantes.fr

Formation continue ASH : Lucie Desailly (Formatrice - IEN)

lucie.desailly@iufm.univ-nantes.fr

I-3 Un organisme de formation professionnelle avec ses particularités et ses enjeux

Même si elle participe par un « module ASH » à la formation initiale et continue des professeurs des écoles, des collèges ou des lycées pour une présentation des dispositifs, structures et missions de l'enseignement spécialisé, même si elle prête ses services pour le plan de formation continuée des enseignants des classes ordinaires, l'essentiel des interventions de la mission ASH concerne la formation initiale et continue des enseignants spécialisés de l'enseignement public et privé non confessionnel.

Le rapport du Centre National de l'Évaluation de 2000⁸ incitait l'IUFM à poursuivre l'évolution engagée en matière de professionnalisation en renforçant la coopération avec les universités de rattachement et leur laboratoire de recherche (p.79). Aujourd'hui, ce sont deux enseignants-chercheurs, maître de conférences à l'UFR de Sciences de l'Éducation et membres du laboratoire associé du CREN⁹, qui animent la mission ASH.

Ce même rapport souligne la place centrale de l'analyse des pratiques (p.67), la démarche de professionnalisation et l'« orientation clinique » du pôle spécialisé et appelle de ses vœux une

⁸ http://www.cne-evaluation.fr/WCNE_pdf/IUFMNantes.pdf

⁹ (Centre de Recherche en Éducation de Nantes), laboratoire en sciences de l'éducation rassemblant les enseignants chercheurs de cette discipline à l'Université de Nantes

exportation de cette approche dans la formation initiale des enseignants non spécialisés (p.82). Il invitait en outre à une collaboration plus étroite avec les IEN (cohérence et pérennisation des recrutements, interventions en formation) et les équipes d'accueil sur les terrains de stage (améliorer leur disponibilité par une reconnaissance effective de leur rôle).

On note aujourd'hui que ces préconisations ont été largement prises en compte, notamment concernant le pôle « formations initiales et continues », il s'agit de répondre aux objectifs de formation des PE, PLC, PLP, CPE et T1 qui bénéficient désormais de modules ASH. La formation continue s'articule avec les IA et le Rectorat et c'est un enjeu de taille pour les personnels déjà en poste tant le nombre d'élèves en situation de handicap fréquentant leur école, collège ou lycée de secteur a augmenté ces 5 dernières années. Les enseignants réguliers (on dit aussi « ordinaires ») ont alors à penser de nouvelles pratiques, mieux identifier les besoins de ces élèves et construire des partenariats-ressources. »¹⁰

Aux pôles « **formations initiales et continues** » et « **certification enseignants spécialisés** » s'ajoutent le pôle « **recherches et ressources** », « [qui] doit développer une réflexion sur l'ASH, recenser des pratiques, produire des documents référents, s'engager dans des recherches, être une veille scientifique et pédagogique pour l'ensemble de l'IUFM et de nos partenaires des IA. La mission ASH de l'IUFM est **un outil de formation, de réflexion et de recherche**. C'est une équipe d'une douzaine de formateurs enseignants-chercheurs, PE spécialisés, PRCE, IMF, IEN qui la font vivre. Elle peut aussi compter sur les nombreuses ressources internes dont les formateurs qui, ces dernières années, se sont investis dans la difficulté scolaire. »¹¹

La nature même de la mission ASH au sein de l'IUFM, ses contraintes institutionnelles et son inscription dans un service public d'éducation en font un dispositif de formation professionnelle particulier. Il convient néanmoins d'en étudier les références, les pratiques ou les valeurs sous-jacentes à l'aide de modèles dynamiques d'analyse. Dans le cadre de ce travail, cette analyse, certes succincte, m'engage dans un mouvement d'objectivation vis-à-vis d'un dispositif que j'observe de l'intérieur depuis des années. C'est aussi l'occasion d'exposer schématiquement ma lecture de ce modèle en formation.

La première particularité de ce dispositif réside dans son appartenance à un service public d'éducation organisé autour de textes réglementaires (lois d'orientation, lois, décrets, arrêtés,

¹⁰ [extrait du site internet <http://www.iufm.univ-nantes.fr/>, consulté ce 10/09/09]

¹¹ Ibid.

circulaires). Il s'inscrit donc dans une politique de formations des maîtres élaborée par les représentants des citoyens et le gouvernement de la république. Ce cadre porte en lui les garanties d'une inscription démocratique et constitutionnelle, il entraîne aussi parfois une inertie de mise en œuvre et un frein à l'implication des acteurs.

Si ce n'est la possibilité de se présenter en candidat libre aux épreuves du Capa-sh, les enseignants du secteur public souhaitant se spécialiser n'ont d'alternatives que de recourir aux services de la mission ASH, qui de ce fait se retrouve en situation de monopole sur ce créneau de la formation pour adultes.

Les commanditaires du dispositif sont les inspecteurs d'académie, assistés sur le terrain par les inspecteurs des circonscriptions ASH. Ils évaluent les besoins en perspective pour affecter des personnels compétents sur les postes spécialisés de leur circonscription, tout en reconnaissant un déficit chronique en enseignants spécialisés. C'est probablement une des raisons pour lesquelles ils souhaitaient être associés plus étroitement au pilotage de la mission ASH et du plan de formation des personnels spécialisés à un niveau académique (rapport CNE p.67), ce qui a été réalisé de façon pérenne depuis cette époque.

L'absence de tractation financière directe entre stagiaires, commanditaires et centre de formation distingue ce dispositif des schémas classiques de formation professionnelle. L'enseignant stagiaire conserve son traitement pendant la durée de sa formation et s'engage auprès de son IEN à exercer dans le champ de son option pendant une durée déterminée¹². La mission ASH se situe donc sur un point de rencontre entre le projet professionnel - et personnel - d'un enseignant et la politique de formation de l'Education Nationale.

Le candidat stagiaire rencontre son inspecteur pour un entretien préalable au départ en stage, c'est l'occasion de vérifier l'adéquation entre les attentes de l'institution et le projet du professionnel¹³.

La mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée (circulaire n°2004-026) est encadrée par l'énoncé de **principes communs**, par la définition d'un **référentiel de compétences** attendues pour chaque option et par la conception modulaire et interactive de la formation déclinée dans un **cahier des charges**.

¹² Actuellement 3 années.

¹³ note de service n° 2006-205 sur le recueil des candidatures aux stages de préparation au CAPA-SH

La mission ASH de l'IUFM des Pays de la Loire prend en compte ces différents éléments réglementaires, logistiques et humains, mais aussi le fruit de son expérience singulière en matière de formation d'adultes pour élaborer un dispositif pérenne qui s'appuie sur trois documents complémentaires :

- la mise en œuvre de la formation professionnelle CAPA-SH option D (en annexe 3)
- les contenus pour la formation des enseignants spécialisés option D (en annexe 5)
- le référentiel des compétences d'un enseignant spécialisé option D (en annexe 4)

I-4 Analyse modélisée du dispositif

Il paraît illusoire de réaliser une présentation exhaustive, multidimensionnelle, diachronique et synchronique de la mission ASH au sein de l'IUFM. Sans être nécessairement pertinente dans l'absolu, l'analyse modélisée que j'en propose et la schématisation qui l'accompagne peut en favoriser une lecture dynamique.

Cette présentation est imprégnée de ma problématique de recherche et traversée donc par la question de la professionnalisation des enseignants spécialisés, de la construction d'une identité professionnelle et de ressources qu'ils pourront mobiliser ensuite dans leurs classes.

Ce modèle d'analyse reconnaît une double paternité, celle de la boîte noire ou Kaaba de Michel Dumas¹⁴ et celle du modèle bicyclique présentant les différentes étapes d'une démarche socioconstructiviste de Pierre François Coen¹⁵.

(se référer au schéma « modèle d'analyse en formation » en annexe 1)

I-5 Traitements européens de la question

On notera tout d'abord qu'en Europe, le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif restent de la seule compétence des états membres de l'Union.

Si l'ingérence n'est pas de mise, la communauté recommande cependant des convergences en matière de « special education need », notamment concernant les systèmes de formation et la mobilité des enseignants (programmes Hélios, Socrate, Leonardo Da Vinci).

¹⁴ (cours FFAST du 19/11/08 sur l'histoire de la formation des adultes et les modèles de formation)

¹⁵ (Intégrer les TIC dans son enseignement ou changer son enseignement pour intégrer les TIC : une question de formation ou de transformation ? In Carlier B. & Peraya D., Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation, De Boeck, 2007, pp. 123-136)

Force est de constater que la formation des enseignants pour les publics à besoins spécifiques et la prise en charge même de ces élèves particuliers varient significativement d'un pays à l'autre de l'Union européenne, voire à l'intérieur même de certains pays, et ce malgré l'affichage d'une politique commune en faveur de l'intégration scolaire des enfants handicapés.

Ainsi la **charte de Luxembourg**, adoptée en novembre 1996 après évaluation comparative des différents systèmes et mise en avant des bonnes pratiques dans le cadre du programme d'action communautaire HELIOS (février 1993-décembre 1996) énonce comme principes :

« L'École pour tous et chacun doit garantir un enseignement de qualité et offrir un accès identique pour tous et ceci tout au long de la vie. »

« L'École pour tous et chacun suppose la coordination du processus d'intégration, la concertation de tous les acteurs impliqués. Ces derniers doivent bénéficier d'une formation permanente appropriée et détenir tous les outils et supports nécessaires à la réalisation de leur tâche. »

...comme stratégie :

« Un enseignement de qualité implique avoir recours à une approche éducative globale, positive, établie sur base des capacités des personnes, surtout dans le cas des personnes ayant des besoins spécifiques. »

...comme proposition :

« Une coopération internationale des professionnels dans le domaine de l'intégration est une condition importante qui peut aider les établissements d'éducation en marche vers l'intégration. »

Le **traité d'Amsterdam**, signé le 2 octobre 1997, ratifié par la France en 1999, énonce le principe de non-discrimination en raison d'un handicap et prévoit que la prise en compte des besoins des personnes handicapées pourra faire l'objet de votes à la majorité qualifiée (et non plus à l'unanimité) ; le conseil peut désormais prendre les mesures nécessaires en vue de combattre toute discrimination fondée sur le sexe, la race ou l'origine ethnique, la religion ou les convictions, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle.

La **déclaration de Madrid**, proclamée en mars 2002 à partir d'un consensus entre le Forum européen des personnes handicapées, la Présidence espagnole de l'Union européenne et la Commission européenne précise :

« Les autorités locales et nationales, les organisations de personnes handicapées, les employeurs, les media, les enseignants, les parents, les décideurs politiques, tous sont appelés à contribuer à ce processus qui résultera en l'égalité pour toutes les personnes handicapées et leurs familles. »

Dans les faits, les disparités restent importantes. L'Italie par exemple s'était démarquée dès les années 70 de ses partenaires européens en décrétant l'accès de tous les enfants malades ou handicapés dans l'école ordinaire. L'Angleterre a initié le terme d' « enfants à besoins éducatifs spéciaux » mais butte sur une logique de marché et de concurrence entre établissements scolaires qui s'accommode mal de l'accueil des différences. La Belgique met en avant un tissu très dense d'établissements spécialisés mais dont les enseignants ne bénéficient pas de formation spécifique. Les pays à forte tradition mutualiste et associative (Allemagne, France, Belgique, Pays-Bas) peuvent s'appuyer sur un dispositif d'éducation spécialisée dense, ce qui n'est pas le cas des pays du sud (Espagne, Portugal, Italie)¹⁶.

Les termes utilisés dans ce domaine dans les différents pays membres traduisent des conceptions, des dimensions éthiques et pragmatiques liées à l'histoire des systèmes éducatifs (intégration, inclusion, insertion, handicap, besoins spécifiques), un des défis de l'Union consiste alors à harmoniser les pratiques vers une meilleure prise en compte des différences, tout en respectant les acteurs et la culture humaniste qui les caractérisent.

Hervé Benoît¹⁷ pointe les grandes tendances européennes en matière de scolarisation des enfants malades ou handicapés :

- mise à distance du modèle médical et de sa tendance à la « pathologisation », émergence d'un potentiel d'éducabilité, quelque soit l'origine des troubles
- le milieu d'accueil, les maîtres, les pairs sont appelés à participer activement à l'intégration pour qu'elle soit effective

¹⁶ Eléments tirés en partie de : Chauvière, M., Plaisance, E., (2000), L'école face aux handicaps, Paris, PUF.

¹⁷ Europe et intégration, La nouvelle revue de l'AIS, N°10, 2000.

- la prévention précoce dans le champ de l'intégration scolaire et sociale (non plus seulement le diagnostic ou le dépistage) est l'un des outils les plus efficaces pour limiter l'apparition des situations de handicap.

Ceci dit, il existe encore peu de données disponibles pour une analyse comparative plus détaillée des différents dispositifs de formation professionnelle pour les enseignants travaillant avec des publics « à besoins spécifiques ».

II- Analyse de ma mission

Mes interventions auprès des stagiaires CAPA-SH option D se sont réalisées selon trois modalités différentes (accueil stagiaires « au long cours » dans ma classe, tutorat dans la classe du stagiaire, en présentiel à l'IUFM), avec pour fil conducteur d'accompagner les enseignants en cours de spécialisation vers une intégration lucide et engagée de leurs compétences professionnelles.

Cette démarche de professionnalisation visait donc à valoriser la singularité de chacun en inscrivant résolument son action dans l'environnement de la classe ; les partages d'expériences, l'analyse des pratiques et les apports théoriques venant médiatiser cette conception personnelle du métier vers un peu plus de pertinence professionnelle.

II-1 Les objets travaillés

II-1-1 Accueil au long cours

Cette modalité a disparu avec la création du CAPA-SH en 2004 et l'obligation faite aux stagiaires d'exercer en responsabilité sur un poste spécialisé de leur option pendant les temps où ils ne sont pas en regroupement à l'IUFM.

Un jour par semaine, pendant la durée de l'année scolaire, les stagiaires venaient dans ma classe, lieu concret d'exercice pédagogique. L'objet travaillé consistait à conceptualiser dans et hors l'action, dans un cadre de classe où la sécurité et la place de chacun étaient garanties. Ce travail au long cours visait un aller-retour permanent entre élaboration par les adultes d'une démarche objectivée et un travail de mise en œuvre avec les élèves. Une certaine prise

de risque, propice à la construction d'une identité professionnelle, s'engageait au fil des semaines.

II-1-2 Tutorat

Il s'agit ici d'apporter mon expertise supposée des situations de travail propres à cette option pour accompagner l'enseignant-stagiaire dans sa classe, avec les outils et instruments qu'il a élaboré.

Comme pour les stages au long cours, l'objet travaillé consiste à alimenter et encourager la réflexivité du professionnel en prenant appui sur les situations concrètes de classe. La démarche de co-analyse qui s'instaure suppose l'établissement d'un contrat de base protégeant chacun des protagonistes et permettant une prise de risque professionnalisante.

II-1-3 Interventions en présentiel

Les objets travaillés concernent deux unités de formation :

- UF1 « pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves »
- UF1-1 Analyse des besoins éducatifs particuliers des élèves. Disposer de connaissances et de références théoriques permettant une analyse des obstacles que rencontrent les élèves dans l'accès aux apprentissages, afin de construire un projet individualisé.
- UF1-1-1 Approfondissement des connaissances liées au développement de l'enfant et de l'adolescent
 - données actuelles concernant la complexité de la situation de handicap et prise en compte des contextes d'apprentissage ;
 - répercussions possibles des maladies et des différentes atteintes sur l'accès aux apprentissages et sur le développement de la communication et de la socialisation
- Construction de et accès à la pensée symbolique
- UF2 « pratiques professionnelles au sein d'une équipe interdisciplinaire»

- UF2-1-2 Travail en partenariat dans l'élaboration et la mise en œuvre de projets
Communiquer et coopérer avec d'autres professionnels en vue d'assurer la cohérence des actions conduites :
 - place institutionnelle respective des différents partenaires et acteurs d'un projet ;
 - articulation et cohérence des projets d'intégration et d'enseignements adaptés avec les autres projets institutionnels et les projets des partenaires ;
 - communication, échanges et relations entre professionnels ;
 - élaboration d'activités communes et intervention en co-animation avec d'autres professionnels ;
 - place des parents et relations avec eux lors de l'élaboration d'un projet pour l'élève.

Pour ce qui concerne l'UF1, il s'agit d'un exposé des contours théoriques de la formation de la pensée symbolique chez l'enfant et des interférences éventuelles avec une structuration pathologique. Cet exposé est suivi de présentations d'expériences et de propositions de concepts et de démarches permettant la mise en place d'un cadre pédagogique avec des élèves présentant des troubles majeurs des fonctions cognitives et relationnelles. Le support didactique de la création d'albums à thème est présenté comme une concrétisation possible.

L'UF2 amène d'emblée au partage d'expériences ; je mobilise le paradigme de la réunion de synthèse (ou de suivi de scolarisation) pour en analyser les enjeux et la place que l'enseignant spécialisé peut y tenir. Un questionnaire d'« auscultation » sur les forces en présence, sur les stratégies de chacun, permet d'objectiver le partage d'expérience et de dégager des invariants de la situation qui sont autant de repères pour l'enseignant spécialisé dans ces réunions d'une grande complexité.

L'interdisciplinarité est au cœur du métier d'enseignant spécialisé « option D », elle suppose - la question sera abordée dans l'analyse des données recueillies auprès des professionnels- la reconnaissance par chacun du rôle propre de l'autre et des contours des champs de compétence respectifs. Il s'agit pour moi de mettre en avant l'idée d'un bénéfice à se reconnaître « manquant », d'un profit à tirer par les enfants dont nous avons la charge du fait que chaque professionnel limite sa « suffisance » pour subvenir aux besoins de ses « protégés ».

Qu'ils soient éducateur, orthophoniste, pédopsychiatre, secrétaire médical, psychologue clinicien, agent de service, assistant social, infirmier, auxiliaire de puériculture, cadre de santé, psychomotricien, la lecture attentive de leur décret de compétence -et du rôle qu'ils sont appe-

lés à tenir dans le projet de service et d'unité- permet à l'enseignant d'articuler son activité à la leur.

II-2 Stratégies, références et interaction

Mes interventions en présentiel dans ce dispositif universitaire, complétée par l'accueil de stagiaires Capa-sh à l'année dans ma classe et de suivis d'autres stagiaires en tutorat sur leur lieu d'exercice en responsabilité, le tout sur une période de plus de dix ans, m'a permis d'affiner une sorte d'« idéal-type » du concept de formation pour adulte.

Cette année de réflexions universitaires et les outils méthodologiques mis à disposition ont contribué à formaliser ce « modèle de référence en formation », même si l'opération est incertaine et délicate. Elle suppose en effet de se confronter au manque ... de tout ce que ce modèle formalisé ne pourra retranscrire, toutes ces subtilités interactives qui réunissent des acteurs sur une même scène, pour un même spectacle vivant qui ne sauraient se laisser ourdir par un schéma, fût-il brillant.

Le schéma de ce « modèle de référence en formation » (se référer à l'annexe 2) est une version stabilisée, donc provisoire, de ma perception active du dispositif dans lequel j'interviens modestement. Il s'agit d'un exercice de style pour rendre intelligible un système dynamique où les modes d'entrée possibles sont nombreux. L'élément de base du schéma renvoie à la triangulation professeur-élève-savoir (ici stagiaire-formateur-objet de formation) stabilisée en son temps par Jean Houssaye¹⁸.

Les termes de médiatisation et de médiation y sont utilisés à dessein. La médiatisation désignant le travail de mise en forme préalable du formateur pour rendre accessible aux stagiaires les contenus de formation (ex. création de banque de ressources). La médiation indiquant quant à elle l'accompagnement par le formateur des stagiaires dans leur processus de formation, favorisant les échanges, les mises en perspective d'expériences individuelles, encourageant leur transcendance pour élaborer collectivement des instruments à usage professionnel.

Concernant les principes d'actions mis en avant, une préférence se dessine autour d'une hygiène d'analyse partagée des pratiques et de méthodes de travail coopératif encouragé entre

¹⁸ Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, 2000.

les stagiaires, permettant ainsi de déplacer le curseur du paradigme de compétition -où l'investissement et les compétences des uns concurrence ceux des autres- vers celui de coopération, basée sur un enrichissement mutuel à partir de la singularité des stagiaires, de leurs expériences, de leurs valeurs, de leurs projets, présentés comme ressources pour le collectif.

II-3 Tâches prescrites, redéfinies, construites et ... réelles

Cette mission, je l'ai dit, m'a été confiée sur la base d'éléments plus ou moins objectivables concernant mon parcours professionnel ou mon engagement pédagogique en appui sur quelques concepts fondateurs (mutualisation-coopération, médiation-médiatisation, institutionnalisation-désinstitutionnalisation, relation d'objet et formation du symbole, analyse de pratique et...pratique de l'analyse).

Ma conception affichée du métier d'enseignant spécialisé et le modèle du sujet que j'y associe ont probablement rencontré une éthique partagée entre les responsables de ce dispositif de formation, mais il s'agit d'un dialogue dont les composantes diachroniques et synchroniques invitent à sans cesse réactualiser ce partenariat.

La prescription adressée par la mission ASH s'appuie sur un certain nombre de documents qui garantissent la cohérence et la cohésion des différentes interventions :

- Définition du Capa-sh : décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004¹⁹
- La formation qui lui est associée : arrêté du 5 janvier 2004²⁰
- L'examen qui le sanctionne : arrêté du 5 janvier 2004²¹
- Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée : circulaire du 10 février 2004²² dont les annexes 1 et 3 portent sur les référentiels de compétences et les contenus de formation détaillés par option
- Déclinaison opérationnelle : plan de formation pour la préparation du Capa-sh option D élaboré par Chantal Balthazar pour la mission ASH de l'IUFM de Nantes.

Si ces textes assurent l'inscription de ce dispositif dans le cadre plus global d'une politique ministérielle inscrite dans la durée, ils ne s'opposent pas à une certaine redéfinition et à une

¹⁹ (B.O. n° 47 du 22 décembre 2005 R.L.R.:723-3c NOR:MENE0502620C MEN - DESCO A10)

²⁰ (J.O. n° 5 du 7 janvier 2004 - page 481 NOR:MENE0302862A)

²¹ (J.O. n°5 du 7 janvier 2004 - page 479 NOR: MENE0302860A)

²² (B.O. spécial n° 4 du 26 février 2004 R.L.R.:723-3c NOR:MENE0400234C MEN-DESCO A10-DES A14)

élaboration des modes d'intervention des formateurs. Cette appropriation permet de transmettre la logique épistémogénétique de celui -supposé savoir- qui participe à ce partage de connaissances et d'expérience en entretenant des relations sereines avec ses propres obstacles épistémiques.

Un thème comme « l'accès à la pensée symbolique » suppose pour celui qui l'aborde à la fois rigueur, référencement, mais aussi mise en perspective dans un cadre conceptuel plus large et choix d'un angle d'attaque explicite. En l'occurrence, je privilégie la référence à une approche clinique²³ pour analyser les possibilités offertes à l'enseignant spécialisé dans l'accompagnement de ses élèves pour accéder à un mode de pensée symbolique ; comment sa conceptualisation avant et dans l'action de la classe lui permet de promouvoir un cadre de travail régulier, sécuritaire, propice à une certaine prise de risques par ses élèves et de favoriser ainsi un accès dédramatisé aux apprentissages.

La prescription institutionnelle adressée au formateur laisse aussi une large marge de manœuvre quant aux stratégies pédagogiques, aux supports et médias retenus, au mode d'implication des stagiaires.

Ainsi l'intervention portant sur le travail de l'enseignant spécialisé au sein d'une équipe interdisciplinaire me permet d'aborder la situation prototypique de l'équipe de suivi de scolarisation du point de vue de l'enseignant-stagiaire. A partir d'une grille d'analyse censée mettre en évidence les rôles, fonctions et stratégies de chacun des acteurs dans ce genre de rencontre, les enseignants-stagiaires en abordent les enjeux et présentent au groupe une situation telle qu'ils l'ont vécu de l'intérieur. Les regards croisés et la méthodologie d'analyse proposée permettent alors de dégager des invariants de la situation, de gagner en lucidité sur les logiques individuelles et institutionnelles et finalement d'augmenter le pouvoir d'action des professionnels... telle est du moins mon ambition.

Pour reprendre la grille d'analyse sociologique qu'Yves Palazzeschi pose sur le monde de la formation professionnelle pour adultes²⁴, ma contribution à la formation des enseignants spécialisés se situe essentiellement dans une logique constructive qui vise au développement de ressources et d'instruments par les sujets eux-mêmes, ce qui ne s'oppose pas à terme à la pro-

²³ Terme repris et explicité dans la partie « réflexion théorique »

²⁴ (Palazzeschi, Y., Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français, 1944-1994, L'Harmattan, 1998, 2 vol.)

duction de compétences permettant aux professionnels une plus grande fiabilité, une meilleure pertinence dans leurs interventions auprès de publics scolaires en grande difficulté.

Peut être considéré comme compétent un enseignant capable d'analyser sa pratique et se projeter en tant que sujet dans une mise en œuvre (réflexivité), capable de prendre soin, attentif au moindre geste (empathie), capable de déceler les potentialités de ses élèves masquées par le symptôme ; ces aptitudes se construisent dans la complexité de l'histoire identitaire du sujet, en interaction avec une communauté de pratique.

Cette communauté, composée notamment d'anciens stagiaires du centre de formation ASH, est une « réalité de terrain » sur laquelle chacun peut s'appuyer pour « désenclaver » sa pratique de classe et créer un réseau de professionnels, support d'une réflexion collective sur des missions communes.

Il s'agit donc d'une démarche adressée au sujet capable cher à Rabardel²⁵, piloté par sa propre action dans le monde et qui subordonne son activité cognitive à cette action. Le sujet capable devance le sujet épistémique, c'est donc à lui que je m'adresse en tant que formateur.

Evaluer le dispositif dans son ensemble relève de la gageure, j'en laisse le soin aux spécialistes du C.N.E., ce qui ne me dispense pas d'émettre quelques remarques concernant ma contribution. La seule « sanction collective » pour les formateurs réside dans l'obtention par les stagiaires de leur certification²⁶, difficile alors d'établir la part qui revient à chacun...

Le partage pouvait paraître plus facile à faire quand les stagiaires étaient accueillis au long cours dans la classe d'un maître d'accueil ou suivis en tutorat à l'année. Ceux que j'ai abrités ou accompagnés ont tous été certifiés, mais tous ne sont pas restés dans la « mission » ; près de la moitié l'ont quittée pour d'autres missions (conseiller pédagogique, psychologue clinicien,...), mais ça, j'espère n'y être pour rien !

Pour conclure cette analyse du contexte de mon terrain de stage

Premier bénéficiaire de cet exposé : élargir ma perception de ce dispositif de formation professionnelle pour adultes pour en appréhender les enjeux, tant du point de vue des acteurs que de celui de l'institution à laquelle il est articulé.

²⁵ (Rabardel P. & Pastré P. (dirigé par), 2005, Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement, Toulouse : Octarès)

²⁶ Et peut-être aussi leur investissement professionnel et leur « longévité » dans ce secteur d'activité.

Stabiliser une présentation schématique des modèles d'analyse et de référence en matière de formation tels que je les conçois aujourd'hui, exercice exigeant de formalisation de la pensée et des modes de représentation, m'a amené à expliciter un certain nombre de *ready made* qui faisaient partie de mon environnement familial de formateur.

Cette activité d'analyse et de formalisation constitue une étape formatrice pour appréhender l'examen d'autres dispositifs ou organismes de formation ; il me fallait pour cela m'initier en terrain connu, même si la familiarité produit de l'implicite.

Ce travail de décentration et d'objectivation des procédures mises en œuvre m'a amené à quitter un instant la posture du formateur pour retrouver celle du stagiaire, avec ses attentes et ses exigences en matière de contenu, de reconnaissance ou de modèles. L'exercice est improbable et périlleux, sans doute élargit-il pourtant mon « champ des possibles ».

La mission ASH au sein de l'IUFM apparaît comme un ensemble de dispositifs de recherche et de formation certes complexe mais essentiellement articulé (en son sein entre les différents pôles de recherche, de certification ou de formation continue et avec nombre d'instances extérieures : IA, rectorat, établissements scolaires, université, acteurs et dispositifs du secteur médico-social et de l'éducation spécialisée, ...). Ces articulations complexes amènent les formateurs qui y interviennent à concevoir leur tâche en réseau avec d'autres praticiens dans l'optique d'un partage du savoir à mettre à disposition des stagiaires.

Les acteurs actuels du dispositif s'inscrivent dans cette logique de collaboration et de mutualisation de leurs compétences humaines et professionnelles, pariant sur la pertinence des coopératives de production de savoirs dans un dispositif de formation et de professionnalisation des enseignants.

Cette ouverture d'esprit, à la fois éthique et professionnelle, inscrivant l'efficience dans le registre du sens, se révèle particulièrement opérante dans un secteur - celui de l'ASH - en profonde mutation depuis une vingtaine d'années. Le cœur du métier d'enseignant, a fortiori s'il est spécialisé, se modifie autour de l'accueil dans l'école de la république d'enfants différents jusqu'alors tenus à l'écart. Le défi que doivent relever les acteurs du système éducatif consiste à la fois à garantir une formation professionnalisante pour ses personnels et à peser de toute leur créativité pour que les instances politiques accompagnent et anticipent ces mutations.

Enoncé de notre problématique

L'analyse de notre contexte de stage et des missions que nous y assurons (accueil de stagiaires, tutorat, interventions en présentiel) nous a conduit à réfléchir aux modes de transmission et d'élaboration d'un savoir théorique et professionnel nécessaire pour travailler auprès d'enfants « à la pensée décontenancée » (Gibello, 1995), présentant des troubles importants des fonctions cognitives et relationnelles.

Au cours de ce processus de formation au métier d'enseignant spécialisé, ces professeurs-stagiaires identifient, élaborent ou développent des compétences et une identité professionnelles en partant de leur expérience d'enseignant (quelques années d'exercice en classes ordinaires sont en effet recommandées pour accéder à la formation au Capa-sh)

Plus largement, la formation des enseignants fait débat actuellement dans les communautés éducatives et dans la société toute entière, notamment la question de la professionnalisation et de l'universitarisation²⁷.

Les orientations de formation de la mission ASH au sein de l'IUFM s'inscrivent dans un courant européen qui préconise l'alternance (la formation au Capa-sh fait alterner des temps de pratique accompagnée sur postes spécialisés et des modules thématiques animés par des formateurs) et la référence au modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1994). Il apparaît donc logique que les problématiques d'universitarisation (formation universitaire de haut niveau favorisant la maîtrise de connaissances, le sens de l'autonomie, de la responsabilité, et une éthique appliquée à l'action) et de professionnalisation (développement de savoirs et de compétences spécifiques pour enseigner) concernent les missions ASH, reconnaissant ainsi leur engagement innovant au service des sciences de l'éducation.

Réapparaît dans ce débat le modèle du compagnonnage, où le professionnel expert montre les « bons » gestes et usages du métier au novice pour qu'il devienne rapidement opérationnel. Le novice intériorise alors des compétences par « imitation du » et « identification au » maître, un référentiel permettant d'évaluer le niveau d'aptitude à réaliser la tâche prescrite.

²⁷ Lire à ce sujet : « Professionnalisation et universitarisation de la formation des enseignants : tensions et conditions pour une réussite », intervention de M. Altet au colloque CDIUFM sur La Formation des Enseignants en Europe, Paris, 9-12-08

L'évaluation des compétences professionnelles de l'enseignant spécialisé se confronte à la nature même de la prescription qui encadre son activité, on parle ici de « prescription ouverte »²⁸ qui positionne le professionnel dans une logique d'élaboration, d'appropriation, de responsabilisation, de prise de décision, d'innovation et de créativité, de mutualisation des outils et d'adaptation permanente dans des environnements instables. L'« ouverture » de la prescription - le cadre règlementaire des programmes d'enseignement par exemple - est sans doute plus grande encore sur des postes spécialisés où l'enseignant doit adapter son action aux besoins particuliers de ses élèves.

Le métier d'enseignant spécialisé dans les structures relevant de l'option D du Capa-sh présente une particularité supplémentaire : il implique un partage dans la prise en charge des enfants avec d'autres professionnels, soignants, rééducateurs ou éducateurs (pédopsychiatre, psychologue, infirmier, éducateur spécialisé, éducateur de jeunes enfants, orthophoniste, psychomotricien). Ce partage amène à réfléchir à l'articulation, à la complémentarité ou à la concurrence entre des modes d'interventions qui se distinguent au niveau des rôles, des fonctions, des missions ou des représentations des uns ou des autres. Ce travail interdisciplinaire conduit ses acteurs à élaborer les contours d'une identité professionnelle et d'un champ de compétence spécifiques.

Après avoir présenté les données et les conditions du problème qui nous mobilise (la formation des enseignants spécialisés dans le « champ option D »), et avant de développer quelques éléments de résolution possible (dans la pratique du formateur), nous précisons quelles sont les positions de ce problème, autrement dit « quelle est la problématique dont cette pratique peut être une solution » (Fabre, 2006).

Cette problématique est située dans le cadre d'un dispositif de formation certifiante pour des professeurs des écoles préparant le Capa-sh option D, avec notre intention de formateur de susciter (encourager sans contraindre) le développement du sujet professionnel en formation.

Pour éclairer l'activité de l'enseignant spécialisé « option D », nous proposons de mettre au jour un certain nombre de points d'appui, de « concepts pragmatiques » (Samurçay

²⁸ En référence à « Quelques réflexions autour de la notion de compétence », cours Master FFAST de M.-F. Legendre (enseignante à l'université Laval, Québec) du 22-10-08

& Pastré, 2004) qu'il mobilise pour agir. Nous nous demanderons dans quelle mesure ces points d'appui lui permettent d'élaborer les contours d'un « rôle spécifique de l'enseignant » (sur les bases d'une identité professionnelle et d'un champ de compétences distincts de ceux des autres professionnels non-enseignants avec qui il partage les prises en charge).

Cette démarche (explicitation d'un métier comme support de développement pour des enseignants en formation) consiste à recueillir des traces de l'activité de professionnels expérimentés et d'y repérer des points d'appui, des éléments d'une « conceptualisation dans l'action » (Pastré, 1999), mobilisés « en cours d'action » (Theureau, 2004) par l'enseignant pour adapter ses interventions à la dynamique de la classe.

Nous faisons l'hypothèse que ces mobiles conceptuels pour agir allient une réflexion dans l'action et une réflexivité sur l'action (Schön, 1994), qu'ils s'articulent à une « théorie en actes » (Ardoino, 1998).

Une approche essentiellement inductive, s'appuyant sur les méthodes d'analyse de la « clinique de l'activité » (Clot, 1999, Cifali, 1996) nous a amené, à partir de données recueillies auprès d'enseignants spécialisés volontaires, à identifier dans leur « discours sur l'action » un certain nombre de thèmes récurrents, supports conceptuels de leur pratique professionnelle, qui peuvent contribuer à catégoriser leurs modes d'action et à les rendre ainsi plus intelligibles pour leurs pairs en formation.

Conscient des limites que porte en elle toute entreprise de catégorisation, nous n'entendons pas réduire ainsi l'activité complexe de l'enseignant, nous souhaitons proposer un modèle d'analyse qui rende plus lisible les mobiles du sujet professionnel enseignant et problématise ses interactions avec d'autres sujets professionnels.

Ce travail de recherche appliquée suppose que les investissements subjectifs du professionnels ne soient pas forclos pour le chercheur, qu'ils soient abordés avec une grande prudence et en intégrant par avance l'irréductibilité foncière du sujet à tout dispositif expérimental.

Réflexion théorique pour cadrer notre problématique

Avant-propos

Notre problématique de recherche nous amène à analyser l'activité d'enseignants spécialisés en situation de travail, avec des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, en grande difficulté pour mobiliser leur capacité d'apprentissage dans un cadre scolaire.

Le cadrage théorique de cette problématique vise à rassembler et mettre en perspective les connaissances scientifiques et praxéologiques susceptibles d'éclairer cette pratique professionnelle. Les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience seront mobilisés pour rendre compte de la capacité de ces praticiens à conceptualiser leur pratique en cours d'activité avec leurs élèves et à l'articuler avec d'autres professionnels non-enseignants. Si nous sollicitons « l'état de la recherche » dans ce domaine des sciences de l'éducation, c'est dans un but didactique : il s'agit de partager notre réflexion avec des enseignants en formation pour les accompagner dans leur processus de spécialisation. « Dans le domaine de la formation, [...] on passe d'une conception du savoir comme étant relativement coupé de ses conditions effectives et concrètes de mise en œuvre à une conception dans laquelle la situation d'effectuation de l'activité est centrale. [...] Ce qui nécessite que soient rendus visibles, que soient formalisés les savoir-faire propres à une pratique professionnelle, que soit mise en visibilité l'activité réelle du travail » (Plazaola Giger et Stroumza, 2007, p.7)

Cela suppose que les savoirs théoriques, constitués par une communauté de recherche, s'articulent avec les « savoirs d'action », les savoirs professionnels à la base des concepts pragmatiques mobilisés dans le cours d'action²⁹.

A - Le droit à l'éducation, le principe d'éducabilité ou les mobiles éthiques du sujet professionnel

I - L'assertion sociale du droit à l'éducation

Le droit à l'éducation pour tous est un fondement de nos sociétés car il est indispensable à l'exercice de tous les autres droits de l'homme. Affirmé dans le préambule de la Constitu-

²⁹ Voir la définition que Theureau propose de cette expression p. 87

tion de la Vème république: « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture », il est rappelé dans tous les grands textes législatifs sur le système éducatif français³⁰. Les textes européens affirment pour leur part, même si l'organisation du système éducatif reste de la seule compétence des états membres de l'Union : « L'École pour tous et chacun doit garantir un enseignement de qualité et offrir un accès identique pour tous et ceci tout au long de la vie. »³¹

Pour le « champ de l'option D »³², ce droit fondamental à l'éducation entre parfois en conflit avec la réalité des prises en charges pour des enfants dont les capacités d'apprentissage peuvent être gravement perturbées (du fait de leur pathologie et/ou de leur handicap). Depuis les années 70, en France comme en Europe, la question de l'intégration des personnes handicapées a vu des avancées sociales indéniables tant dans les textes réglementaires que dans les dispositifs d'accueil, notamment à l'école. Le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est rappelé dans chaque texte comme un droit fondamental³³. Les élèves malades ou handicapés, jusqu'alors largement pris en charge par des établissements sanitaires ou médico-éducatifs spécialisés, sont aujourd'hui de plus en plus scolarisés en milieu ordinaire.

Le législateur a inscrit dans la loi le principe d'une scolarisation la plus ordinaire possible pour les enfants handicapés et malades alors qu'elle reposait auparavant le plus souvent sur des initiatives d'ordre privé, individuelles ou associatives.

³⁰ La loi pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 assigne au système éducatif des missions renouvelées autour des objectifs suivants : assurer la réussite de tous les élèves, mieux garantir l'égalité des chances et favoriser l'insertion professionnelle des jeunes.

³¹ Extrait de la **charte de Luxembourg**, adoptée en novembre 1996 après évaluation comparative des différents systèmes et mise en avant des bonnes pratiques dans le cadre du programme d'action communautaire HELIOS (février 1993-décembre 1996)

³² Dans le dispositif Education Nationale, scolarisation pour élèves malades ou en situation de Handicap, présentant des troubles importants des fonctions cognitives (CLIS, UPI, classes d'hôpital de jour ou d'établissements spécialisés, ITEP ou IME).

³³ La **loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30-06-75** avait énoncé comme obligation nationale « La prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux ». La collectivité nationale devait unir ses efforts pour « assurer aux personnes handicapées toute l'autonomie dont elles sont capables » et garantir, « chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie. »

La **loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées** renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés. Elle affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté.

Cet effort volontariste de la nation pour garantir une place pleine et entière aux plus vulnérables d'entre elle concerne en première ligne l'enseignant qui, avec le médecin et parfois le travailleur social, organise l'entrée de l'enfant en situation de handicap ou malade dans les premières instances sociales de scolarisation, de soin ou d'éducation.

II - Droit à l'éducation, principe d'éducabilité pour des élèves « à besoins particuliers » ou en « situation de handicap »

Affirmer l'accès pour tous, de droit, à égalité de chances, dans l'école de la république, relève d'une gageure, même si ce principe énoncé peut paraître éthiquement fondateur. Déjà, les philosophes du siècle des lumières, repris par l'élan républicain des révolutionnaires, avaient dessiné un monde meilleur, porté par les idées de progrès et d'égalité. Dans le système éducatif actuel, marqué par l'indéniable massification du public accueilli, cet idéal égalitaire d'un accès au savoir, à la formation et à la culture mobilise énormément d'énergie de la part de ses acteurs. Les résultats, encourageants en termes qualitatifs³⁴, masquent des disparités et des inégalités importantes, notamment pour les publics les plus fragiles.

L'accueil des enfants « différents » à l'école a vu s'épanouir et se modifier régulièrement un vocabulaire connoté autour d'insertion, d'adaptation, d'assimilation, d'intégration, de scolarisation et à présent d'inclusion pour des réalités d'accueil très hétérogènes. La nature de la différence peut-être liée à une pathologie diagnostiquée (troubles envahissants du développement, troubles graves de la personnalité : autisme, psychose, disharmonie évolutive, névrose obsessionnelle), à un handicap reconnu (handicap sensori-moteur, handicap mental avec déficience intellectuelle) ou à des étiologies mixtes associant des troubles du comportement et des troubles spécifiques des fonctions cognitives (hyperactivité, dyslexie, dysphasie). La situation se complique davantage encore quand elle fait intervenir -parfois pour une même décision concernant le projet pour un enfant- des acteurs dont les représentations, les valeurs, les référé-

³⁴ « De 20% de bacheliers en 1970, 30% en 1985, on est passé à 63% dix ans plus tard mais les chiffres stagnent depuis. Les effets démocratiques de l'école unique a permis une avancée qu'il ne s'agit pas de nier : la hausse du niveau de scolarisation, la multiplication des bacheliers, l'allongement des scolarités des enfants d'ouvriers, le développement de formations supérieures, mais la promotion sociale par l'école est pour l'essentiel une illusion, le système s'appuie sur la réussite de quelques exceptions pour attribuer des responsabilités individuelles à l'échec de tous les autres.». **Stéphane Beaud**, maître de conférences en sociologie à l'Université de Nantes [(2002) *80% au bac...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte]

rences théoriques et nosographiques, les objectifs personnels ou professionnels peuvent diverger³⁵.

Sans reprendre dans le détail l'historique du débat sur la prise en compte des besoins particuliers ou sur la compensation des situations de handicap³⁶, disons que les acteurs, et notamment les enseignants qui accueillent ces enfants en grande difficulté d'apprentissage, doivent concilier une situation particulière et un cadre général, celui du système éducatif et des dispositifs sanitaires et médico-sociaux. Les procédures standardisées de compensation du handicap³⁷ ou les nomenclatures de diagnostic médical³⁸ ne permettent pas, le plus souvent, d'avoir une perception globale et cohérente de la situation ni de saisir la singularité de cet enfant « hors norme ». Les professionnels sont donc appelés à travailler en étroite collaboration pour proposer aux familles des prises en charges adaptées aux besoins particuliers de leur enfant.

L'expression « situation de handicap » fait débat, les connotations et représentations qui lui sont associées, par les familles comme par les professionnels, interfèrent sur les décisions à prendre. Si le « hand in cap »³⁹ permettait une expression positive de la notion de différence, le terme de handicap s'est établi dans son usage courant par opposition à la maladie. Relevait du handicap ce qui n'était pas ou plus accessible à la thérapeutique, avec l'aspect définitif et stigmatisant que cela impliquait. Les travaux de l'OMS⁴⁰ dans les années 80, repris depuis dans les textes réglementaires en France⁴¹ et dans l'Union Européenne, ont voulu déplacer la

³⁵ Autour du programme personnalisé de scolarisation pour un enfant, peuvent être réunis : famille, enseignant de classe ordinaire ou spécialisé, enseignant référent MDPH, AVS, médecin libéral, personnel paramédical libéral, praticien hospitalier, personnel de centre de soin, de SESSAD ou d'établissement spécialisé

³⁶ Consulter à ce sujet le site du ministère de l'éducation nationale sur la scolarisation des élèves handicapés : <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html> ou pour un point de vue plus critique le site de l'Union nationale interfédérale des œuvres et organismes privés sanitaires et sociaux : <http://www.uniopss.asso.fr> ou celui de Daniel Calin, agrégé de philosophie, ancien formateur IUFM : <http://dcalin.fr> rubrique « Suivi de l'application de la loi du 11 février 2005 »

³⁷ Déclenchées par la MDPH sur la base d'un dossier de compensation du handicap instruit par les familles

³⁸ En milieu hospitalier, les praticiens peuvent recourir à différents référentiels de classement (CFTMEA : Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent, CIM : Classification internationale des maladies, DSM : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) avec à chaque fois des logiques différentes ...

³⁹ Littéralement « main dans le chapeau », expression anglaise désignant, dans les milieux hippiques, un désavantage appliqué aux meilleurs cavaliers qui devaient conserver, le temps de la course, une main dans leur casquette accrochée à l'arrière de leur ceinture pour freiner leur allure.

⁴⁰ Organisation Mondiale de la Santé établissant la [classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé](#) (CIF, CIH-2)

⁴¹ L'article 2 de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 donne une définition du handicap qui a désormais force de loi. Cet article stipule :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

notion de handicap, de la personne vers son environnement. Il s'agit à présent de prendre en compte l'« interface sociale » entre une personne victime d'une déficience⁴² ou d'une incapacité et le contexte dans lequel elle tient un rôle social avec la plus grande autonomie possible.

L'ambiguïté, pour les familles comme pour les professionnels, peut apparaître lors de « changement de statuts » par décision administrative ; l'élève, partageant une scolarité ordinaire avec une prise en charge sanitaire pour traiter des troubles obsessionnels, se retrouve « en situation de handicap⁴³ » dès que la MDPH lui attribue l'aide d'un auxiliaire de vie scolaire.

L'enseignant, au carrefour de ces questions éthiques, sociales et politiques concernant la scolarisation des élèves à besoins particuliers, est souvent celui qui rappelle le principe républicain d'un accès pour tous à l'éducation, il est aussi celui qui invite à prendre en compte la dimension du sujet - de ses potentialités à apprendre comme de la souffrance manifestée vis-à-vis d'une scolarité dont il ne perçoit pas le sens - dans l'élaboration du projet de scolarisation.

A la fois professionnel - en charge d'une mission d'intérêt général - et citoyen - acteur d'un lien social et d'une expression démocratique de l'égalité de droit -, l'enseignant alimente le débat autour de l'adaptation de l'enfant aux institutions sociales et de sa réciproque où l'on remarque parfois les tendances auto-protectrices d'une société qui désigne ses éléments « non conformes » et leur impute leur inadaptation, les désignant malades⁴⁴ ou handicapés. Les professionnels, acteurs de cette dynamique « inclusive », participent avec lucidité et vigilance à un mouvement sans précédent.

La métamorphose du système éducatif impulsée par la loi du 11 février 2005 associe à présent l'ensemble des enseignants, à présents tous susceptibles d'accompagner dans leur classes des élèves en situation de handicap, alors que « depuis les premiers questionnements et dispositifs mis en place pour s'occuper au mieux des élèves ou enfants *handicapés*, le concept de *spécialisation* a toujours dominé les pratiques, les procédures et les modes de pensée dans ce domaine. » (Bourdon, 2008)

⁴² Peuvent être entendues comme déficiences des lésions (cécité, surdité,...), des blessures, des maladies (somatiques, psychiques), des anomalies génétiques ou congénitales. Ces aspects déficitaires ne sont donc pas forcément définitifs mais ils s'inscrivent néanmoins toujours dans la durée.

⁴³ Cette expression renvoie aux conséquences sociales du handicap, aux restrictions de l'inclusion dans un collectif (accessibilité) alors que le terme de handicap est davantage lié à la dimension individuelle de l'incapacité (compensations)

⁴⁴ Sur ce thème : GORI R., DEL VOLGO M.-J. (2005), *La santé totalitaire (Essai sur la médicalisation de l'existence)*, Paris, Denoël.

Selon cet auteur, les personnels et dispositifs spécialisés jusqu'alors chargés de prises en charges d'enfants en situation de handicap essentiellement hors classes ordinaires sont à présent sollicités comme « partenaires ressources pour permettre une plus grande compréhension des problématiques de l'enfant afin de construire au mieux son projet personnalisé. » (Ibid.)

Cet engagement volontaire et pragmatique de la nation pour scolariser le plus grand nombre d'enfants et d'adolescents en situation de handicap se traduit en chiffres : en 2005-2006, sur les 151500 d'entre eux scolarisés dans les structures de l'Education Nationale (76300 dans les établissements médico-éducatifs ou hospitaliers), 69% (52% en 1999-2002) étaient scolarisés dans des classes ordinaires ou adaptées (scolarisation « individuelle ») et 31% dans des classes dédiées (scolarisation « collective »). Un peu plus de la moitié de ces 235400 élèves en situation de handicap relevaient de « déficiences des fonctions supérieures » et 40% de « déficiences physiques »⁴⁵.

Cette transformation en profondeur du système éducatif se réalise en parallèle avec deux préoccupations qui nous concernent dans ce mémoire : la formation initiale et continuée de ses personnels⁴⁶ pour s'adapter à ces nouvelles missions et le travail de partenariat entre l'Education Nationale et les établissements des secteurs sanitaire et médico-social.

III - Les mobiles éthiques de l'enseignant

Même si elles s'appuient sur des représentations ou des conceptions qui précèdent son entrée dans le métier, les exigences morales de l'enseignant sont à construire, dans une recherche permanente et instable, au cœur de sa pratique. Contrairement à d'autres professions régies par une déontologie codifiée, la simple conformité à une moralité sociale explicite ne peut suffire à guider les choix éthiques de l'enseignant. Lipovetsky (2000) et Dubet (2004) considèrent à cet effet que la prescription de l'institution, fournissant un cadre de référence pour

⁴⁵ Sources du ministère de l'Education Nationale sur le site : <http://www.sante.gouv.fr/drees/etude-resultat/er564/er564.pdf> enquête de mars 2007 menée par ESPAGNOL P., PROUCHANDY P., RAYNAUD P.

⁴⁶ Une enquête de l'Unapei-Ipsos auprès des enseignants du primaire sur « la scolarisation des enfants handicapés mentaux » indique que 87 % des enseignants généralistes et 27 % des enseignants spécialisés déclarent ne pas avoir du tout reçu de formation spécifique au handicap mental, bien que 86% d'entre eux se disent prêts à accueillir des enfants en situation de handicap mental dans leur classe. A consulter sur : <http://www.unapei.org/article/enquete-ipsos-unapei-les.html>

ses acteurs⁴⁷, semble s'effacer au profit d'une responsabilisation, d'une autonomisation et d'une certaine forme d'individualisme des membres du système éducatif.

La formation des enseignants, dans et hors les dispositifs institutionnels (y compris dans ses composantes informelles et non formelles⁴⁸) apparaît comme un contenant susceptible de soutenir des professionnels dans la construction d'une éthique⁴⁹ qui leur permet de concilier un sentiment de vulnérabilité, d'instabilité – devant ces « autrui imprévisibles » que peuvent être ses élèves –, de complexité ambiante et l'exercice d'une responsabilité vis-à-vis des missions qui lui sont confiées. Cette impérative nécessité d'une formation initiale et continuée articulée avec une pratique fragilisante est décrite (Fabre, 1999) en tant qu'elle permet le " maintien d'une ouverture du sens par rapport au savoir des experts ", la « mise en question des allants de soi de la pratique » et qu'elle prône « une philosophie qui prenne à bras-le-corps ce fait fondamental et absolument premier que l'homme existe en formation, que la formation est une structure d'existence ". Cet accession au registre du sens, médiatisée dans des dispositifs qui permettent la relecture de la pratique, son analyse et offrent des pistes d'interprétation élaborée collectivement, tout ceci peut prévenir une radicalisation de postures professionnelles sur un mode défensif et projectif. Une des fonctions essentielles de la formation initiale des enseignants concerne le doute sur leur compétence à exercer ce « métier de l'humain⁵⁰ » et le retentissement personnel qui en découle ; elle permet de conceptualiser une pratique et d'organiser sereinement une relecture de l'expérience dans ce qu'elle a de plus contradictoire. « Par la réflexivité, le débutant découvre alors le cœur du problème de sa responsabilité morale, qui n'est pas de posséder par avance les réponses à toutes les difficultés potentielles de l'acte pédagogique, mais, tout différemment, de comprendre a posteriori qu'il a construit les compétences permettant de problématiser éthiquement sa praxis quelles que soient les cir-

⁴⁷ Le Code Soleil, appelé aussi « Livre des Instituteurs », ensemble de principes et de prescriptions pour la vie professionnelle des enseignants, aujourd'hui tombé en désuétude, dans son édition de 1970, recommandait « l'abstinence la veille des jours de classe »

⁴⁸ Par exemple, dans les mouvements pédagogiques, le cadre associatif ou des démarches plus personnelles, cf. cours master FFAST de M. Dumas du 19-11-2008 « Histoire et modèles de formation pour adultes ».

⁴⁹ « Alors que la moralité est constituée à partir d'un stock plus ou moins homogène de valeurs, de représentations et de croyances, la morale, faisceau d'idées plus ou moins théorisées et accessibles aux représentations subjectives, qui permet à une communauté de régler son agir-ensemble, l'éthique se définit comme l'effort, le projet de chaque agent moral pour structurer ses actions à partir d'une compréhension interprétative de sa situation dans un être-ensemble par la parole. » Didier Moreau, cours Master FFAST du 16-10-08 intitulé « Ethique et éducation »

⁵⁰ Expression utilisée notamment par Mireille Cifali pour évoquer le travail des enseignants, des soignants, des éducateurs ou des travailleurs sociaux, « Ces métiers ont beaucoup d'outils techniques à leur disposition, mais éprouvent parfois du désarroi lorsqu'ils se confrontent à un autre qui leur échappe. » (Cifali, 1993)

constances à venir, parce que l'on sait s'y prendre avec autrui-élève dans le but d'assurer son éducation. » (Moreau et Lesterlin, 2006)

A partir de cette capacité à problématiser éthiquement l'acte pédagogique, acquise notamment au sein de groupes d'analyse de pratiques, l'enseignant est amené à mettre à distance ses représentations premières de l'élève idéal – constituées probablement en partie d'éléments rapatriés de sa propre enfance – pour élaborer une conception du sujet plus dialectique. « Contrairement au sujet épistémique abstrait, le sujet éduicable est singulier, il n'est pas (encore) la partie d'un tout, membre d'une communauté comme sujet achevé, ou partie de l'universel comme sujet à réformer. Sa singularité consiste dans l'interprétation qu'il fait du savoir qui lui est transmis, et c'est en cela que consiste son institution comme sujet dans la temporisation. » (Moreau, 2007)

Dans ce rapport à l'altérité, à la singularité de ses élèves, l'enseignant met en place un cadre symbolique d'accès au savoir, il est donc amené à réconcilier dans le quotidien de sa classe des enjeux particuliers et universels. Il institue par son action une différenciation du sujet-élève (Derrida, 1987) en même temps qu'il lui donne accès à une société qui lui préexiste. « Il n'y a d'institution d'un sujet que dans la relation à la culture de ceux qui nous ont précédés. En ce sens, instruire n'est pas contraindre une subjectivité privée à renoncer à l'individualité de ses penchants au profit de l'universalité de la raison, c'est arracher le présent instantané à son illusion [...] d'autosuffisance pour le relier à la durée de l'humanité. »⁵¹

Les conceptions du sujet-élève qui soutiennent les positions éthiques de l'enseignant ne peuvent éluder la question de l'asymétrie foncière qui les distingue. On considère pourtant qu'une relation éthique ne peut s'établir qu'entre partenaires en situation d'égalité et de réciprocité, qu'entre semblables en quelque sorte. Il s'agit d'un des fondements de l'éthique de la discussion, prônée par Karl-Otto Appel (1994), qui fixe un cadre universel permettant aux membres d'une communauté de se parler dans un souci d'intercompréhension, chacun adoptant un point de vue objectif et désintéressé. Les principes énoncés concernent l'égalité et la justice de traitement de tous les membres de la communauté, dans et hors la discussion, la coresponsabilité de chacun vis-à-vis du résultat de la discussion et enfin, pour ce qui concerne l'asymétrie dans la relation évoquée supra, la solidarité entre les membres. Ce principe de solidarité permet un traitement particulier pour ceux qui ne peuvent prendre une place pleine et entière dans la discussion : la communauté prendra en compte leur point de vue et leur intérêt. Cette

⁵¹ Moreau, *op. cit.* p.7

adaptation de la formulation kantienne du débat démocratique agrée donc un positionnement éthique de l'enseignant dans le collectif de la classe, il peut alimenter une discussion avec des sujets éducatifs, a priori doués de raison, dont il considérera le point de vue et les intérêts propres.

Ces principes, nécessaires à l'élaboration d'une éthique professionnelle des enseignants, ne règlent pas pour autant les tensions intersubjectives propres aux communautés humaines, renforcées ici par les enjeux de l'accès au savoir. L'adulte qui s'engage dans l'acte d'enseigner travaille, en même temps qu'il garantit l'auto-affirmation de ses élèves, les différentes composantes de son identité professionnelle pour agir conformément à ses valeurs, ses conceptions et ses croyances. Ici encore, l'espace de formation du professionnel conditionne la réussite de son projet en l'aidant à problématiser les situations d'échanges complexes de la classe. Les communautés dialogiques ainsi formées, ces structures de discussion entre professionnels, basées sur l'intercompréhension des subjectivités, permettent à chacun de faire abstraction de ses mobiles personnels pour contribuer à l'essor d'un collectif et enrichir ses connaissances⁵².

IV - Les mobiles éthiques de l'enseignant dans le « champ de l'option D »

Même si, du fait de la mise en acte du principe d'une scolarisation la plus ordinaire possible pour les enfants en situation de handicap, la majorité des enseignants ont ou auront un jour dans leur classe des élèves « à besoins particuliers », il demeure que le rôle tenu par les enseignants spécialisés du « champ de l'option D » appelle quelques réflexions du point de vue de leur éthique professionnelle.

Exception faite des enseignants contraints à exercer sur ces postes, on peut raisonnablement questionner les motifs (attentes, représentations, valeurs, croyances) qui amènent ces professionnels à travailler exclusivement avec un public pour qui l'acte d'apprendre ne se réalise pas de façon ordinaire. L'empathie requise pour ce choix de métier peut être liée plus ou moins consciemment, plus ou moins en articulation avec l'histoire du sujet, à un élan de compassion ou de sollicitude⁵³, une volonté de réparation ou de surprotection, la recherche d'une relation d'aide qui, de fait, positionne l'élève dans une forme de dépendance au maître⁵⁴.

⁵² C'est un des enjeux des communautés professionnelles associant chercheurs et praticiens.

⁵³ Une démarche d'inspiration anglo-saxonne concernant le soin et la pédagogie, visant à favoriser les approches sensibles vis-à-vis d'autrui, recherchant une expérience et une aptitude à lui faire vivre des moments

Que les difficultés de ses élèves soient liées à un handicap, à une maladie ou à des carences éducatives, le maître est confronté à la vulnérabilité d'autrui et à la souffrance exprimée par ceux qui ne s'inscrivent pas dans une relation pédagogique normale. En choisissant cette modalité du métier d'enseignant, il admet que son exercice professionnel consiste à « assumer cette responsabilité d'autrui vulnérable et à savoir la prendre en charge pour en faire quelque chose professionnellement »⁵⁵. Le corollaire de la prise en compte de cette vulnérabilité de l'élève en grande difficulté est la nécessité ressentie par l'enseignant de travailler sa propre fragilité, la dimension inconsciente de sa relation à l'autre, pour assumer humainement sa responsabilité. « Les enfants nous convoquent sur les deux registres [le savoir et la relation] et nous devons être des savants sans pour autant éviter la relation. Cela signifie que j'accepte de m'interroger, j'accepte ma part de destructivité, mon sadisme, mon histoire, j'accepte que tout cela passe dans la relation. »⁵⁶

Certes, l'enseignant peut aussi opter pour un déni de la vulnérabilité – la sienne comme celle de ses élèves –, au risque de s'enfermer dans une gestion opératoire et stéréotypée de la classe. Celui qui ne peut intégrer dans sa pratique les difficultés et la fragilité de ses élèves a vraisemblablement conservé sa propre scolarité comme mode de référence, « les professeurs ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas » (Bachelard cité par Astolfi, 2008).

Si tel n'est pas le cas, s'il accepte la responsabilité d'animer cet espace d'échanges avec des élèves fragiles et troublants, il s'inscrit de fait dans une démarche de professionnalisation et de construction d'une éthique professionnelle. « Le métier d'enseignant, pour moi, doit avoir une éthique de responsabilité, de fiabilité, de parole... C'est pourquoi l'enseignant doit s'entendre parler, et sans être coupable de ses sentiments, ceux-ci doivent être travaillés.⁵⁷ » A fortiori au contact d'enfants déficients ou malades, l'enseignant éthiquement responsable est appelé à investir des communautés de discussions, des espaces de formation continuée et d'analyse de pratique pour viser une éthique de fiabilité, avec l'« humilité devant

de bienveillance, a établi les contours d'une éthique du sentiment moral, appelée aussi « éthique du *care* » ou « éthique de la sollicitude ». Lire à ce sujet : Laugier S., Paperman P. (2006) *Le souci des autres, éthique et politique du care*, Paris, EHESS.

⁵⁴ Ceci n'exclut pas le risque de contre-attitudes de la part de l'adulte, ces mouvements essentiellement inconscients produits en réaction à une attitude de l'enfant qui affecte l'adulte (« ce maître qui se surprend à laisser monter sur ses genoux un enfant notoirement maltraité »)

⁵⁵ Didier Moreau, cours Master FFAST du 16-10-08 intitulé « Ethique et éducation »

⁵⁶ Mireille Cifali, extrait du texte qu'elle a proposé suite à la conférence « Enseigner, un métier de l'humain », à laquelle nous avons assisté le 26-11-93 au salon des apprentissages de l'ICEM à Nantes, disponible sur : http://probo.free.fr/textes_amis/metier_humain_m_cifali.pdf p.1

⁵⁷ Mireille Cifali, op. cit. p.2

l'imprédictibilité de ses actes » qu'Edgar Morin recommande dans son « écologie de l'action »⁵⁸.

L'objectif de ces espaces d'interprétation collective de l'action, sur le modèle des groupes Balint, est d'offrir à ceux qui s'y engagent la possibilité de problématiser les situations singulières qu'ils vivent au quotidien, de nommer les obstacles (élèves récalcitrants, institution maltraitante, collègues résignés,...) non pas pour les déplacer ou les annuler mais pour se déplacer et ajuster son agir dans un « être-ensemble »⁵⁹.

L'ambition de « se déplacer », d'aliéner le sujet personnel privé au collectif institué pour ne pas aliéner l'autre à son propre désir distingue le sujet professionnel. Jürgen Habermas (1992) formule ainsi : « plus [la professionnalisation] progresse, plus le [sujet professionnel] s'imbrique dans un réseau toujours plus dense et en même temps plus subtil d'absences de protections réciproques et de besoin de protection. »

B - Les tâches de l'enseignant spécialisé « option D » entre didactique, pédagogique, éducatif et thérapeutique : quelques pistes pour garantir un accès possible au savoir

I - Des tâches partagées avec d'autres professionnels autour d'un projet de scolarisation

« On attend que l'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives identifie la fonction des différents professionnels concourant à la mise en œuvre du projet intégratif, qu'il élabore et articule le projet pédagogique aux projets des autres partenaires institutionnels, qu'il partage avec d'autres professionnels, un langage et des outils de réflexion communs. »⁶⁰

Si, dans une majorité de cas, la famille et l'école subviennent aux besoins éducatifs fondamentaux de l'enfant, tenant ainsi le rôle assigné par la société, il en va autrement pour certains

⁵⁸ Edgar Morin (2004), *Méthodes [vol.] 6 : éthique complexe*, Paris, Le Seuil.

⁵⁹ Didier Moreau, op. cit.

⁶⁰ Référentiel de compétences Capa-sh Option D (*Circulaire n° 2004-026 du 10-02-2004*) [Annexe 3]

enfants⁶¹ qui ne peuvent tirer profit du système éducatif régulier. Sans développer l'histoire des pratiques vis-à-vis des enfants anormaux, arriérés, débiles ou inadaptés⁶², disons qu'elles ont mis en évidence l'incapacité d'une seule profession ou d'un seul dispositif à apporter des réponses pertinentes à ces enfants résolument différents. En renonçant progressivement à leur attitude de maîtrise, les professionnels, sous l'impulsion de mouvements associatifs⁶³ et d'une volonté clairement affichée par le législateur⁶⁴, se sont ouverts à l'idée d'un espace possible pour un travail en réseau entre structures jusqu'alors relativement indépendantes.

On peut considérer que cette nécessité d'un partage autour de la prise en charge des enfants est apparue en même temps que disparaissaient les « institutions totales »⁶⁵, ces établissements sanitaires ou médico-sociaux qui soignaient, éduquaient et éventuellement scolarisaient les enfants en un même lieu⁶⁶.

Ce partenariat entre des professionnels d'horizons et de cultures différents s'inscrit dans un processus social de grande ampleur réaffirmant le droit à l'éducation, dans des conditions les plus ordinaires possibles, pour des enfants malades ou en situation de handicap jusqu'alors souvent tenus à l'écart de l'école. Ce sont les pratiques et les réflexions des acteurs du système éducatif et de leurs partenaires qui ont permis à ce principe de droit de devenir effectif. Mais le droit, inscrit dans la loi⁶⁷, relayé par les différentes instances hiérarchiques, ne peut

⁶¹ Ceux pour lesquels Fernand Deligny (1979) écrivait : « Voilà des enfants dont il est évident que le devenir ne se laisse pas ourdir ».

⁶² Problématique reprise par Michel Foucault dans la perspective des rapports entre le pouvoir et les sujets [(1999), *Cours au Collège de France 1974-1975. Les anormaux*, Paris, Seuil / Gallimard.]

⁶³ L'Apajh, l'Unapei ou Sésame Autisme pour ne citer qu'elles ont impulsé depuis 30 ans un processus pour intégrer des enfants malades ou handicapés dans l'école ordinaire

⁶⁴ Existence de nombreux textes réglementaires interministériels dans les domaines éducatifs et sanitaires, notamment en matière de prévention. A voir sur : <http://eduscol.education.fr/D0220/ref01.htm>

⁶⁵ Expression d'Erwing Goffman [(1968), *Asiles, études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit, p.41] pour désigner un « établissement social » fermé sur l'extérieur, où des individus mènent une existence minutieusement réglée, disposant de peu d'autonomie, le personnel de l'institution subvenant à tous leurs besoins dans un même espace.

⁶⁶ A son ouverture au milieu des années 70, le centre hospitalier de Montbert (au sud de Nantes) était équipé pour accueillir, à proximité des adultes malades mentaux, une centaine d'enfants ... dans des lits à barreaux. L'école intégrée à l'hôpital disposait de 4 classes. Depuis la fin des années 90, il n'y a plus d'enfant accueilli dans cet internat hospitalier, les soins étant dispensés « en ambulatoire » dans les centres médico-psychologiques répartis sur le territoire.

⁶⁷ Textes de références : [Loi n° 2005-102 du 11 février 2005](#), pour l'égalité des droits et des chances, **la participation et la citoyenneté des personnes handicapées** / [Circulaire n° 99-187 du 19 novembre 1999](#), sur la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. « **Tous les jeunes, quels que soient les besoins éducatifs qu'ils présentent, doivent trouver dans le milieu scolaire ordinaire la possibilité d'apprendre et de grandir avec les autres pour préparer leur avenir d'hommes et de femmes libres et de citoyens.** » / [Circulaire n° 91-33 AS du 6 septembre 1991](#). Circulaire conjointe des ministères de l'Éducation Nationale et de la Santé, sur **l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés**. Elle précise certaines conditions de l'intégration en milieu scolaire ordinaire, en particulier celle-ci : « **Il demeure que l'élève doit être capable, d'une part, d'assumer les**

suffire à réaliser cette transformation, encore faut-il qu'il adienne comme enjeu fondamental de l'éthique professionnelle des acteurs.

Ceci ne peut se décréter, toute approche dogmatique et contrainte semble inopérante, l'engagement éthique des professionnels ayant à voir avec leur identité professionnelle, la nature subjective de leur engagement, leur conception du métier et de l'éducation. Les instances d'élaboration des projets individuels de scolarisation ont pu ainsi réunir des communautés professionnelles⁶⁸ où s'exerce cet engagement éthique pour une réalisation du droit à l'éducation. Les enseignants, les éducateurs, les soignants, les rééducateurs ou les travailleurs sociaux impliqués par le projet de l'enfant-dont-il-est-question élaborent des outils de compréhension et de régulation de cette déclinaison d'un droit d'accès à la culture. La dimension éthique de leurs actes se mesure aussi à la qualité du suivi de la réalisation de ce projet élaboré ensemble⁶⁹.

Autour d'un enfant et de sa famille se constituent des équipes « pluridisciplinaires », « pluricatégories » ou « interdisciplinaires » orientées par une éthique professionnelle et une recherche pragmatique de propositions plutôt que par une posture dogmatique ou strictement légaliste. Il s'agit d'évaluer a priori la pertinence d'un projet en croisant des approches à bien des égards discordantes. Les tensions peuvent naître des attentes, des représentations, des croyances liées aux parcours et à l'identité professionnelle des intervenants et à l'idée qu'ils se font des priorités pour cet enfant : tension entre des logiques de socialisation, de soin ou d'apprentissage, tension entre individualisation de l'apprentissage et organisation collective de l'enseignement, tension entre projet individuel et projet institutionnel⁷⁰, tension entre réus-

contraintes et exigences minimales qu'implique la vie scolaire et, d'autre part, d'avoir acquis ou être en voie d'acquies une capacité de communication et de relation aux autres compatible avec les enseignements scolaires et les situations de vie et d'éducation collective. » / *Circulaire n° 83-082, 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983*. Elle porte sur la **mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement.** / *Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982* sur la **mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés**, qui rend effective la *Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées*.

Ces textes indiquent une ligne directrice et quelques contradictions, notamment entre « **Tous les jeunes, quels que soient les besoins éducatifs qu'ils présentent, doivent trouver dans le milieu scolaire ordinaire...** » et « **...capable d'assumer les contraintes et exigences minimales qu'implique la vie scolaire...et...avoir acquis une capacité de communication et de relation aux autres compatible...** »

⁶⁸ Sur le modèle des communautés de discussion contrefactuelle décrite par Karl-Otto Appel [(1994) *Ethique de la discussion*, Paris, Cerf]

⁶⁹ On peut considérer le compte-rendu de ces réunions (rédaction, diffusion) comme élément critique du suivi.

⁷⁰ Où il peut être question de la nature précise de l'agrément de l'établissement spécialisé d'accueil ou du projet spécifique de telle CLIS ou UPI par exemple.

site immédiate et objectifs à terme, tension entre un étayage comportemental du handicap et un dispositif thérapeutique dédié au sujet, tension entre une prise en compte de la souffrance et une méfiance devant des comportements dangereux. Une référence commune des interlocuteurs à une éthique de la discussion centrée sur l'intérêt supérieur de l'enfant permet d'arbitrer en évitant les passages à l'acte et les phénomènes d'emprise.

Le cadre symbolique et institutionnel de ces instances de régulation et d'élaboration contribue à dépasser les clivages et les obstacles propres aux communautés composites⁷¹. Il est à présent largement défini par des textes réglementaires⁷² qui engagent chacun des participants. Ce cadre, établi indépendamment de la situation, prévoit la nature des apports de chaque participant (informations, bilans, analyse), les modalités d'animation et de prise de décision (engagement de tout ou partie de l'assemblée, réorientation de l'action d'un élément du dispositif, établissement d'un calendrier d'action, coexistence de plusieurs hypothèses, rédaction et diffusion du compte-rendu)⁷³.

On mesure alors la qualité du travail réalisé par ce collectif à sa capacité à « élaborer le conflit »⁷⁴, à évaluer et remettre en cause les décisions antérieures et les arguments exposés dans la recherche transcendantale d'une meilleure efficacité pour le projet de scolarisation qui mobilise cette réflexion. Encore une fois cela suppose un respect mutuel des subjectivités et une argumentation sur un plan plus professionnel que personnel.

II - Les tâches spécifiques de l'enseignant spécialisé « dans le champ de l'option D »

Depuis la loi d'orientation de 1975 et ses premières circulaires d'application jusqu'à la loi de février 2005, les champs d'intervention et la nature même des missions de l'enseignant « option D⁷⁵ » ont été considérablement modifiés. Les dispositifs de scolarisation⁷⁶, jusqu'alors

⁷¹ Les professionnels autour du projet de scolarisation diffèrent par leurs statut, rôle, mission, formation initiale (donc décret de compétence), orientation théorique (cognitivistes, cliniciens, comportementalistes) et expérience professionnelle.

⁷² Le cadre fonctionnel de l'Equipe de Suivi de Scolarisation, pilotée par l'enseignant référent MDPH, est défini par la loi du 11-02-05 et ses textes d'application. Ce qui n'empêche pas certaines disparités de fonctionnement.

⁷³ Lire à ce sujet l'article de Michèle Dupuy « La réunion de synthèse en institution pluridisciplinaire, sa fonction d'articulation », dans les Cahiers de Beaumont n° 68 de juin 1995, pp. 19-27.

⁷⁴ La réflexion de Roger Misés sur ce point peut apparaître précieuse [(1993), La cure en institution, Paris, ESF]

⁷⁵ Même si la dénomination de la certification des enseignants a changé entre temps, depuis le *certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés* (CAEI), créé par le [décret n° 63-713 du 12 juillet 1963](#), en passant par le certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire (CAAPSAIS), créé par le [décret n° 87-415 du 15 juin 1987](#) et son option D (troubles impor-

relativement étanches vis-à-vis de l'école ordinaire, se sont progressivement rapproché des établissements de l'Education Nationale, favorisant et instituant même un travail de partenariat entre les acteurs des secteurs sanitaire et médico-social et ceux de l'école. Les enseignants spécialisés « option D » se sont retrouvés en position de médiateur entre des structures scolaires, éducatives et sanitaires qui devaient apprendre à se connaître pour travailler ensemble. Ces nouvelles missions se sont ajoutées à celles de leur « cœur de métier » : la scolarisation et l'accès aux apprentissages des élèves souffrant de « troubles importants des fonctions cognitives ».

II-1 Des missions de médiation avec les partenaires du projet de scolarisation⁷⁷

« On attend que l'enseignant spécialisé assure [...] une mission d'intégration, [qu'il] conçoive, mette en œuvre et évalue le projet pédagogique individualisé de l'élève, et l'articule avec le volet éducatif et thérapeutique du Projet Personnalisé de Scolarisation (P.P.S.). »⁷⁸

En premier lieu, ce sont souvent les différentes façons d'évoquer l'enfant qu'il s'agit de concilier ; les acteurs autour du projet de scolarisation utilisent un vocabulaire influencé par leur « culture professionnelle », leur domaine de compétences, leur champ d'intervention et les références théoriques qu'ils mobilisent pour penser leur action. Si les termes de difficulté d'apprentissage, d'adaptation scolaire ou de fonctions cognitives appartiennent au vocabulaire des sciences de l'éducation, ceux de trouble ou de handicap relèvent davantage du lexique médical ou social.

Le principe d'une compréhension mutuelle s'avère insuffisant, encore faut-il que chaque professionnel rende explicite son domaine de compétence et ses modes d'intervention. Pour

tants à dominante psychologique), pour arriver à l'actuel Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (CAPA-SH), créé par le [décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004](#) et son option D (*troubles importants des fonctions cognitives*).

⁷⁶ Avant la création des CLIS (Classes d'Intégration Scolaire) en novembre 1991 puis des UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration) en mai 1995, les enseignants spécialisés « option D » scolarisaient des élèves en classes de perfectionnement (en école ordinaire) ou dans des structures intégrées aux établissements spécialisés (IME ou IR, ex-ITEP) ou aux établissements de pédopsychiatrie (CHS ou CMP). Quelques classes d'établissements sanitaires ou médico-sociaux étaient déjà intégrées dans les écoles ordinaires dans les années 80 (les classes étaient intégrées, les élèves plus rarement), elles ont néanmoins ouvert la voie pour les actuelles CLIS et UPI.

⁷⁷ Ce projet, piloté par l'enseignant référent MDPH, organise la scolarité de l'élève en situation de handicap, sur la base des travaux de l'équipe de suivi de scolarisation, qui, elle, réunit l'ensemble des acteurs concernés par le projet (établissement scolaire de référence, établissements spécialisés, SESSAD, CMP, para-médicaux exerçant en libéral, médecin et psychologue scolaire et tout autre professionnel intervenant dans la prise en charge).

⁷⁸ Référentiel de compétences Capa-sh Option D (*Circulaire n° 2004-026 du 10-02-2004*) [Annexe 3]

compléter cet effort d'explicitation, chacun peut prendre connaissance des décrets de compétence⁷⁹ définissant le champ d'intervention de ses partenaires et des textes réglementaires qui encadrent leur activité.

Le rôle spécifique de l'enseignant spécialisé au sein de ces équipes pluridisciplinaires s'établit sur sa détermination à recentrer les débats autour du droit fondamental à l'éducation et sur les capacités réelles d'apprentissage de l'enfant. Il doit disposer pour ce faire d'une évaluation fine et actualisée des capacités de l'élève au plan cognitif, moteur et relationnel afin d'éviter une dérive des échanges sur un mode imaginaire. Grâce à cette logique de professionnalisation, « l'école devient un lieu où, pour ces élèves, il ne s'agit pas seulement d'être accueillis pour vivre avec les autres, mais bien d'apprendre, d'acquérir des savoirs comme tous les élèves scolarisés. » (Bourdon, 2008)

II-2 Des missions spécifiques auprès des élèves pour favoriser leur accès au savoir

« On attend que l'enseignant spécialisé favorise la mise en place et le développement du comportement de lecteur, permette l'accès aux concepts et aux opérations logico-mathématiques fondamentaux, facilite l'accès aux différents systèmes de symbolisation, mette notamment en place des activités favorisant la création et l'expression de l'enfant, organise le travail de manière à développer l'autonomie en tenant compte des rythmes de travail de l'élève. »⁸⁰

Les troubles importants des fonctions cognitives de certains élèves amènent à réfléchir autour de stratégies pédagogiques à mettre en place.⁸¹

Il semble délicat d'établir un profil type de l'élève « du champ de l'option D », les fonctions cognitives pouvant être « troublées » pour des motifs d'une grande diversité⁸² ; la manifesta-

⁷⁹ Par exemple, la lecture du décret de compétences des orthophonistes (Décret n° 2002-721 du 2 mai 2002 disponible sur <http://www.orthophonistes.fr/>) des psychomotriciens (Décret n° 88-659 du 6 mai 1988 disponible sur <http://www.lapsychomotricite.com/>) ou celui des infirmiers (Décret n° 2004-802 du 29 juillet 2004 disponible sur <http://www.infirmiers.com/>) apporte des éléments fort intéressants sur leur articulation possible avec le travail de l'enseignant.

⁸⁰ Référentiel de compétences Capa-sh Option D (*Circulaire n° 2004-026 du 10-02-2004*) [Annexe 3]

⁸¹ Précisons que les chapitres suivants (« accès à la pensée symbolique » et « comment articuler une pédagogie entre singularité et groupalité ») nous permettront d'évoquer ces stratégies pédagogiques.

⁸² Peuvent être concernés des enfants pour lesquels une pathologie mentale a été diagnostiquée (psychose, dysharmonie, syndrome d'Asperger,...), d'autres dont le handicap est lié à une anomalie génétique ou congénitale (trisomie 21, syndrome du X fragile, ...) et une majorité pour lesquels la « situation de handicap » est attestée par une notification de la MDPH, le trouble n'étant pas lié à une étiologie explicite.

tion des troubles peut aller du retrait autistique à l'hyper-instabilité psychomotrice, des rituels compulsifs aux troubles sévères du langage.

L'enseignant spécialisé organise donc le cadre pédagogique d'un accès possible aux apprentissages en réfutant d'emblée l'ambition de comprendre le symptôme ou de cerner les causes organiques et psychiques qui génèrent les troubles des fonctions cognitives de ses élèves. Ce faisant, il reste attentif aux « moindres gestes » (Deligny, 1979), à tous ces signes évoquant les troubles manifestes du développement cognitif⁸³ sans chercher à soigner, à corriger ou à rééduquer, et c'est ici que la référence à une démarche clinique peut prendre tout son sens⁸⁴.

Malgré les disparités évoquées quant aux besoins et compétences spécifiques de ses élèves, des éléments récurrents apparaissent et orientent le travail de l'enseignant : on note pour la plupart une grande insécurité affective, un embarras pour se repérer dans l'espace et le temps et une difficulté majeure à accéder au concept et à l'abstraction⁸⁵, ce qui affecte l'ensemble du développement psychomoteur et de la vie relationnelle de ces enfants.

« Chez l'enfant, la pathologie de la pensée se manifeste par des troubles du développement et une discordance dans l'organisation de la pensée. [...] Les contenants de pensée⁸⁶ cognitifs relèvent d'une structure organisée par les lois de non-contradiction (consistance) et de relation de cause à effet. » (Gibello, 1995)

Tandis que le psychothérapeute organise un cadre interprétatif pour analyser les modalités de pensée, affiner l'étude de leurs dysfonctionnements et mettre en œuvre une démarche de soin avec le patient, l'enseignant quant à lui met en place un dispositif où le sujet s'inscrit dans un collectif de pensée et d'action, établissant des liens stabilisés à partir de situations prévisibles.

⁸³ (Berger, 2006) Même si dans cet ouvrage l'auteur se réfère à des sujets « d'un niveau d'intelligence normal ou pas trop atteint », ce qui n'est pas le cas de tous nos élèves, la description concrète des troubles du développement cognitif peut amener l'enseignant à un peu plus de lucidité et d'objectivité quand aux comportements de ses élèves.

⁸⁴ Mireille Cifali (2002, p.286) : « Partir de ce qui est arrivé. S'extraire d'une situation, l'exposer, la parler, la partager sans crainte et dès lors entrevoir ce qui a été gommé ou ce qui fut trop centré. Abdiquer sa toute puissance [...]. Observer, décrire, ne pas demeurer extérieur et mesurer sa propre dimension. Comprendre un peu, accepter la part qui reste incompréhensible [...]. Cultiver le désir de chercher, et du même coup, se former ... La démarche clinique désigne un espace où une pratique trouve à se théoriser en partant d'une situation singulière et de l'implication [du] professionnel. [...] elle fait de l'implication son mode de connaissance. »

⁸⁵ « La conceptualisation est un acte créatif qui consiste à construire des catégories en réponse à des expériences. Ces catégories peuvent ensuite servir d'instruments pour comprendre d'autres aspects de la réalité ou d'autres catégories. » (Barth, 2002, p.34)

⁸⁶ L'auteur distingue les contenants (processus donnant naissances aux différents objets : libidinal, épistémique, narcissique) des contenus de pensée (perceptions, émotions, souvenirs). Les contenus de pensée prenant sens sous l'influence des contenants de pensée (archaïques, symboliques complexes et groupaux socioculturels).

« La situation de classe, quotidienne, fournit à l'enfant une expérience intellectuelle globale, où il trouve et retrouve un monde stable et permanent d'objets [choses, personnes, situations ritualisées] conçus pour être pensés [...] favorisant un jeu d'identifications, de projections et d'introjections d'*objets-pensées*. »⁸⁷

L'anticipation de l'élève sur des « situations prévisibles » et l'effet anxiolytique recherché n'implique pas le recours systématique aux ritualisations, à la répétition à l'identique de procédures opératoires ; l'enseignant présente, dans un cadre sécurisé, des situations stimulantes sur le plan intellectuel, suscitant la créativité et ses différents modes d'expression, l'humour, l'équivoque et l'imprévu sans menacer l'intégrité physique ou morale de ses élèves.

Quelle que soit la nature des troubles des fonctions cognitives de ses élèves, l'enseignant recherche et garantit un dispositif qui permette aux subjectivités de s'exprimer dans une ouverture à l'altérité et le respect de l'intégrité de l'autre, une pédagogie des médiations⁸⁸ en quelque sorte. « La médiation ne sert pas à lier les uns aux autres [...], plutôt à délier les uns des autres et chacun par rapport à soi, c'est-à-dire à dénouer l'orbe des relations duelles, des enfermements et des clôtures imaginaires, [...] individuelles et narcissiques. [...] la médiation soulève la question du sujet ou celle du désir dans le champ de l'apprentissage [...] : cela advient de l'inscription de l'enfant dans un champ marqué à l'ordre de la loi. » (Imbert, 2007)

Ce dispositif engage l'éthique professionnelle de l'enseignant, sa détermination à élargir l'univers culturel de ses élèves l'amène à prioriser à terme leur autonomie intellectuelle et leur capacité à accéder à une formation professionnelle et à tenir une place de citoyen. Ce primat du culturel implique des contenus à enseigner (éveil, maîtrise de la langue, arts plastiques, physique,...) qui viendront enrichir la culture de l'élève. C'est dans ce contexte culturel singulier que pourront se constituer des savoirs précis et des compétences transférables à d'autres situations d'apprentissages plus complexes.

Pour qu'il opère ces transferts de compétences, l'élève doit être incité à établir des liens durables avec les objets qu'il investit ; la mise en œuvre de projets (correspondance scolaire, écriture d'album, sorties découvertes,...), inscrivant le groupe classe dans un rapport au temps et à l'espace, permet l'instauration de liens signifiants, articulés au vécu sensible des élèves. Il en va de même pour les liens tissés par l'enseignant spécialisé avec l'environnement familial

⁸⁷ Bernard Gibello (1984) *L'enfant à l'intelligence troublée*, Paris, Le Centurion, p. 211

⁸⁸ A ne pas confondre avec « les pédagogies de la médiation » prônées par Reuven Feuerstein (le Programme d'Enrichissement Instrumental) ou par Jean Piaget (l'interactionnisme objectal) et qui ne privilégient pas l'interaction d'un médiateur humain.

de l'élève hors la classe (famille, établissement spécialisé, centre de soin) ; ils favorisent l'inscription dans une historicité⁸⁹ et dans le vécu de communautés humaines.

« Le sujet doit être assuré d'un rapport de continuité entre passé, présent et avenir, qui lui assure de pouvoir reconnaître celui qu'il a été dans celui qu'il est mais surtout dans celui qu'il anticipe devenir » (Rochex, 1995, p. 80)

C - L'accès à un mode de pensée symbolique, à la conceptualisation et au langage, enjeux et limites pour les élèves « du champ de l'option D »⁹⁰

L'enseignant, qu'il soit spécialisé ou non, soutient les efforts de ses élèves pour s'extraire de l'animalité, du passage à l'acte et du syncrétisme⁹¹ et s'inscrire ainsi dans la culture des humains. Le recours au langage est premier⁹², c'est pourquoi le maître encourage le dialogue de l'élève-sujet avec sa propre conscience et plus largement avec les objets de la connaissance, l'aidant ainsi à structurer et enrichir sa pensée, à s'ouvrir à l'altérité et à accroître son pouvoir d'action sur le réel.

Cet accès au symbolique, à l'universalité de la connaissance, relève d'un rôle spécifique de l'enseignant, même si, notamment pour les élèves « du champ de l'option D », une articulation avec des approches éducatives et thérapeutiques permet de prendre en compte l'anamnèse et la singularité de l'enfant.

I - L'entrée dans l'univers symbolique

Le nouveau-né se distingue d'autres animaux par le continuum biologique d'avec la mère jusqu'à la naissance d'une part, par sa grande immaturité neurologique et motrice d'autre part, et enfin par son entrée, de fait, dans un monde ordonné par le symbole (filiation, interdits,

⁸⁹ Où l'on peut évoquer, entre adultes, en présence de l'enfant, des événements passés ou à venir.

⁹⁰ Ces thèmes ont donné lieu à d'innombrables travaux de recherches dans des disciplines différentes, nous en évoquerons quelques éléments susceptibles d'orienter la pratique de l'enseignant « dans le champ de l'option D ».

⁹¹ Vient d'un mot grec signifiant « union des crétois » et désignant une coalition guerrière hétéroclite. En psychologie, désigne un stade primitif de la pensée enfantine marqué par une appréhension globale, indifférenciée, du monde extérieur et de ses relations avec lui. [encyclopédie Wikipédia]

⁹² « Au commencement était le verbe [...] » (Nouveau Testament, Jean 1,1)

« L'homme est homo loquens, c'est-à-dire homme de parole » : Claude Hagège (1986) L'Homme de paroles, Paris, Folio.

langage). Mais s'il apparaît inachevé, le petit d'homme fait preuve, par sa grande « plasticité », d'une aptitude au changement.

« Incapable de ne rien effectuer par lui-même, il est manipulé par autrui, et c'est dans les mouvements d'autrui que ses premières attitudes prendront forme. » (Henri Wallon cité par Rochex, 1995, p. 26)

« C'est l'intervention d'autrui qui confère à ces attitudes une valeur et une organisation signifiantes, le besoin ne prenant sens que d'être promu, par cette médiation, en demande, puis en désir, le registre libidinal s'étayant par là sur celui des besoins biologiques vitaux. [...] En rupture radicale avec l'immédiateté animale, le rapport humain au réel est toujours médiatisé par du symbolique. Cet écart est à la fois constitutif et condition de possibilité de la culture⁹³ au sens anthropologique. » (Rochex, Ibid.)

Mais la pratique de l'enseignement, a fortiori auprès d'élèves en grande difficulté d'apprendre, montre l'insuffisance de ces présupposés anthropologiques. Quand bien même l'immaturité foncière et le besoin d'apprendre du petit humain, quand bien même la pertinence fondatrice d'une médiation symbolique entre semblables, la classe peut aussi être espace de barbarie, de trivialité, de violence ou d'exclusion.

Un questionnement éthique de chaque instant, une pratique basée sur la réflexivité et la créativité, une analyse partagée avec autrui de cette pratique peut engager l'enseignant, dépassant l'établi implicite, à concevoir un cadre d'expérimentations signifiantes pour ses élèves, un mode d'entrée dans l'univers symbolique.

Sur une même racine⁹⁴, les termes de symbole, de symbolique, de symbolisation ou de fonction symbolique⁹⁵, de par leur polysémie, ont donné lieu à des emplois divers, voire contradictoires, nous retiendrons pour le thème qui nous concerne : le symbolique comme mode d'accès des membres d'une communauté au sens, c'est-à-dire à ce qui oriente l'objet sur un

⁹³ Avec Jacques Hochmann(1997), qui considère que « l'espace symbolique naît de la perception qu'a l'humain de l'inaccessibilité foncière du réel », on entrevoit les conditions d'apparition de l'activité artistique de l'homme en proie à cette inaccessibilité foncière, depuis l'art rupestre jusqu'au surréalisme (« Ceci n'est pas une pipe » tableau de René Magritte – 1929 huile sur toile, 62.2 x 81 Los Angeles County Museum of Art).

⁹⁴ Les origines grecques [du verbe *sumbalein* (*symballein*) (de *syn-*, avec, et *-ballein*, jeter) signifiant « mettre ensemble », « joindre », « se rencontrer », « comparer », « expliquer » qui a donné *sumbolon*, tesson de poterie cassé en deux morceaux et partagé entre deux contractants, et qui, une fois réunis, attestait de l'origine commune et permettait leur reconnaissance sans équivoque, et ceci sur plusieurs générations] du symbole renvoient donc à l'idée d'alliance, de reconnaissance mutuelle à partir d'un objet tiers.

⁹⁵ Sans évoquer la symbolique et le symbolisme

projet commun. Le processus de symbolisation et la constitution du symbole s'y trouvent donc inclus de fait.

« Les dons rituels qui s'opèrent dans toutes les cultures sont symboliques car ils ont un sens, celui du pacte qui s'institue. Le symbole est en continuité avec le langage. Il se transforme en mot lorsqu'il est libéré de la contingence d'une matérialité trop forte et que s'associe à lui la permanence d'un sens, d'un concept. Ainsi naît l'univers du sens. » (Lacan, 1966, p. 276)

La médiation symbolique désignerait alors ce pacte d'alliance dans les relations entre humains pour se projeter ensemble, grâce au langage, dans une culture commune.

« L'ordre symbolique est donné d'abord dans son caractère universel. [...] La fonction symbolique constitue un univers à l'intérieur duquel tout ce qui est humain doit s'ordonner » (Lacan, 1978, p. 42)

L'ordre symbolique dans lequel l'enseignant invite ses élèves à s'inscrire est organisé, structuré, normé⁹⁶, il s'applique à tous - à la manière des impératifs catégoriques de Kant -, il « définit les relations et assigne des places, des fonctions qui transcendent la contingence de chaque sujet qui vient les occuper » (Rochex, 1995, p.26). Le cadre singulier de la classe nourrit cette dimension symbolique en permettant à l'enseignant et à l'élève de s'engager, plus ou moins tacitement, dans un contrat qui attribue à chacun devoirs et prérogatives, sécurité et espace d'initiative.

II - Ontogénèse et enjeux de la fonction symbolique

Les systèmes précoces de représentation visent au fond à l'évocation des objets absents, notamment au premier d'entre eux (l'objet primaire): la mère, celle qui subvient aux besoins vitaux du tout-petit. « C'est dans l'absence de l'objet que se forme la représentation de celui-ci, elle-même source de toute pensée. »⁹⁷

Mais les premiers signifiants sont éprouvés, perçus par le bébé, au niveau de son corps (ancrage corporel); leur repérage - ou leur désignation - dépend fondamentalement de la relation présente à l'adulte (ancrage interactif). « L'hypothèse du double ancrage, corporel et interactif,

⁹⁶ Les Lois fondamentales (interdit fondamentaux du meurtre et de l'inceste) et les règles de vie instituées en classe (« on ne se fait pas de mal », « on ne se moque pas ») participent de cet ordre.

⁹⁷ André Green (1974) L'analyste, la symbolisation et l'absence dans le cadre analytique. *Revue Française de psychanalyse*, n° 38.

du développement de sa psyché, apparaît comme le meilleur garant de cette conception unitaire et fondamentalement unifiante de ce bébé. »⁹⁸

Les premières sensations corporelles et l'aide de la mère – suffisamment contenante – sont indispensables pour que l'enfant, grâce à ses premières représentations psychiques, supporte son absence, par le biais d'une "aptitude progressive à l'évocation interne substitutive" (Golse, 1997). Les premiers mots, simples phénomènes acoustiques, ne sont qu'écorces vides (contenants) que l'enfant aura ensuite à remplir de significations plus ou moins personnelles, complexes ou combinées (contenus) au fil de ses expériences. Le langage se structurant, les contenus "privés" spécifiques à chaque individu pourront coexister avec des contenants adressés à vocation "publique" (communication sociale). Ce processus de maturation cognitive est décrit par Vygotski (1997, p.413) : « ... au moment de l'assimilation d'un mot nouveau le processus de développement du concept correspondant, loin de s'achever, ne fait que commencer. Lors de l'assimilation initiale le nouveau mot est non pas au terme de son développement mais au début, c'est toujours un mot immature. »

C'est vraisemblablement parce que la mère (ou plus globalement "*l'adulte qui prend soin de*") et l'enfant ne sont pas en phase (dissymétrie de leur organisation fantasmatique), parce que la mère ne peut répondre parfaitement aux attentes de son enfant ("*mère suffisamment mauvaise*", pour détourner l'expression de D.W. Winnicott « good enough mother »⁹⁹) que celui-ci mobilise ses capacités de mentalisation. Après avoir dans un premier temps halluciné – c'est-à-dire remobilisé mentalement –, la trace mnésique de l'objet absent - et de la satisfaction des besoins primaires qui s'y rattachait-, l'enfant va pouvoir progressivement évoquer la représentation¹⁰⁰ de cet objet désiré puis le nommer.

On pourrait tenter de schématiser ainsi les étapes de maturation de la fonction symbolique autour de l'accès au langage :

Satisfaction immédiate du besoin $\square \rightarrow$ hallucination des traces mnésiques des conditions de satisfaction de ce besoin $\square \rightarrow$ représentation de l'objet désiré (représentants de choses) $\square \rightarrow$ accession à la conscience (représentants de mots) $\square \rightarrow$ accès au langage.

⁹⁸ Serge Lebovici (1999), *L'arbre de vie, éléments de la psychopathologie du bébé*, Paris, Erès.

⁹⁹ Donald Wood Winnicott (2006), *La mère suffisamment bonne*, Paris, Petite bibliothèque Payot.

¹⁰⁰ « Freud distingue les représentations de choses, qui caractérisent le système inconscient, dans un rapport plus immédiat à la chose, et les représentation de mots. Dans "l'hallucination primitive", la représentation de chose serait tenue par l'enfant comme équivalent de l'objet perçu et investie en son absence. » (Laplanche et Pontalis, 2007)

Les apports de la psychologie du développement

Tenant compte de l'échec patent du béhaviorisme pour rendre compte de l'avènement des processus de pensée, les psychologues du développement ont défini la fonction symbolique comme étant le fruit d'une construction progressive qui part du corps pour aboutir à la pensée et au langage (Vygotski, 1997, Wallon, 1970, Piaget, 1977, Brünner, 1987). Ainsi, c'est par l'expérience que s'organisent les conduites signifiantes et intentionnelles. Par l'intériorisation des schèmes sensori-moteurs, l'enfant se construit des représentations stables et permanentes (et non plus liées à la perception immédiate ou à l'expérience en cours) de soi et des objets qui lui sont extérieurs. Par un simulacre¹⁰¹ interne de schèmes, « combinaison mentale de schèmes avec possibilité de déduction dépassant l'expérimentation effective, invention, évocation représentative par images-symboles, autant de caractères marquant l'achèvement de l'intelligence sensori-motrice et la rendant désormais susceptible d'entrer dans les cadres du langage pour se transformer, avec l'aide du groupe social, en intelligence réfléchie » (Piaget, 1977, p. 310), sans recours systématique à l'expérience agie, l'enfant accède au stade opératoire et à la fonction symbolique; il peut alors compter sur des représentations internes fiables (formation du symbole).

Daniel Stern¹⁰² et Jérôme Brünner¹⁰³ (1987) complètent cette approche par la convergence entre structuration cognitive et harmonisation affective dans l'étayage dialogique du petit enfant, les partages d'affects jouant un rôle central dans l'ontogenèse de la fonction symbolique, de par la réciprocité et l'asymétrie qui les caractérisent. Ils précisent l'importance du cadre de l'interaction mère-enfant; ce cadre, sécurisant et régulier¹⁰⁴, permet l'émergence des représentations grâce aux liens réitérés qui s'y opèrent entre un événement et une signification.

Les apports de la psychanalyse

Quand la psychologie cognitive s'intéresse à la "*partie émergée de l'iceberg*", c'est à dire aux processus prélogiques et logiques, l'approche psychanalytique ajoute que la pensée s'élabore aussi et peut-être surtout au niveau préconscient, en fonction de ses sources inconscientes.

¹⁰¹ Episodes qui évoquent l'action sans y recourir physiquement.

¹⁰² Développe la notion d'accordage affectif qui induit un décalage dans la réflexion ainsi qu'une schématisation du geste réfléchi et oriente l'action des deux sujets en interaction : [(1989), *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, PUF.]

¹⁰³ En référence au concept de « zone de proche développement », Brünner désigne par « attention conjointe » la capacité des interactants à se maintenir en relation, notamment par le regard.

¹⁰⁴ La sécurité et la régularité du cadre pédagogique de la classe participe de cette logique, nous y reviendrons.

La source vive de la pensée, c'est alors le fantasme, ce "scénario imaginaire où le sujet est présent et qui figure, de façon plus ou moins déformée par les processus défensifs, l'accomplissement d'un désir inconscient." (Laplanche et Pontalis, 2007)

Pour présenter l'ontologie d'un mode de pensée symbolique, la théorie lacanienne¹⁰⁵ s'appuie sur les rapports du sujet naissant au réel et à l'imaginaire. Avant sa naissance, on peut considérer que le réel de l'enfant à naître est le ventre de sa mère (continuum biologique), ses besoins y sont intégralement satisfaits. Le réel serait donc cet état d'indifférenciation entre l'individu et le monde environnant. Une fois séparé de sa mère par sa naissance, les premières expériences de l'absence et du manque entretiennent ce lien affectif privilégié où il va être question pour les deux protagonistes de combler l'absence et le manque de l'autre, sur un mode imaginaire, c'est-à-dire construit à partir d'une image perçue.

En essayant, en vain, de saisir son image dans le miroir, il est amené à se différencier du monde des objets, à discerner les contours de son Moi et son unité, puis à reconnaître en l'Autre un semblable distinct de lui. Le moi est donc au départ une image perçue.

Cette individualisation physique s'accompagne de mots entendus, répétés, évoquant un objet (doudou, biberon, odeur, bruit familier,...) momentanément absent du champ perceptif et symbolisé par le bruit qui l'évoque (onomatopée, mot). Dans son effort pour retrouver ce signifiant, « le symbole naît de l'écart entre le désir et le manque » (le sein maternel n'est pas toujours là exactement au bon moment...), ainsi se structure autour du désir de l'enfant un espace symbolique qui s'étoffera au fur et à mesure que s'éloignera la source première de ce désir.

Les premières représentations naissent de la « satisfaction hallucinatoire du désir »¹⁰⁶, sur une base de mouvements du corps et d'affects (issus de la pression pulsionnelle) mais aussi sous l'effet d'une impossibilité à combler le manque. « La castration symboligène représente l'interdit par lequel le sujet désirant est initié à la puissance de son désir en même temps qu'il s'initie à la Loi. [...] ainsi l'enfant va se constituer en temps que sujet, lui permettant l'accès au langage. »¹⁰⁷

La place du langage dans l'accès à un mode de pensée symbolique est donc déterminante, les conditions de son développement concerne directement l'enseignant et la nature de son dispo-

¹⁰⁵ ...du moins ce que nous supposons en avoir compris dans *Les Ecrits et Le Séminaire*, Paris, Le Seuil.

¹⁰⁶ Sigmund Freud (1973), *Névroses, psychose et perversion*, Paris, PUF.

¹⁰⁷ Françoise Dolto (1984), *L'image inconsciente du corps*, Paris, Le Seuil.

stif pédagogique à condition d'y adjoindre le concept d'espace transitionnel¹⁰⁸, notion qui détermine un lieu d'expérimentation nécessaire à l'entrée de l'enfant dans un univers symbolique. « L'objet transitionnel, première possession 'non-moi', créé en même temps que trouvé, se distingue des objets extérieurs [...], il crée dans l'espace psychique une zone intermédiaire entre le Moi et les objets externes, [...] un espace de créativité et d'illusion nécessaire à la construction du psychisme et de la vie collective ». (Winnicott, 2002)

III - Accès à la pensée symbolique et troubles des fonctions cognitives, rôle spécifique de l'enseignant

Que l'altération des fonctions cognitives soit liée à une déficience fonctionnelle, à une pathologie mentale ou à un trouble sévère du langage, l'enseignant spécialisé organise un dispositif qui, sans présupposer les causes des difficultés, permet à ses élèves un accès à l'abstraction et à la symbolisation. C'est précisément ce rapport au symbolique, à l'équivocité du signe, à cette impossibilité de superposer exactement le symbole et l'objet qu'il évoque, qui pose problème aux élèves « du champ de l'option D ». Cette résistance peut s'accompagner d'une grande instabilité émotionnelle, d'une perte du lien raisonné à la réalité, du manque d'anticipation et de repérage dans le temps et dans l'espace, d'une défiance dans les relations avec autrui et d'un malaise, a priori, devant la déstabilisation que suppose toute situation d'apprentissage. Ces élèves recherchent le plus souvent une duplication à l'infini d'activités familières dans un contexte sans aléa.

L'enseignant rassure (cadre et attitudes sécurisants) et déstabilise (incertitude de l'expérimentation préalable à l'apprentissage), notamment pour faire accéder au processus de symbolisation dont Philippe Jeammet¹⁰⁹ rappelle le paradoxe : « Ce dont j'ai besoin, parce que j'en ai besoin et que je pourrais en manquer, me menace. Comment faire en sorte que cette relation à l'objet - et à son absence que me rappelle le symbole - me devienne tolérable ».

Si le symbole permet « d'évoquer en l'absence de », s'il est par conséquent « le meurtre de la chose »¹¹⁰, il est aussi la distance qui sépare de la chose, de son infinité, de son « inaccessibilité foncière » (Hochmann, 1997); les objets, les émotions, les personnes perçues ne peuvent

¹⁰⁸ Une présentation plus approfondie dans « objets et phénomènes transitionnels », p. 109 à 126 in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, D.W. Winnicott, Paris, Payot, 1989.

¹⁰⁹ In « Le cadre n'appartient à personne », communication aux 4èmes journées d'étude francophone sur les hôpitaux de jour, *Cadres thérapeutiques et enveloppes psychiques*, Paris, PUL, 1992.

¹¹⁰ Formule attribuée selon les sources à Jacques Lacan, Ferdinand de Saussure ou Marcel Proust

être dites parfaitement. Alors que l'élève de classe ordinaire accepte plus ou moins cette « incomplétude des mots », les élèves « du champ de l'option D » souffrent souvent de l'absence du réel - de sa *totalité concrète* - que le symbole désigne. Ils recherchent dans les objets/symboles la totalité de ce qu'ils pourraient représenter¹¹¹. Ce serait donc plus un « trop-plein de sens » qui perturberait la capacité de symbolisation de ces élèves.

La représentation des objets, les phases expérimentales de l'apprentissage, les étapes de généralisation, d'abstraction, le développement du raisonnement logique et le transfert de connaissances reposant essentiellement sur le rapport au symbole, l'enseignant spécialisé est amené à exercer cette fonction contenante¹¹² pour soutenir l'entrée de ses élèves dans l'univers symbolique.

Ce cadre scolaire, contenant et sécurisant, reposera en conséquence sur des conditions propices à l'expérience : régularité (capacité à anticiper sur les événements, effet anxiolytique), médiatisation (échapper à la captation imaginaire de la relation duelle), institutionnalisation / désinstitutionnalisation (le rapport au langage et à la Loi fonde un espace d'apprentissage).

La classe n'étant pas l'espace du soin psychique ni de l'interprétation du symptôme, le maître respecte et fait respecter un espace personnel et privé pour chacun de ses élèves, il est garant d'un cadre d'apprentissage qui se situe à l'interface des contenus « privés » et « public » du langage¹¹³. Ainsi les sous-jacents du discours, ces « habillages du signifiant », ces éléments préconscients (souvenirs de rêves, lapsus) ou ces récits évoquant la sphère privée de l'élève ne sont entendus en classe que dans la mesure où ils s'inscrivent dans une instance sociale de communication. La règle du secret (« ce qui se dit ici ne peut en sortir qu'avec l'autorisation expresse de son auteur ») s'applique scrupuleusement aux espaces de parole (Quoi de neuf, Conseil) dont le contenu ne peut être divulgué que s'il a vocation publique (décisions du conseil, thème pour une production d'écrit,...).

Ceci ne confine pas l'enseignant dans un travail exclusivement centré sur le corps et le discours « social » de l'enfant, il accepte les représentations archaïques et les expressions sou-

¹¹¹ W.R. Bion [(1979), *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF] évoque le rôle contenant de la mère qui « accueille, transforme et déttoxique » l'expérience chaotique de son bébé (éléments bêta), soutenant ainsi son activité de symbolisation par le renvoi d'éléments disponibles pour la pensée (éléments alpha). Si cette fonction contenante est défaillante, l'enfant conserve autour du « pseudo-symbole » la totalité de l'expérience qui s'y attache, ce qui le rend inutilisable dans la communication avec autrui.

¹¹² Au sens dans lequel W.R. Bion ou B. Gibello la définissent.

¹¹³ Ces notions d'interface, de limite moi/non-moi, d'espace contenant ou d'enveloppe psychique et de leurs implications dans les processus de symbolisation sont étudiées par Didier Anzieu (1995), *Le moi-peau*, Paris, Dunod.

vent maladroit d'un corps que l'enfant - du fait des troubles de ses fonctions cognitives - a du mal à intégrer psychiquement. « L'acte d'éduquer doit être proche de la subjectivité de l'enfant pour lui permettre d'établir des ponts entre le chaos de son monde intérieur et l'organisation symbolique du monde des objets »¹¹⁴. Yves Clot (2003, Vygotski, la conscience comme liaison, p.8) complète : « Non seulement la cognition n'embrasse pas toute la pensée, mais, de plus, au-delà de la pensée, la conscience implique pour le sujet un corps propre et un monde social réel. Un intellect désincarné, privant le sujet humain de ce monde mais aussi des affects qu'il y éprouve, ne peut durablement constituer le centre de gravité de la psychologie. »

Une activité d'apprentissage autour du dessin par exemple s'appuiera sur le geste spontané de l'élève, « l'acte pictural qui se veut autre chose qu'une simple copie à l'identique ou obéissance à un code de représentation rigide nécessite un état de rêverie, de liaison avec l'Ailleurs de ses propres représentations mentales »¹¹⁵, « en opérant un aller et retour entre le dessin effectué et la perception qu'a l'enfant de son propre schéma corporel » (Wallon, 1970).

L'enseignant assiste et rassure l'élève quand il établit des relations avec ses propres représentations - parfois angoissantes -, quand il mobilise ses perceptions corporelles pour communiquer.

Cette sécurisation du discours, en prenant soin de pas établir arbitrairement de relations entre signifiant et signifié, en protégeant de toute interprétation la parole propre immergée dans le discours, garantit à nos yeux une entrée possible de l'élève dans un espace de symbolisation et d'apprentissages.

D - Articuler singularité et groupalité :

enjeux pour l'enseignant « option D »

« On attend que l'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives repère, au-delà de l'origine des troubles, l'expression de besoins éducatifs et pédagogiques permettant d'instaurer une dynamique de groupe favorable aux apprentissages. »¹¹⁶

¹¹⁴ Marion Milner (1976), *L'Inconscient et la peinture : Une approche psychanalytique du dessin chez l'enfant et l'adulte*, Paris, PUF.

¹¹⁵ Marion Milner, *Ibid.*

¹¹⁶ Référentiel de compétences Capa-sh Option D (*Circulaire n° 2004-026 du 10-02-2004*) [Annexe 3]

Qu'ils se réfèrent à une théorie cognitive, clinique ou socioconstructiviste de la pédagogie, les enseignants intègrent la dimension du groupe dans les processus d'apprentissage¹¹⁷, elle est constitutive du processus de symbolisation par les médiations et le rapport à l'altérité qu'elle implique.

Si l'objectif *in fine* de l'enseignant reste l'accès autonome de l'élève au savoir par l'intégration d'apprentissages maîtrisés et porteurs de sens (orientés par son action), l'interaction avec autrui significatif permet l'inscription et l'articulation de cette connaissance propre dans un collectif et dans une culture.

Si Jean Piaget (1977/1933) et les cognitivistes considèrent que le développement mental et les expériences de l'enfant précèdent ses apprentissages, Lev Vygotski (1997/1933) insiste sur l'influence des interactions sociales et sur le développement du langage dans le développement des connaissances. La notion de médiation (entre l'enfant et son environnement, celui de la classe par exemple) rejoint celle de « zone proximale de développement »¹¹⁸ qui se définit comme la marge de progression d'un individu entre les situations où il peut apprendre et accomplir certaines activités seul et celles où l'aide d'autrui (adulte ou élève) est indispensable.

Pour alimenter notre réflexion autour de la conceptualisation en action de l'enseignant spécialisé et du rôle spécifique qu'il est amené à exercer auprès d'élèves en grande difficulté d'apprendre, nous essayons de définir les conditions et les enjeux de cette rencontre, dans un cadre pédagogique, entre l'individu singulier et le groupe de pairs avec qui il partage l'espace de la classe.

La relation d'un enseignant à sa classe n'est pas la stricte addition des relations duelles établies avec chaque élève. Il doit pouvoir supporter d'être exposé au regard de tous dans sa relation singulière avec chacun. Nouer de bonnes relations individuelles ne suffit donc pas.

Sa « neutralité bienveillante » favorise l'investissement de chacun sans toutefois garantir un pacte permanent de non-agression entre élèves, alors peuvent intervenir les instances de régu-

¹¹⁷ En milieu hospitalier ou en institution médico-sociale, certaines circonstances exceptionnelles peuvent amener à une individualisation de la situation d'apprentissage. Même dans ces cas particuliers, l'enseignant peut faire intervenir un autrui significatif (correspondance, réseau internet,...).

¹¹⁸ La traduction directe russe-français donnerait probablement plutôt « zone la plus proche du développement actuel », définie ainsi par Lev Vygotski : "c'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés". Source : <http://www.educreuse23.ac-limooges.fr/projets/favard/ConcZPD.html>

lation basée sur la parole et l'engagement de chacun et protégée par des règles de fonctionnement explicites.¹¹⁹

Il lui faut être capable d'intégrer dans sa gestion du groupe-classe l'éventualité de phénomènes de captation, d'emprise, d'appartenance, de mimétisme ou de défiance entre élèves, accepter l'idée que la dynamique du groupe¹²⁰ lui échappe partiellement et que les troubles des fonctions cognitives dont souffrent ses élèves freinent leur socialisation.

Pour établir une sorte de paix sociale, l'enseignant peut privilégier une logique groupale d'appartenance, « une groupalité qui majore les phénomènes d'identification collective au détriment de l'émergence des sujets singuliers » (Delannoy, 2002, p. 34). La marge de manœuvre peut sembler étroite pour fédérer le groupe-classe autour d'un projet commun tout en intégrant la singularité de chaque élève.

Si la dynamique du groupe permet l'adhésion de chacun au contrat didactique, elle porte en elle le risque d'une répression du sujet, lequel sujet préférant gommer l'originalité de sa personnalité et préserver ainsi l'intégration vitale au collectif des pairs.

L'enseignant accompagne donc ses élèves dans ce qui pourrait s'apparenter à une triple transaction : l'enfant s'inscrit dans une dynamique d'échanges avec sa propre histoire, en interactions avec le groupe de ses semblables (identifications, différenciations), établissant enfin un rapport au savoir et un accès singulier à la culture des humains.

C'est cette même culture qui a fait évoluer au cours des millénaires les motifs d'être ensemble ; les premières peuplades se réunissant probablement **contre** la rigueur du climat, l'agressivité des animaux sauvages ou la convoitise des locataires de la grotte voisine. Aujourd'hui l'épaisseur culturelle des interactions sociales permet d'envisager des assemblages plus complexes autour de la notion de projet commun, mais la tendance à se définir par opposition avec des groupes extérieurs demeure et l'enseignant dans sa classe doit prendre en compte cette tendance archaïque. Il garde ainsi l'ambition d'amener chacun de ses élèves à

¹¹⁹ L'exemple du conseil est caractéristique, instance de gestion des conflits, d'élaboration de projets collectifs, il sert d'interface (médiation) entre l'espace privé et fantasmatique de l'enfant et le cadre symbolique de la classe.

¹²⁰ Jacob-Levi Moreno [(1970), Fondements de la sociométrie, Paris, PUF.] décrit trois types de relations possibles entre individus d'un même groupe (sympathie, antipathie, indifférence). Ces relations, mesurées à l'aide d'un questionnaire confidentiel, révèle les liens socio-affectifs et la cohésion éventuelle du groupe. En classe, afin d'établir des sous-groupes de coopération autour d'activités, on pose à chacun les questions : « Avec qui accepterais-tu de travailler ? » « Avec qui refuserais-tu de travailler ? ». Ainsi se dessinent des équipes, souvent différentes de ce que le maître avait imaginé.

entrer singulièrement dans la culture, « faire advenir chez l'enfant, sujet en quête de sa liberté, la conscience d'appartenir à l'humanité entière » (Delannoy, p. 34).

Cet accès à l'universel repose notamment sur le respect de l'intégrité morale et physique de l'autre, condition d'appartenance du groupe à l'humanité. Le maître qui énonce et garantit l'interdiction formelle de se moquer ou de faire du mal permet l'ouverture de ses élèves à l'altérité et à l'universalité.

La connaissance et une certaine lucidité de l'enseignant pour les phénomènes dynamiques des groupes humains l'amène à composer avec le bénéfique qu'ils permettent en situation d'apprentissage mais aussi avec les dérives aliénantes ou destructrices qu'ils portent en eux.

Cette connaissance lucide amène le maître à prendre en compte dans son projet de classe les risques potentiels d'une inhibition intellectuelle en collectif, d'une exacerbation de l'affectivité sous l'emprise des leaders, d'une recherche vitale d'appartenance au groupe, quitte à renoncer à un épanouissement plus personnel. Ainsi W. R. Bion (1961b) précise « le comportement d'un groupe s'effectue à deux niveaux : la tâche commune et les émotions communes. Les membres du groupe se combinent instantanément et involontairement pour agir selon des états affectifs : la dépendance (protection d'un leader); le combat-fuite (refus de la dépendance au leader) et l'assemblage combat-fuite (formation de sous-groupes). »

Ces mouvements sont pour l'essentiel de nature inconsciente, ils mobilisent l'économie psychique du sujet et ne sont donc pas directement accessibles au discours raisonné. Didier Anzieu (2004) considère que « les individus demandent au groupe une réalisation imaginaire de leurs désirs refoulés ». Le collectif agit alors comme un organisateur psychique pour l'individu qui recherche en lui un « état fusionnel collectif » (illusion groupale). Ceci ne dégage pas l'enseignant de sa responsabilité pour limiter les effets anxiogènes et réguler leurs manifestations dans un cadre sécurisant propice aux apprentissages.

L'enjeu consiste à faire coexister l'originalité, la singularité de chaque élève et l'exercice d'une solidarité avec ce groupe qui protège, stimule et invite à prendre le risque d'apprendre.

En institutionnalisant le conflit en classe, en donnant la possibilité à chacun et au groupe d'exprimer désaccords, oppositions ou rivalité, le maître permet au sujet-élève d'élaborer ses conflits internes, de leur donner droit de cité et d'entretenir avec eux des relations plus paisibles. L'enjeu éthique de justice, donc d'égalité à l'intérieur du groupe classe conduit l'enseignant à tenir une position équitable vis-à-vis de ses élèves ; tout en discernant leurs

capacités propres et leurs besoins éducatifs particuliers, il fait respecter les lois et règles de vie indépendamment des symptômes ou des déficiences des uns et des autres, ce qui représente à nos yeux une des conditions d'accès à la symbolisation.

E Les transactions identitaires¹²¹ de l'enseignant spécialisé « option D »

I - De l'identité personnelle à celle du sujet professionnel

Avant d'évoquer sa composante professionnelle, on peut considérer la notion complexe d'identité, inscrite dans l'histoire de l'humanité depuis l'antiquité, comme point d'ancrage de la métaphysique. Les philosophes présocratiques s'affrontaient sur ce concept d'identité autour de deux positions dialectiquement opposées. Le courant essentialiste¹²² présentait l'être par la permanence de son essence, insensible aux aléas de l'histoire tandis que les existentialistes¹²³ évoquaient une identité en perpétuel mouvement, à la fois singulière et partagée grâce au langage et au rapport à l'altérité. Ces enjeux philosophiques entre permanence et mouvement permanent et le terme même d'identité sont réapparus à la fin du XIX^{ème} siècle avec la détérioration des communautés et l'essor des individualités (Kaufmann, 2004, Lipovetsky, 2000). Jusqu'alors, « le programme institutionnel [l'armée, l'école, l'église] et son organisation normative socialisait l'individu » (Dubet, 2002). A partir du début du XX^{ème} siècle, avec la généralisation de l'école¹²⁴ et par conséquent d'un accès plus autonome à la culture, le sujet échappe partiellement au cadre institutionnel, sans annuler pour autant le poids du détermi-

¹²¹ Claude Dubar (1998) propose un modèle de construction identitaire issue d'une double transaction, l'une interne à l'individu, subjective et l'autre, objective, entre l'individu et les institutions.

¹²² Notamment Parménide d'Elée, philosophe grec (540 – 460 av. J.C.) « L'être est **un**, continu et éternel » [Petit Larousse illustré]

¹²³ Notamment Héraclite d'Ephèse, philosophe grec (533 – 475 av. J.C.) « On ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve » [Petit Larousse illustré]

¹²⁴ La loi « Ferry » du 28 mars 1882 rend l'instruction primaire obligatoire pour les enfants de 6 à 13 ans révolus.

nisme social. La culture autour d'un métier¹²⁵ s'enrichit alors de l'épaisseur subjective et narrative¹²⁶ de l'expérience.

L'identité apparaît à présent comme un processus de « construction et de reconnaissance d'une définition de soi » (Dubar, 2000), le sujet recherchant dans sa réalisation une satisfaction personnelle en même temps qu'une reconnaissance dans le contexte social où il exerce son activité. Les transactions identitaires traduisent les échanges réels ou imaginaires qui inscrivent le sujet dans une histoire et dans un contexte familial, relationnel et professionnel. Ces transactions ne sont pas toutes le fruit du libre arbitre, Pierre Tap¹²⁷ distingue une « identité assignée » (attribuée par autrui, fruit d'une histoire sociale et familiale) d'une « identité souhaitée » (attribuée par soi-même, fruit d'une construction et des projets du sujet).

Le support du métier, de la profession exercée, entraînent affirmation et remaniements identitaires, ils sont un point de contact entre la subjectivité des individus et l'organisation sociale dans laquelle ils se meuvent. Comme d'autres professions, celle d'enseignant donne lieu à des investissements identitaires fort divers en fonction des relations subtiles que le sujet entretient avec sa propre histoire et avec son contexte professionnel. Ainsi certains professeurs s'identifient en tant qu'ouvrier, réalisant des gestes professionnels pour accomplir une tâche définie, d'autres en tant qu'artisan, transmettant un savoir acquis par expérience, d'autres enfin en tant qu'artistes, capables de gérer intuitivement la complexité de la classe.¹²⁸

Où l'on mesure que le rapport au travail¹²⁹ et les modes d'exercice qui en découlent sont partie intégrante de l'identité professionnelle du sujet, ils sont liés aux conceptions que chaque enseignant a de son métier, lesquelles peuvent s'établir a priori, indépendamment du contexte, mais sont le plus souvent sujettes à remaniement en fonction de l'évolution des missions.

¹²⁵ Avec le compagnonnage, la culture du métier avait déjà imprégné l'identité de l'individu mais avec une grande reproductibilité d'une génération à l'autre. [De Castéra, B. (2003), *Le compagnonnage*, Paris, Que sais-je?, PUF.]

¹²⁶ Claude Dubar (2000) parle d'« identité narrative » quand le sujet professionnel réinterprète le passé et lui donne sens et cohérence grâce au langage, quand il revendique l'intrigue d'une histoire personnelle afin qu'elle soit reconnue par l'Autre.

¹²⁷ (dir.), (1980), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat.

¹²⁸ Ces modes d'identification (ouvrier / artisan / artiste) sont énoncés par Raymond Bourdoncle, [(1993) : La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, pp. 83-119] et renchéris par Jacques Ardoino en tant que agent / acteur / auteur (cours Master FFAST « Identité(s) professionnelle(s) et rapport au travail », Tizou Pérez, 25-09-08)

¹²⁹ Dans son cours Master FFAST « Identité(s) professionnelle(s) et rapport au travail » du 19-10-08, Tizou Pérez se propose d'établir un parallèle avec la notion de « rapport au savoir » [Bernard Charlot (1999), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos] où il ne faudrait pas nécessairement essayer de « comprendre l'influence de l'environnement » sur le sujet, considérant que son rapport au travail est son rapport au monde, à l'autre et à soi-même, que ce rapport s'appuie sur des mobiles qui lui sont propres.

L'identité professionnelle des enseignants procède d'un équilibre instable. Les tensions apparaissent avec les questions de sens et de valeurs sous-jacents (justice dans la classe, efficacité, capacité à mobiliser les élèves), mais aussi autour du statut social de l'enseignant (place dans un groupe professionnel repéré, capacité de s'inscrire dans l'évolution du système éducatif). Ce système en tension amène à substituer l'expression de « dynamique identitaire »¹³⁰ à celle d'identité, le sujet professionnel s'inscrivant plus ou moins consciemment dans un processus permanent de construction propre aux « métiers sur l'humain ».

II - Enseignant spécialisé « option D », une identité en remaniement

« On attend que l'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives construise son identité professionnelle dans la complémentarité de celle des partenaires avec lesquels il travaille, qu'il repère et affirme son identité professionnelle dans sa différenciation et sa complémentarité par rapport aux autres enseignants et intervenants, notamment les personnels éducatifs, médicaux et para-médicaux. »¹³¹

Notre problématique de recherche nous amène à mettre au jour un certain nombre de « concepts pragmatiques » (Samurçay & Pastré, 2004) que l'enseignant spécialisé mobilise pour agir puis à nous demander dans quelle mesure ils lui permettent de définir un rôle spécifique distinct de celui des autres intervenants non-enseignants, notamment sur la base d'une identité professionnelle propre. C'est en effet une des caractéristiques de l'enseignant « option D »¹³² que de devoir articuler sa pratique au quotidien avec des professionnels qui n'ont pas charge d'enseignement, de se reconnaître « manquant » en quelque sorte, incapable de subvenir à l'ensemble des besoins spécifiques des élèves qui lui sont confiés.

Plus encore que pour l'enseignant de classe ordinaire, la maîtrise des situations d'apprentissage en responsabilité pleine et entière est inopérante, l'enseignant « option D » assume des missions et des tâches participant au projet pédagogique de ses élèves sans en avoir le contrôle : dialogue avec les familles, médiation entre établissement spécialisé ou ser-

¹³⁰ Expression empruntée à Mokhtar Kaddouri (1999), Innovation et dynamiques identitaires in *Recherche et formation* n°31

¹³¹ Référentiel de compétences Capa-sh Option D (*Circulaire n° 2004-026 du 10-02-2004*) [Annexe 3]

¹³² C'est aussi le cas d'autres enseignants spécialisés, notamment « option A » (élèves sourds ou malentendants), « option B » (élèves aveugles ou malvoyants) ou « option C » (élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant).

vice hospitalier et établissement scolaire de référence, suivi et expertise des projets individuels, constitution de dossiers MDPH, actions de formation et d'accompagnement des enseignants « d'accueil » dans les classes ordinaires.

En toile de fond de ces échanges autour d'une pratique professionnelle, les projets de scolarisation des élèves en situation de handicap mental mettent en débat les missions éducatives de l'école et le traitement spécifique¹³³ des « troubles importants des fonctions cognitives », amenant chaque professionnel à (re)définir les contours d'une identité professionnelle et d'un champ de compétences propres.

Les missions, et par conséquent l'identité sociale et professionnelle de l'enseignant spécialisé, ont évolué substantiellement. Alors qu'un décret d'août 1909 lui confiait des enfants « arriérés », il a dû à partir de 1963 prendre en charge des enfants et adolescents « déficients intellectuels », « inadaptés sociaux » ou « déficients psychiques profonds », des enfants souffrant de « troubles de la conduite et du comportement » à partir de 1966, souffrant de « troubles importants à dominante psychologique » à la fin des années 80 avant d'arriver en 2004 aux actuels « troubles importants des fonctions cognitives ».

Les lieux d'exercice de ces missions et le partage des tâches avec d'autres collègues, enseignants ou non, ont évolué depuis quelques décennies pour, d'une part, rapprocher les jeunes malades ou en situation de handicap de l'école ordinaire¹³⁴, et d'autre part pour banaliser la coopération entre équipes médicales, éducatives et thérapeutiques (la participation des soignants¹³⁵, éducateurs ou para-médicaux¹³⁶ des établissements spécialisés ou des hôpitaux de jour aux équipes éducatives ou aux équipes de suivi de scolarisation est à présent inscrite dans leur fiche de poste)¹³⁷.

¹³³ Dans la logique de « compensation » du 11-02-05, la MDPH peut attribuer des droits à compensation concernant une orientation en classe d'intégration dans un établissement ordinaire (CLIS, UPI), une orientation en établissement spécialisé, l'aide d'un AVSI, l'intervention d'un SESSAD, une allocation ou d'autres mesures plus spécifiques.

¹³⁴ Depuis la fin des années 80, les décisions des organismes de tutelle des établissements sanitaires ou médico-sociaux sont univoques : diminution des places d'internat au profit de dispositifs ambulatoires (CMP, SESSAD).

¹³⁵ La profession d'infirmier, notamment en psychiatrie, a considérablement évolué depuis le début d'une politique de sectorisation dans les années 60. Auparavant, les missions –héritées des attributions ancestrales de maintien de l'ordre social et de charité– étaient essentiellement regroupées au sein de l'hôpital, le traitement « social » des pathologies ne se faisant qu'à la marge.

¹³⁶ Les décrets de compétence et autres textes organisant la profession des orthophonistes ou psychomotriciens ne mentionnent pas de liens de partenariat entre le secteur libéral et le système éducatif.

¹³⁷ Les logiciels de gestion de la T2A (tarification à l'activité) à l'hôpital prennent en compte ce travail de réseau avec les enseignants.

La formation professionnelle des enseignants spécialisés (assurée par les missions ASH des IUFM) a tenté d'anticiper ces nouveaux défis en visant une réelle professionnalisation qui concilie autonomie, réflexivité et esprit d'initiative d'une part et connaissance experte des « troubles importants des fonctions cognitives » et des approches didactiques et pédagogiques adaptées d'autre part. C'est au cours de cette formation de spécialisation (analyse d'une pratique et démarche de recherche universitaire) et de la conception du mémoire professionnel que se dessinent les contours d'une identité professionnelle affirmée et réactive vis-à-vis d'un contexte en mutation qui oscille entre intégration et inclusion des élèves « à besoins particuliers ». Une logique de formation continuée semble alors indispensable.

Le paradigme de l' « école inclusive », en France comme en Europe, instaurée par la loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 remplace la logique d'intégration par celle de scolarisation inclusive¹³⁸. L'enseignant spécialisé est à son niveau acteur de cette évolution sociale, philosophique et politique qui amène une société à mettre en place une logique de compensation des situations de handicap¹³⁹ en lieu et place d'une logique ségrégative et spécialisée¹⁴⁰.

« Les politiques d'inclusion renversent la perspective, en considérant certes que les enfants handicapés ont des besoins spécifiques, tout comme d'autres enfants non déficients, mais que l'éducation « ordinaire » se doit de trouver des réponses pour accueillir en son sein la diversité des enfants, quels qu'ils soient [...] Avec l'école inclusive, les perspectives sont donc inversées. Ce n'est plus l'éducation spécialisée qui se doit de changer, elle n'existe plus. Ce qui est engagé en termes de modifications, de changements, d'évolutions, c'est le système éducatif lui-même. »¹⁴¹ Ceci modifie profondément les conditions d'exercice de l'enseignement spécialisé en même temps que cela suppose une « révolution culturelle » au sein d'une école traditionnellement élitiste¹⁴² et une professionnalisation de tous les enseignants pour intégrer

¹³⁸ En juin 2007, Nicolas Sarkozy, le nouveau président de la république, déclare au 47^{ème} congrès de l'Unapei « vouloir rendre opposable le droit de tout enfant handicapé à être scolarisé dans l'école de son quartier ».

¹³⁹ Autour de notions comme : égalité des chances et des droits, respect du droit des personnes, participation de la personne à son projet, maintien du lien social, inclusion, accessibilité, non discrimination...

¹⁴⁰ On peut considérer d'une certaine manière que les enseignants spécialisés animaient des dispositifs pour des élèves tenus à l'écart de l'école ordinaire.

¹⁴¹ Jean-Yves Le Capitaine (2007), [De l'intégration à la scolarisation, le choc des mots, le poids des faits](#), Liaisons, n° 6-7, CNFEDS, Université de Savoie.

¹⁴² Lire sur ce thème : [Patrick Fauconnier (2005), *L'école au service des élites*, Paris, Le seuil] ou [François Dubet (Le Monde du 22 janvier 2007) « En finir avec l'élitisme scolaire ».]

l'accueil d'élèves en situation de handicap mental ou sensoriel à leurs pratiques ordinaires et non plus sur la base du volontariat.¹⁴³

Une des évolutions prévisibles du rôle et de l'identité de l'enseignant « option D » apparaît dans les attentes de conseil et d'expertise adressée par les enseignants des classes ordinaires accueillant un élève en situation de handicap. On peut considérer - avec un certain optimisme - que cette « prestation de service » du « spécialiste » corresponde à la période transitoire qui amènera tous les enseignants à bénéficier d'une formation professionnelle adaptée à ces nouvelles missions. « Il faut également que l'ensemble des acteurs de l'Ecole se mobilise pour modifier les pratiques, se positionner autrement vis-à-vis des partenaires dans la complémentarité des interventions. Il est nécessaire alors que cette dimension soit considérée dans la formation initiale des enseignants [...] mais aussi que les services-ressources, partenaires de l'Ecole, sachent se positionner autrement qu'en "spécialistes" ». » (Bourdon, 2005)

L'enseignant spécialisé qui accompagne cette mutation du système éducatif reste conscient des risques que cette politique volontariste porte en elle : que l'inclusion concerne les dispositifs de scolarisation plutôt que les élèves en situation de handicap eux-mêmes, que les instances ministérielles s'en tiennent à une position de principe indifférente aux besoins et aptitudes particuliers de ces élèves, qui seraient là, physiquement, dans l'école, mais tireraient finalement moins profit de cette inclusion que d'une intégration réfléchie entre professionnels d'approches complémentaires. Pour que cette inclusion s'inscrive dans la philosophie de la loi du 11 février 2005, « l'Ecole doit être un lieu où [les élèves en situation de handicap] apprennent des choses, se confrontent à l'Autre, s'interrogent, pour comprendre et faire évoluer leur regard sur le monde. » (Ibid.)

Quoi qu'il en soit, les remaniements identitaires de l'enseignant « option D » et le cours des transactions qu'il passe avec sa propre histoire et avec les institutions dans lesquelles il travaille l'amène à reconstruire régulièrement sa relation à un métier « troublant »¹⁴⁴.

¹⁴³ L'enseignant n'est certes plus en mesure de « choisir » d'accueillir un élève en situation de handicap mental ou présentant une pathologie mentale. Il n'empêche qu'un point de rupture peut être atteint lorsque l'intégrité physique et psychique des uns ou des autres est menacé, car l'enseignant en reste le garant quoi qu'il arrive. Il peut ainsi, dans des cas où il n'est plus en mesure de garantir la sécurité physique ou psychique de ses élèves, faire valoir auprès de son autorité administrative un « droit de retrait ». [Décret n° 82-453 du 28 mai 1982 modifié relatif à l'hygiène et à la sécurité du travail ainsi qu'à la prévention médicale dans la fonction publique]

¹⁴⁴ Notamment du fait des interactions dynamiques et déstabilisantes avec des élèves perturbés dans leur relation à l'Autre et au savoir.

III - Au-delà des remaniements, le « cœur de métier » et les mobiles de l'enseignant spécialisé « option D »

Laissant de côté les lieux communs énoncés sur la « motivations des pédagogues », nous essayons d'identifier quelques mobiles qui amènent un enseignant à se spécialiser, c'est-à-dire à compléter sa formation de professeur des écoles ordinaire, pour exercer auprès d'élèves en grande difficulté d'apprendre.

Nous l'avons vu, les transactions dans les dynamiques identitaires appartiennent au sujet professionnel, elles se réalisent selon des modalités en partie inconsciente et il est délicat pour l'observateur extérieur d'en saisir toutes les subtilités. Un mode d'entrée « règlementaire » dans cette recherche amène à repérer des compétences « attendues » chez l'enseignant qui se spécialise sans en révéler les mobiles intrinsèques. Les appels à candidature évoquent des compétences considérées comme « complémentaires » de celles de l'enseignant ordinaire et sollicitent « des aptitudes à s'insérer dans une équipe de travail »¹⁴⁵, « une bonne connaissance des adolescents et des comportements difficiles, une aptitude à valoriser les acquis de chaque élève pour restaurer la confiance en soi et favoriser les apprentissages »¹⁴⁶.

Ce sont plutôt les contextes d'exercice, la nature des missions et le public à scolariser qui définissent une spécificité pour « le champ de l'option D ». La situation didactique contractuelle où l'enseignant transmet un savoir à ses élèves semble d'emblée écartée et il devient nécessaire d'adapter le dispositif aux besoins et aptitudes particuliers de ses élèves. Une attitude de maîtrise vis-à-vis des processus d'apprentissage s'avère inopérante, le maître conçoit donc son activité avec sa propre capacité à supporter le manque (de résultat, de réussite, de progrès, de compréhension mutuelle, de connivences) dans sa relation à l'autre, se reconnaître manquant¹⁴⁷ en quelque sorte. L'intégration de ce défaut de maîtrise dans la situation pédagogique conduit l'enseignant à concevoir l'intervention d'autrui professionnel pour compléter son action. Cette place faite à l'autre, qui n'est pas enseignant, repose sur l'attente d'une complémentarité des approches, d'une mutualisation des interventions au service d'un projet partagé.

¹⁴⁵ Circulaire relative au recueil de candidatures des personnels enseignants du premier degré titulaires aux stages de préparation au CAPA-SH.

¹⁴⁶ Appel à candidature pour un poste d'enseignant en hôpital de jour pour adolescents.

¹⁴⁷ Cette relation de l'enfant à l'adulte-qui-se-reconnaît-manquant est décrite par les psychanalystes et les phénoménologues (Freud et le complexe d'Œdipe, Lacan et le stade du miroir, Heidegger et l'être manquant) comme essentielle dans l'accès à une pensée symbolique. L'adulte « tout-puissant » maintenant dans le réel de la relation fusionnelle.

La capacité à se confronter au manque, à l'incomplétude d'actes professionnels qu'il faudra alors concevoir en complémentarité d'autres actes de nature différente semble concerner tous les enseignants « du champ de l'option D », même si l'évolution du système éducatif et en particulier l'accueil dans les classes ordinaires d'élèves en situation de handicap amène l'ensemble des enseignants à se confronter à cette problématique¹⁴⁸.

Ce travail en équipe interdisciplinaire façonne les contours de l'identité professionnelle de l'enseignant « option D » et alimente le débat autour de conceptions différentes de l'enfant/élève, de ses besoins, de ses compétences, de ses modes d'expression, de ce qui semble mobilisable au-delà de ses déficiences ou de ses symptômes. Le rôle spécifique de l'enseignant peut alors se dessiner dans sa recherche résolue des mobiles d'apprendre de l'enfant/élève, dans l'affirmation d'un principe d'éducabilité qui, tenant compte des manifestations d'une souffrance éventuelle¹⁴⁹, lui donne accès à un espace collectif d'apprentissages et de symbolisation. Une des difficultés communes aux enseignants du « champ de l'option D » peut ainsi résider dans le « découplage » indispensable entre la recherche compréhensive ou experte du sens du symptôme ou de la déficience et l'inscription dans un cadre symbolique d'accès au savoir.

Cette dialectique singulier / universel alimente au quotidien le travail interdisciplinaire et lui donne sa pertinence dès lors que les rôles sont explicités, que les « passages à l'acte » sont proscrits¹⁵⁰ que chacun s'intéresse « de près » aux références et modes d'action de ses parte-

¹⁴⁸ Philippe Perrenoud [(2008), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF] évoque cette évolution qui amène quotidiennement à « gérer la complexité des situations ».

A lire également un dossier très complet sur ce sujet : « Scolariser tous les enfants et adolescents handicapés : utopie ou réalité ? », compte-rendu de la journée de formation du 29 mars 2006 sur la scolarisation des enfants handicapés, organisé par l'Inspection Académique de la Sarthe, édité en ligne en juin 2006 : http://www.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=13158

¹⁴⁹ Pechberty in Plazaola Giger I. et Stroumza K. (Dir.) (2007): « La posture et la pensée du « prendre soin » - qui vont de soi dans un cadre soignant - sont aussi sollicitées dans un cadre de formation ou d'enseignement. Les souffrances psychiques produisent des symptômes singuliers, mais elles diffusent aussi dans les groupes et les institutions où elles peuvent empêcher de comprendre et de penser. »

¹⁵⁰ Lire sur ce sujet [Perrenoud Ph. (1996), « Pouvoir et travail en équipe » in CHUV *Travailler ensemble, soigner ensemble. Actes du symposium*, Lausanne, CHUV, Direction des soins infirmiers.] sur <http://www.unige.ch> Notamment p. 8-9 : « La raison du pédagogue comme la raison du thérapeute, sont des raisons *limitées*, des "raisons pratiques" notamment :

- par les manques et les contradictions dans les "raisons théoriques" et les savoirs savants ;
- par le choc de savoirs d'expérience, de cultures et de systèmes de valeurs différents ;
- par la complexité des situations et la difficulté de les cerner exactement ;
- par l'imprécision des pronostics quant aux résultats de telle ou telle action possible. »

naires¹⁵¹ et que le débat s'instaure dans une éthique de la discussion (Appel, 1994, Habermas, 1992)

Ces mobiles ne peuvent être érigés en principes universels, des enseignants exerçant dans le « champ de l'option D » peuvent adopter une attitude empathique et compréhensive vis-à-vis des élèves qui leurs sont confiés, avec l'assurance que leurs qualités « humaines » de pédagogue (voire plus) leur permettent d'accéder au sens des difficultés de leurs « protégés », de réussir là où les autres ont échoué, avec le risque de les maintenir dans la complétude d'une relation qui n'est pas finalisée par l'accès au savoir ni par l'autonomisation du sujet.

F - Une démarche clinique en didactique professionnelle, recherches sur la pratique et pratique de la recherche pour l'enseignant « option D »

I - Pour des enseignants « à besoins particuliers », de la nécessité d'articuler pratique et recherche

Dans le « champ de l'option D », on a mesuré les enjeux et les contraintes spécifiques de la tâche réalisée et la complexité des liens (de l'écart) entre cette tâche et l'activité de l'enseignant.

Commençons par pointer l'écueil pour l'enseignant d'une recherche de maîtrise de la situation de classe, maîtrise entendue comme contrôle des différents éléments du contexte et de l'investissement des élèves. Organiser un cadre de travail où les apprentissages peuvent advenir revient alors à concevoir des situations dynamiques comme autant d'occasions (non garanties) d'expériences signifiantes permettant l'accès à la symbolisation.

L'enseignant adapte des situations pédagogiques accessibles à la capacité de pensée supposée¹⁵² de l'élève qui permettent de donner du sens à la résolution de problèmes au sein d'un collectif d'apprentissages.

¹⁵¹ Sans que le propos n'ait une réelle valeur statistique, environ 20% des enseignants en cours de spécialisation « option D » accompagnés à l'IUFM des Pays de Loire depuis 15 ans avaient exercé auparavant un autre « métier sur l'humain » (infirmier, éducateur, moniteur-éducateur, auxiliaire médico-pédagogique)

L'enseignant ne peut raisonnablement envisager de maîtriser les conditions de cette rencontre où le sujet souvent se dérobe, où la complexité du contexte rend dérisoires les tentatives d'une analyse exhaustive en temps réel.

« Il n'y a pas de réponse aux questions qu'on ne se pose pas ; le travail de mise en scène de l'enseignant commence donc inévitablement par la transposition des connaissances que la société charge l'école de transmettre » (Vergnaud, 2008), cette mise en scène, ou problématisation, suppose définis les termes à la base d'un contrat didactique entre maître et élèves, ce qui peut être considérablement compliqué par l'altération des « capacités de discernement » de l'élève.

Une fois écartée - provisoirement, hélas - l'inclinaison hégémonique du maître, encore lui faut-il créer les conditions d'une prise de risque salutaire pour ses élèves, un cadre d'activités où la pensée s'ébauche et se contredit, où la créativité autorise la sublimation¹⁵³, où l'accès aux codes de communication ne génère pas d'angoisses invalidantes.

Le lieu de cette rencontre dissymétrique entre des êtres désirants et réfléchissants est avant tout un lieu d'activités que l'enseignant va tenter de rendre signifiantes, acceptant pour ce faire d'innombrables détours par l'insignifiant, dans ces instants où l'institué ne façonne plus de garde-fou suffisant. « Et ce qui arrive, c'est que les enfants sont éparés, plantés ou assis à bonne distance l'un de l'autre et de nous. Il ne se passe rien, rien qui se voie ou s'entende. Et ça résonne. »¹⁵⁴ Ainsi les troubles envahissants du développement de certains enfants les amènent à privilégier l'agir au faire, cet agir compulsif et répétitif qui les tiennent à distance des standards de socialisation et qui conduisent leurs interlocuteurs à essayer de combler cet « entre-deux » de la communication.

« Un sujet a d'autant plus besoin de l'attention qu'il reçoit qu'il est plus démuné pour assurer par lui-même sa propre cohérence et accéder à un sentiment continu d'exister. L'attention d'une personne disponible et bienveillante à son égard joue un rôle de matrice, au sein de laquelle les expériences psychiques de l'enfant peuvent se trouver rassemblées en un tout cohé-

¹⁵² A rapprocher de la « zone du plus proche développement » définie par Lev Vygotski (1997) comme la marge de progression d'un individu entre les situations où il peut apprendre et accomplir certaines activités seul et celles où l'aide d'autrui (adulte ou élève) est indispensable.

¹⁵³ Freud cité par Laplanche J. et Pontalis J.-B. (2007) « Nous désignons comme sublimation une certaine sorte de modification de but et de changement d'objet dans laquelle entre en considération notre évaluation sociale. [...] la pulsion sexuelle met à la disposition du travail culturel et intellectuel des quantités de force extraordinairement grande. » On évoque donc ce processus de sublimation quand l'énergie de la pulsion est réaffectée à une activité de connaissance.

¹⁵⁴ Deligny, F., Les détours de l'agir ou le moindre geste, dans Œuvres, Paris, 2007, L'Arachnéen, p.1285

rent qui, par là-même, prend sens»¹⁵⁵. L'enseignant est ainsi renvoyé à la continuité et à la qualité de son propre sentiment d'exister, et par là-même aux épisodes de défaillance éventuels¹⁵⁶. Les apports de l'analyse des pratiques et de la didactique professionnelle visent une analyse de l'activité du sujet (de son rapport à la tâche, des modes subjectifs de redéfinition de la prescription) qui finalement rend plus objectifs ses investissements. « Une approche clinique de la subjectivité n'aboutit pas [...] à une centration sur un moi original mais à un allègement possible de ce « moi » dans l'action. Partir de soi pour ne pas aboutir à soi. Ce détachement de soi postule une subjectivité assumée. » (Cifali in Plazaola Giger et Stroumza, 2007)

Cette mise à distance maintient le sujet dans la position d'un acteur qui n'est pas entièrement déterminé par la tâche à réaliser, il garde la marge de manœuvre du « champ des possibles ». « Le comportement tel qu'il s'est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées. » (Vygotski, 1997/1933, p.76)

Cette démarche conjointe d'analyse de pratiques, de réflexivité et de théorisation s'avère particulièrement nécessaire pour les professionnels engagés dans ces « métiers de l'humain »¹⁵⁷ où la « conceptualisation dans l'action » (Pastré, 1999,2007) et les interactions (inter- et intra-subjective) déterminent l'activité du sujet professionnel.

La capacité d'auto-analyse du praticien existe bien sûr, elle alimente sa réflexivité, mais elle peut être altérée par les réactions ordinaires d'autoconservation¹⁵⁸, par ces « petits arrangements avec soi-même » dictés par des modes de défenses le plus souvent inconscients. L'enjeu est de parvenir à une connaissance explicite et sans cesse renouvelée des ressorts et de la genèse de sa propre activité professionnelle, par le biais régulier de ce travail de co-élaboration, de prise de conscience et de conceptualisation.

¹⁵⁵ (Houzel D., intervention aux journées d'étude du GERCPEA -Groupe d'Etude et de Recherche Clinique en Psychanalyse de l'Enfant et de l'Adulte- en 2003, URL : <http://www.gercpea.lu/>)

¹⁵⁶ Thèmes de la peur, de la gestion de l'anxiété et des émotions déstabilisantes étudiés dans (Clot, 1999) et (Cifali, 2002)

¹⁵⁷ Mireille Cifali : « L'enseignement rejoint d'autres métiers que j'ai dénommé : métiers de l'humain. On s'y confronte à des situations sociales complexes, soumises au temps où se mêlent le sociétal, l'institutionnel et le personnel; l'enjeu y est que l'autre accède au savoir, grandisse, dépasse une difficulté handicapante, guérisse. Nous œuvrons ainsi dans un espace exigeant une démarche particulière de pensée, une éthique de l'action et une formation adéquate, que le mot de "clinique" peut qualifier. » extrait de « La dignité d'un métier », à lire sur : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles/dignite.html>

¹⁵⁸ On pourrait aussi utiliser l'expression d'homéostasie psychique, cette recherche inconsciente d'un état d'équilibre psychique sans tension.

Cette approche analytique et clinique n'est pas une fin en soi, elle doit permettre à l'enseignant d'aborder la complexité, l'insignifiance ou la violence des situations de classe avec une éthicité opératoire, de s'appuyer sur l'éducabilité de ses élèves pour les aider à construire de la connaissance, à accéder aux savoirs à travers les apprentissages.

II - Quelques repères épistémologiques pour une analyse de la pratique de l'enseignant à des fins didactiques

Pour analyser l'activité des enseignants il faut évoquer, à défaut d'y répondre exactement, la question de la prescription ; comment est définie la tâche de l'agent, selon quels modes, par quels « prescripteurs », avec quel degré « de finesse ou d'abstraction » (Leplat, 1997, p.22). Ce qui est vrai pour les enseignants de classe ordinaire est encore plus manifeste dans « le champ de l'option D », la tâche à réaliser (ce qu'une société attend de cette catégorie d'agents pour garantir les apprentissages d'enfants à besoins particuliers) se décline en tâches prescrites (comment les institutions et les partenaires de l'agent définissent les attendus de son activité). Une des difficultés apparaît alors dans la multiplicité des « interlocuteurs-prescripteurs » qui confient des missions à l'enseignant à des niveaux et sur des registres différents¹⁵⁹. A partir de son expérience, de sa connaissance du contexte et de ses élèves, à partir aussi de buts qu'il réalise à travers son activité professionnelle, de représentations, de valeurs ou de conceptions qui lui sont personnelles, l'enseignant redéfinit les contours de sa tâche. « L'activité est celle d'un sujet qui a ses propres fins qu'il poursuit en même temps que celles assignées par la tâche. » « [Mais la tâche] doit tenir compte de contraintes de la situation qui ne peuvent être éliminées et qui limite le champ des variantes possibles. » (Leplat, 1997, p.4 et p.20)

¹⁵⁹ Prenons l'exemple d'une prise en charge d'un élève par l'enseignant d'un hôpital de jour et limitons le nombre de ceux qui participent à la définition de sa tâche. L'institution Education Nationale définit les contours d'une mission sous forme de textes réglementaires, rappelés par l'inspecteur lors des visites et inspections, la famille exprime des attentes qui peuvent déborder sensiblement la réalité (« au moins qu'il apprenne à lire comme son grand frère »), l'équipe de soins (à supposer que tous ses membres soient d'accord sur ce point) vous propose un contrat (« il faut d'abord que tu rassures la famille sur le côté "apprentissages" pour qu'ensuite ils acceptent le soin ; et puis, tu es un homme, pour Jonathan, c'est important ! ») et l'enseignant de classe ordinaire attend votre expertise (« tu pourrais me dire ce que je fais avec mes 32 grandes sections quand Jonathan est là ? »).

Analyser l'activité d'enseignants avec le regard du chercheur en sciences humaines et avec celui du formateur qui cherche à rendre intelligible¹⁶⁰ une pratique experte revient à prendre en compte ces différentes composantes de l'activité autour de la tâche (à réaliser, prescrite, redéfinie, effective) et de l'appropriation qu'en fait le sujet professionnel.

Une analyse clinique de l'activité (Clot, 2008 ; Cifali, Giust-Desprairies, 2006) qui prend appui sur la singularité de situations et sur l'évocation que les sujets professionnels en font - dans un cadre méthodologique proposé par le chercheur -, produit des supports de réflexion et de formation pour des enseignants en cours de spécialisation. « L'analyse de la démarche clinique, avec ses hésitations, ses essais malheureux, ses éventuels déboires et les idées et conditions qui ont permis de progresser, est une voie privilégiée pour l'étude de la pratique. Elle est également un bon moyen de formation quand les praticiens s'entraînent à cette analyse pour leur propre activité. » (Leplat, 1997, p.89) On peut imaginer que l'enseignant en formation s'identifie plus facilement à travers ces traces de l'activité (vignettes cliniques) et se projette dans ces essais d'analyse et d'interprétation grâce à l'impression de « tâtonnement expérimental » qu'ils génèrent. Cela peut paraître moins lénifiant qu'un recueil de « bonnes conduites ».

L'activité de l'enseignant spécialisé dans « le champ de l'option D » est des plus complexes, elle suppose un engagement personnel et une professionnalité acquise à l'articulation entre expérience et savoirs théorisés. Le formateur chargé d'accompagner des enseignants dans une démarche de spécialisation recherche les moyens d'approcher l'activité de praticiens, la rendre accessible aux stagiaires en formation. Cet apport en formation est une réponse possible à l'interrogation du chercheur concernant l'écart entre les formes prédicatives et les formes opératoires de la connaissance d'un métier, « on peut en effet considérer que l'action mobilise un ensemble bien plus important de connaissances que la théorie n'est capable d'en dire. L'analyse de pratiques montre en effet qu'il existe un décalage entre la forme opératoire de la connaissance, qui est utilisée dans l'action, et la forme prédicative de la connaissance, orale ou écrite, qui ne reflète qu'une partie seulement de la première. » (Vergnaud, 2003)

Ce décalage entre des connaissances prédicatives, théorisées et d'autres qui seraient implicites, mise en œuvre en situation, pose la question de l'évocation, de la mise en mots, du recueil des traces de l'activité pour « apprendre des situations » (Pastré, 1999). L'étape sui-

¹⁶⁰ Intelligible ne signifie pas pertinente dans l'absolu, la pratique exposée reste liée à un contexte, une situation, la singularité de ses acteurs, c'est même là tout sont intérêt.

vante, ce sont l'analyse et l'interprétation de ces connaissances opératoires, de ces « concepts pragmatiques » (Samurçay et Pastré, 2004) mobilisés dans l'activité afin d'en extraire de la connaissance, « le besoin d'une théorie de la pratique s'impose. » (Pastré, 1999)

Dans le cas particulier qui nous intéresse, les enseignants en formation sont eux-mêmes engagés dans une pratique professionnelle avec des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives, ils sont donc, de fait, dans une démarche d'appropriation à partir de leur propre activité. « ... on apprend beaucoup par l'action, [...] on apprend davantage encore en analysant après coup sa propre activité. [...] Mais, paradoxe, l'analyse réflexive rétrospective requiert la médiation d'autrui, des formateurs notamment. [...] cette analyse de soi par soi suppose qu'on respecte la dimension singulière de l'action... » (Pastré, 2007)

III - Didactique d'une profession et approche clinique de l'activité

Le métier d'enseignant spécialisé amène à se confronter à des situations humaines complexes, dans et hors la classe, et à redéfinir sans cesse un cadre (de travail, de pensée, de liens sociaux) symboligène, donc universel, pour des élèves singuliers. Le langage, interface entre les « espaces privés » des sujets et un espace public social, permet d'accueillir la singularité dans un cadre symbolique.

L'approche clinique de cette activité enseignante mobilise le formateur, le chercheur en sciences de l'éducation, l'enseignant expert ou novice et c'est le langage qui permet la rencontre dans cette communauté dialogique, une rencontre intersubjective. « ... l'approche clinique vise à restituer au sujet la mobilité de ses investissements et à lui ouvrir des voies nouvelles en permettant l'élaboration d'une pensée de l'action, d'une pensée dans l'action et d'une pensée dans la recherche. » (Plazaola Giger et Stroumza, 2007, p.8) « Une pensée de l'action est une pensée affectée [...]. L'efficace d'une pensée affectée de l'action exige un surcroît d'être, des qualités de présence, d'authenticité et de spontanéité, exige une capacité de travailler [...] dans le banal et le détail. » (Cifali in Plazaola Giger et Stroumza 2007, p.145).

Le chercheur et le formateur essayent de produire de la connaissance à partir de traces réelles et singulières de l'activité de professionnels. Les « vignettes cliniques » sont proposées aux enseignants en formation mais chacun d'eux élabore ensuite un mode d'appropriation en fonction de son histoire personnelle, de son expérience et de son projet professionnel. « [Dans

la reconstruction de la singularité de l'action], le but [n'est pas] de monter en généralité, mais d'accepter qu'à travers le particulier se lise la connexion des facteurs, les liens tissés qui la constituent. » « L'approche clinique a la spécificité de construire la pensée à partir d'une pratique à l'intérieur d'un dispositif qui a des constantes : définition d'un cadre qui structure les modalités de relation et d'échange et constitue la structure comme espace sécurisé [...]. » (Ibid. p.146 et 149)

Ces modes d'appropriation, dans un dispositif de formation où l'analyse de pratiques tient son rôle d'interface entre des contenus épistémologiques (savoirs constitués, savoirs d'expérience) et des investissements subjectifs, peuvent constituer la base d'une professionnalisation accessible au regard de l'autre. « Si évoquer une pensée professionnelle fait généralement référence à la rationalité, à l'exercice d'une conscience et d'une raison, le travail clinique exige que le sujet qui pense soit en contact avec ses propres contenus psychiques ; qu'il soit attentif [...] aux liens qui se tissent dans les différents registres de la pensée : d'un côté, les émotions, les affects, les représentations ; de l'autre, la réflexivité dans ses dimensions analytiques et critiques. » (Ibid. p.150)

La didactique professionnelle complète et enrichit cette posture clinique du formateur et du chercheur en proposant un contenu cognitif pour tirer parti des situations de travail. Elle pose dans le champ de la formation la question de l'acquisition, de la transmission et du développement des compétences professionnelles. « ... la didactique professionnelle est née de la rencontre de deux champs théorique : l'ergonomie cognitive, qui a fourni [...] ses concepts et méthodes d'analyse du travail [...] et la didactique, [...] qui a transmis [...] une double préoccupation : épistémologique (quels sont les concepts centraux qui organisent le champ ?) et développementale ... » (Pastré in Samurçay et Pastré, 2004, p.3) Elle partage avec la clinique de l'activité la « suprématie du sujet professionnel » dans la production de connaissances, « ... apprendre, c'est savoir tirer parti de la vie, dans ses moments paisibles et dans ses drames, c'est tirer de la confrontation avec le réel, qui toujours par quelque côté nous échappe ou nous submerge, quelque chose qui deviendra notre expérience, un prolongement de ce que nous sommes. C'est en ce sens-là que se conjuguent apprentissage et développement. [...] mais, en définitive, c'est toujours le sujet qui occupe la place centrale ... » (ibid. p.2)

Contrairement à une approche strictement disciplinaire centrée sur un savoir constitué, la didactique professionnelle aborde l'apprentissage du point de vue de l'activité (apprendre à agir de façon durablement efficace) et du développement du sujet à travers le développement de

ses compétences, notamment dans l'analyse des situations de rupture ou de mutation où il faut réinventer un rapport à l'activité et mobiliser de nouvelles compétences, mais où l'on peut fréquemment observer en retour une tendance du sujet à modifier la situation, soit pour l'adapter à ses nouvelles compétences acquises, soit pour la ramener vers le contexte d'avant la rupture.

En centrant sa démarche (conception de dispositifs de formation visant l'acquisition et le développement de compétences professionnelles) sur l'activité professionnelle des praticiens (d'autres démarches sont centrées sur le produit ou sur le process, d'autres encore sur les procédures normalisées) la didactique professionnelle fait le choix épistémologique délibéré de favoriser l'expérience, les compétences et la pratique par rapport aux savoirs, aux connaissances ou à la théorie, « le rapport entre théorie et pratique n'est pas un rapport d'application » (Ibid. p. 4). Mais l'accumulation d'expériences ne suffit pas à construire des compétences ni à relire son action. L'activité humaine se caractérise par une bipolarité entre sa composante productive, qui transforme le réel, et sa composante constructive, qui transforme l'homme par son activité propre. La didactique professionnelle s'attache à analyser systématiquement la composante constructive de l'activité dans un objectif pragmatique de maîtrise relative. « Un des objectifs de la didactique professionnelle est de passer de ce qu'on pourrait appeler le stade de la cueillette au stade du jardinage : non seulement apprendre par l'activité, mais apprendre méthodiquement par l'activité » (Ibid. p.5)

Les situations sont-elles didactiques ? Y a-t-il des situations représentatives d'un métier ? Dans quelle mesure peuvent-elles constituer des supports pertinents pour alimenter des dispositifs de formation professionnelle ? Ces problématiques sont abordées dans le dispositif de formation « option D » qui fait alterner¹⁶¹ des situations d'apprentissage centrées sur les savoirs (didactiques, praxéologiques, méthodologiques, sociologiques, ...), et des situations de travail centrées sur l'activité (processus cognitifs organisant l'activité de l'enseignant, modes d'appropriation et développement du sujet), le tout médiatisé par un groupe d'analyse de pratiques.

¹⁶¹ Les enseignants-stagiaires sont alternativement en stage en responsabilité (dans une classe du « champ de l'option D ») et en regroupement à l'IUFM.

IV - Une méthodologie ouverte au débat contradictoire

Gérard Vergnaud (1996, 2003) propose, pour faire avancer la question des qualités didactiques des situations, de repérer des « éléments invariants opératoires » qui rendent compte du rapport entre l'activité du sujet professionnel en situation et l'évocation¹⁶² qu'il en fait après-coup, où comment le discours du sujet professionnel dans et sur l'activité donne du sens à ses actes. Que cette dynamique participe au développement du sujet professionnel et à l'élargissement de son pouvoir d'agir, cela rejoint l'ambition du formateur et du chercheur. Par contre, que cette analyse du travail vise à « dégager la structure conceptuelle de la situation, noyau central qui permettra de constituer un référentiel de métier... » (Pastré in Samurçay et Pastré, 2004, p.7) « ... [qu'il] faut donc postuler qu'il existe des organisateurs de l'activité ... » nous sommes plus réservé quant aux vertus « systématiquement didactiques » de cette recherche d'invariants, et c'est là peut-être un point de rupture avec une démarche authentiquement clinique.

Dans le but de rendre intelligible l'activité, on s'attachera donc à repérer ces modes d'adaptation, dans le réseau signifiant-signifié mobilisé par le sujet autour de l'activité. Tout en restant extrêmement prudent sur l'aspect réellement opératoire de ces organisateurs, ils fourniront l'occasion d'entrer dans la logique de compétences du sujet professionnel, dans sa façon de redéfinir la tâche qui lui est confiée et dans l'écart qu'il perçoit d'avec une réalisation idéale.

C'est d'ailleurs Pierre Pastré lui-même (Ibid. p.43) qui invite à la plus grande vigilance concernant la nature de ces structures invariantes. « La principale difficulté de l'adaptation de la notion d'invariant opératoire à l'analyse du travail est d'ordre théorique. Les invariants piagétiens, sur le modèle des conservations, sont des invariants de propriété. Or quand on essaie, en analyse du travail, d'identifier les différentes dimensions d'un problème et leur relation, c'est à des variables qu'on a affaire, et non à des invariants. [...] Ainsi l'invariance réside dans le jeu réglé de variables en interaction. [...] or ceci constitue une mutation épistémologique très profonde, dans la mesure où l'on passe d'une pensée centrée sur les objets et leurs propriétés à une pensée centrée sur les relations, d'une épistémologie de la substance à une épistémologie de la relation et de la transformation. » (Ibid. p.43)

¹⁶² Le rapport au langage, l'articulation signifiant-signifié propre à chaque sujet rentre ici en ligne de compte et engage la pertinence des analyses langagières de l'activité.

Ces concepts pragmatiques, ces mises en évidence de « connaissances en acte »¹⁶³ par le professionnel en situation, sont néanmoins d'un grand secours pour le formateur qui souhaite faire accéder à la logique de l'expert en situation, ses prises d'informations, ses stratégies, ses modes d'adaptation en cours d'action.

Un autre élément à porter au débat concerne les « obstacles épistémologiques » (Bachelard, 2003/1934) des enseignants lorsqu'ils sont eux-mêmes en situation d'apprendre ; « leur épistémologie est résistante, souvent attachée à une conception propositionnelle du savoir, à un savoir-objet, un savoir-texte » (Fleury et Fabre, 2005). Le formateur qui vise, par l'analyse des situations de travail¹⁶⁴, à accompagner ces enseignants à problématiser¹⁶⁵ leur pratique, s'engage dans un travail au long cours, sans effets immédiats car il suppose une mobilisation par les professionnels de leur mode d'accès à la connaissance. Ce rapport au savoir engage le sujet dans son rapport à l'autre, à l'institution, à sa propre histoire, il ne peut être contraint dans un dispositif purement didactique.

Un dernier élément, lié au précédent, s'offre à la délibération des formateurs, des praticiens et des chercheurs en sciences de l'éducation, il concerne la méthodologie du dispositif expérimental et plus précisément les précautions éthiques vis-à-vis de l'articulation entre le discours (des professionnels, des chercheurs), l'activité réelle (pratique de l'enseignant, production du chercheur) et l'économie plus ou moins consciente du sujet. « Nous devons rester lucides sur le statut du « fait épistémique », produit par un dispositif expérimental et encadré par un champ conceptuel, et de ses relations au « sujet épistémique ». Ceci concerne les enjeux, les limites, l'éthique des sciences sociales et humaines qui, pour être fiables, doivent se fonder sur l'articulation du sujet au signifiant par le langage, la parole, le discours. » (Gori, Hoffmann, 1999). Ce principe de précaution quant au statut « épistémique » des faits de langage est illustré par Paul Ricœur à propos des faits historiques : « C'est en vain que l'on cherche un lien direct entre la forme narrative et les événements tels qu'ils se sont effectivement produits ; le lien ne peut être qu'indirect à travers l'explication et, en deçà de celle-ci, à travers la phase documentaire, laquelle renvoie à son tour au témoignage et au crédit fait à la parole d'un autre »¹⁶⁶.

¹⁶³ Expression équivalente aux formes opératoires de la connaissance

¹⁶⁴ Les leurs et/ou celles de collègues en formation.

¹⁶⁵ Que l'on pourrait illustrer par la formule de Michel Fabre : « Avant, pendant et après l'activité, il faut se demander : finalement, quel est le problème dont cette pratique pouvait être une solution ? » Cours Master FFAST du 15-10-08

¹⁶⁶ (2003), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Le Seuil, p.315

Cette question du « statut » se pose également pour les sciences de l'éducation, tantôt considérées comme discipline scientifique, tantôt comme activité sociale et culturelle, et ceci sans remettre en cause que leur implication dans la formation initiale des enseignants par exemple consiste bien à leur fournir une base scientifique de connaissances constituées, de démarche méthodologique ou de praxéologie éducative. Sans doute est-il possible de s'accorder sur le fait qu'elles ne constituent pas une discipline scientifique autonome mais qu'elles encadrent une activité professionnelle qui incorpore des connaissances scientifiques et techniques¹⁶⁷. « L'acquisition de la marche, le comportement électoral de l'épicier ou l'anxiété de l'obèse ne sont pas des objets phénoméno-techniques comparables aux photons, à la structure de l'ADN ou aux spectres de la cristallographie. Leur statut épistémologique de « faits » - au sens d'artéfact produit par un dispositif expérimental et conceptuel - diffère considérablement. » (Gori, Hoffmann, 1999, p.10)

Les liens particuliers entretenus entre les chercheurs en sciences humaines et leurs objets d'étude les ramènent sans cesse à la nécessité d'un travail de co-construction du savoir basé sur « la prime au sujet », sous peine de dérive idéologique. « Nous avons insisté sur la structure nécessairement narrative des théories scientifiques de par, tôt ou tard, leur subordination au langage pour pouvoir être communiquées. A méconnaître notre dette à l'endroit de la parole et du langage, nous serions rapidement conduits à cette forme de totalitarisme du discours que l'on appelle une idéologie. » (Ibid. p. 33)

¹⁶⁷ Il en va de même pour la médecine qui requiert des savoirs constitués (hématologie, microbiologie,...) et des techniques validées (informatique, examen différentiel,...) qui ne suffisent pas à définir le spectre de son activité.

Méthodologie de recueil et d'analyse des données

I - Démarche et méthode

Le cadre méthodologique consiste à articuler notre question de recherche avec un recueil de données dans le champ des pratiques visé par notre problématique. La notion de choix méthodologique suppose donc une alternative possible entre différentes démarches et une adéquation à la nature même de notre question de recherche.

Ainsi comme le souligne Theureau, « ... les données sur le travail ne sont pas « données », mais construites activement [...]. Cette construction des données passe par un outillage : des outils de recueil et d'analyse des données et des procédures systématiques de mise en œuvre de ces outils. » (Theureau, 2004, p.67)

Nous cherchons à savoir, après avoir mis au jour un certain nombre de concepts pragmatiques mobilisés par les enseignants spécialisés « option D » en situation de classe, si certains « points d'appui » lui permettent de définir un rôle spécifique de l'enseignant, en articulation avec l'intervention d'autres professionnels non-enseignants. Nous retenons ce terme de « points d'appui » pour désigner les références culturelles et professionnelles présentes – plus ou moins consciemment – dans les pensées du professionnel et qui orientent son action au cours de son activité. Ces « repères pour agir » étayent sa capacité de jugement et de discernement dans le cours d'action, ils participent d'une adaptation pragmatique aux situations dynamiques de la classe, « en temps réel ».

Il s'agit donc d'appréhender la complexité d'un métier – et des remaniements qu'elle suppose pour les acteurs – à travers les différents types de savoirs et de compétences mis en œuvre et de tendre à le « rendre didactique ». Ce travail de recherche est en effet finalisé par une préoccupation de formateur : comment accompagner des enseignants en cours de spécialisation et contribuer à leur développement personnel en formation (par l'élaboration de compétences professionnelles) à partir d'une analyse de l'activité (la leur et celle d'autres collègues).

L'objet travaillé dans cette recherche est à la fois d'ordre épistémique (les savoirs constitués qui aident à penser une pratique) et d'ordre pragmatique (ces savoirs théoriques, auxquels s'ajoutent des « savoirs d'action », qui soutiennent et organisent une pratique), à l'interface

entre conceptualisation et mise en œuvre, entre l'élaboration d'une stratégie professionnelle objectivée¹⁶⁸ et les actions pédagogiques envisagées auprès d'élèves bien réels.

L'objet de ce travail de recherche est de participer à la réflexion d'une communauté scientifique et professionnelle, il suppose donc la prise en compte lucide de nos propres « points fixes aveugles de chercheur¹⁶⁹ », les points d'ancrage ou de résistance plus ou moins conscients, nos « petites musiques intérieures », les tendances à l'auto-référencement auxquels le chercheur cède parfois. Ces mouvements subjectifs¹⁷⁰ sont mis en tension avec les attentes des communautés universitaires ou professionnelles, une « hygiène de la pensée » est donc un préalable à la création de « coopératives de production de savoir¹⁷¹ ».

L'analyse des pratiques, des interactions, des compétences à l'œuvre mais aussi des genres, des styles ou des dynamiques identitaires sont convoquées pour alimenter la réflexion des professionnels eux-mêmes.

Toutes ces étapes de formation et de développement engagent les acteurs et leurs subjectivités au sein d'une communauté professionnelle dialogique, posant la question cruciale de l'articulation du sujet et de son discours à travers le langage. Ajoutons que les variables¹⁷² de notre champ expérimental sont interdépendantes, donc difficiles à isoler, que les catégorisations sont toujours relatives à un contexte, à une situation et à la singularité des acteurs, que les modélisations présentent le risque d'une projection des attentes du chercheur.

Le cadrage théorique de notre question de recherche, les savoirs constitués en sciences de l'éducation, les savoirs d'expérience issus de nos pratiques et les enjeux d'une éthique appliquée à l'éducation nous ont conduits à mobiliser les cadres conceptuels de la didactique professionnelle et de la clinique de l'activité, dans une démarche de « recherche appliquée » ou de « recherche de développement » plutôt que de « recherche scientifique » au sens stricte du

¹⁶⁸ Du moins peut-elle se prêter au regard de l'autre

¹⁶⁹ Selon l'expression proposée par Christian Gérard [journée d'étude FFAST Nantes, UFR Lettres et Langues, le 26 février 2009]

¹⁷⁰ Les notions de décentration et d'implication du chercheur sont développées par J. Ardoine et G. Berger (1989, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Paris, Matrice.) qui considèrent que « nous sommes tous libidinalement impliqués par nos "structures" psychiques, nous sommes socialement impliqués par nos appartenances, nos classes d'origine, nos statuts, etc. Nos implications interfèrent donc avec un objet de connaissance, dans une perspective d'étude ou de recherche. »

¹⁷¹ Selon l'expression proposée par Christian Gérard [journée d'étude FFAST Nantes, UFR Lettres et Langues, le 26 février 2009]

¹⁷² Citons à titre d'exemple : le niveau de compétence de l'enseignant, son rapport à la tâche (prescrite, redéfinie, effectuée), la situation du lieu d'enseignement, la durée de prise en charge, le partage de l'emploi du temps avec d'autres professionnels,...

terme. « Dans leur idéologie quotidienne, les chercheurs tiennent pour acquis que science signifie explication, au moins autant que fait établi ou que méthode reproductible. Ces idées sont communément reçues pour différencier connaissances scientifiques et croyances non scientifiques. D'autres idées sont aussi évoquées comme celle de preuve ou [...] de réfutabilité. Pourtant on peut défendre la thèse que les progrès de la science sont d'abord et principalement des progrès de la conceptualisation ... » (Vergnaud, 2002)

Nous avons donc privilégié une démarche qualitative, inductive et analogique pour analyser l'activité de professionnels et la « conceptualisation en acte » qu'elle recèle.

Démarche qualitative ou approche exploratoire sur un échantillon restreint sans souci de représentativité, destinée à recueillir des données qualitatives, leur pertinence est liée à une situation dont elles permettent d'appréhender la « logique singulière » pour éventuellement ensuite « monter en généralité » ; les démarches quantitatives sont quant à elles destinées à recueillir des données statistiques donc représentatives, quantifiables selon des critères objectifs.

Démarche inductive ou approche empirique basée sur l'observation, consistant à extraire des éléments pertinents à partir de situations singulières pour « induire » des énoncés plus généraux, sans chercher à démontrer ; les démarches déductives quant à elles consistent à vérifier dans les faits des règles énoncées au préalable.

Démarche analogique ou approche consistant à établir des ressemblances, des similitudes entre les éléments de situations différentes sans recourir systématiquement à des critères objectifs.

Notre méthode expérimentale est basée sur la co-construction de sens entre chercheur et praticiens, les données recueillies auprès de quelques professionnels associés à notre recherche portent en elles de la singularité, certes, mais aussi un potentiel pour être généralisées et questionner l'identité professionnelle et les pratiques des enseignants spécialisés dans leur ensemble, même si là n'est pas notre ambition. « Tout en n'ayant affaire qu'à des singularités, l'action en situation produit aussi de la généralité et de l'identité (« qui est identique »), condition de son intelligibilité et de son acceptabilité [...], cette dynamique paradoxale de prise en compte et de réduction de la singularité [...] anime l'accomplissement de l'action... » (Quéré, 2000, p.149)

La question de l'échantillonnage engage le mode de recueil des données, de leur analyse et de leur interprétation, elle se doit d'être abordée au regard de notre problématique de recherche. La nature de l'objet étudié (l'activité d'enseignants spécialisés « option D ») et le thème de recherche (mettre au jour des concepts pragmatiques mobilisés en situation de classe et apprécier dans quelle mesure ils permettent de définir un rôle spécifique articulé avec des interventions de professionnels non-enseignants) nous ont engagé dans une démarche clinique et qualitative qui ne requiert pas un échantillonnage critérisé représentatif d'un groupe de professionnels puisqu'il s'agit de mettre en évidence des modes singuliers¹⁷³ de rapport à la tâche. Nous avons donc opté pour un mode de recueil auprès de professionnels en activité « dans le champ de l'option D », en prenant soin d' « ouvrir » suffisamment l'échantillonnage pour que l'analyse et l'interprétation des données recueillies ne souffrent pas trop d'effets de contextes ou de particularités liés au style des professionnels. Ainsi les enseignants que nous avons sollicités et qui se sont prêtés à notre recueil de données sont des hommes et des femmes (à part égale), ils travaillent auprès d'enfants ou d'adolescents (à part égale), dans des structures de l'« éducation nationale » (CLIS ou UPI) ou médico-sociale (hôpital de jour ou consultation médico-psychologique pour adolescents), leur expérience dans le « champ de l'option D » varie de quelques années à quelques décennies ; ils sont donc tous plus experts que novices¹⁷⁴.

Nous appartenons, de fait, au même champ d'exercice et cela pose d'emblée la question des précautions particulières¹⁷⁵ à prendre pour une étude réalisée dans le réseau professionnel du chercheur. Cela suppose de distinguer ses propres valeurs, convictions, conceptions ou représentations de celles que l'on prétend mettre en évidence chez ses collègues. De plus, le risque de connivence, d'affiliation ou d'enrôlement¹⁷⁶ est réel entre le chercheur et le professionnel, l'exposé -préalable au recueil- de la méthode utilisée et des buts poursuivis se doit être la plus explicite possible. Par ailleurs, une étude menée au sein de la communauté de ses pairs professionnels, dans un cadre sécurisé par une méthodologie expérimentale contractualisée, facilite une relation de confiance réciproque nécessaire à l'évocation par le sujet de sa propre ac-

¹⁷³ Un des enjeux de notre recherche consiste à inférer à partir de l'analyse de ces modes singuliers des éléments aidant à la lecture d'autres situations (« montée en généralité »).

¹⁷⁴ Une investigation auprès d'enseignants novices en postes spécialisés pourrait servir de support à une autre étude, complémentaire de celle-ci, elle poserait probablement davantage la problématique des représentations initiales, des stratégies pour gérer la complexité ou de la pression des attentes institutionnelles pour des enseignants en cours de professionnalisation.

¹⁷⁵ Dans le « face à face » des entretiens, cela se traduit par un soucis accru d'implication et d'objectivation dans les relances.

¹⁷⁶ Dans le cas présent, il n'existe aucune relation hiérarchique instituée entre chercheur et professionnels, ce qui ne préserve pas totalement des phénomènes d'emprise du sujet-supposé-savoir que représente le chercheur.

tivité¹⁷⁷. Nous devons donc rester vigilant quant à ces enjeux relationnels tout au long de ce travail, depuis le recueil jusqu'à l'interprétation des données.

Le mode de recueil élaboré a l'ambition de faire accéder à un matériau « brut¹⁷⁸ », en amont des processus d'élaboration consensuelle, de rationalisation, de justification ou d'affiliation qui situent le discours dans une optique de communication mais qui rendent moins compte des stratégies élaborées dans le cours d'action par les professionnels.

Après avoir expérimenté dans un premier temps des outils de recueil a priori plus facilement objectivables (observation systématique de mémoires professionnels CAPA-SH, questionnaire, entretiens semi-directifs), ils n'ont pas montré leur fiabilité pour accéder à l'évocation de la dimension clinique de l'activité des enseignants. Le travail d'élaboration a posteriori ou d'« intellectualisation » de la pratique par les professionnels nous éloignait de la « logique du cours d'action », au plus près des faits tels qu'ils se sont déroulés.

Pour éviter une dispersion de notre champ d'investigation et le risque de se perdre dans des récits exhaustifs, nous avons circonscrit notre questionnement à la période de démarrage d'une séance pédagogique (les « dix premières minutes de classe »). Notre question de recherche concernant les points d'appui de l'enseignant en situation de classe et les points d'articulation avec un « ailleurs » de la classe – quand les élèves sont pris en charge par d'autres professionnels soignants, éducateurs ou rééducateurs – ce moment de transition semblait propice pour évoquer le contenu et les contours du domaine de compétence du maître travaillant en interdisciplinarité avec d'autres professionnels.

Ces instants de transition où le maître « retrouve » ses élèves, ces passages de relais, ces ruptures dans l'emploi du temps se prêtent au travail de « reconstitution de la scène », support à nos recueils de données.

Les modalités de recueil influencent la qualité des données produites mais il faut aussi tenir compte des difficultés pour tout professionnel à accéder objectivement et lucidement à sa propre activité. « [...] à quelles conditions est-il possible de passer l'action au crible de la pensée [...] aucune réflexion directe sur l'action n'est possible de soi à soi. [...] L'expérience vécue n'est pas accessible directement en raison du fait que l'action qu'on exerce sur elle pour

¹⁷⁷ Au cours des entretiens, des événements « conflictuels », des tensions, des perturbations imprévues du cours de l'activité ont été évoqués.

¹⁷⁸ Vs intellectualisé, élaboré

y accéder l'affecte en retour [...] ce qui a été vécu l'a été après une lutte, un conflit, au point de collision entre plusieurs activités rivales. » (Clot, 2008, p.180).

En acceptant une démarche d'évocation de sa propre activité sous le regard attentif du chercheur, « le sujet doit *réaliser* – aux deux sens du terme – ce qu'il fait. » (Clot, 2008, p.185), prenant conscience du réel de son action et la construisant en retour, d'où la nécessité de mettre à sa disposition des outils étayant et sécurisant cette réalisation.

S'il est vain de tenter de cerner directement l'activité de l'enseignant en situation, il en va de même pour l'idéal de neutralité du chercheur, cette prétendue objectivité qui pallierait les distorsions et les projections de son propre psychisme. « Mieux vaut une observation vivante, compétente, impartiale, à partir d'un point de vue qui peut toujours être rectifié, complété, transformé. » (Bakhtine, 2003). Il nous faut pour cela accepter l'idée d'un travail en cours, dont l'éventuelle pertinence ne vaut que pour une période et un contexte délimités ; « les expérimentateurs devraient mesurer à quel point une étude sérieuse n'a jamais dit son dernier mot. » (Clot, 2008, p. 181).

Forts de cette subjectivité assumée et fébrilement arrimés à notre problématique de recherche, nous voici donc embarqués à la rencontre d'enseignants spécialisés, avec nos expériences, nos conceptions du métier, nos représentations autour de cette situation dissymétrique et paradoxale ; les professionnels rencontrés nous sont semblables et différents à la fois, nous faisons le même métier, même si chacun affirme un style et un rapport à la tâche personnel avec une liberté de ton évidente. Chacun accepte le contrat du rapport au langage pour entrer dans cette démarche d'analyse de la situation et de l'activité effective « du point de vue des acteurs ».

L'investissement dans une méthodologie de recueil des données est censé nous garantir des risques de collusion et nous permettre d'endosser les habits du chercheur pour nous adresser à des professionnels.

II - A propos des interactions verbales dans l'analyse des situations de travail

Les références théoriques à la didactique professionnelle, à la linguistique interactionniste ou sociale ou à la psychologie cognitive sont autant d'appui pour mieux appréhender cette conjoncture singulière où deux interlocuteurs [où l'un interprète le rôle du chercheur, l'autre celui du professionnel] vont se prêter au jeu de se parler afin d'analyser une situation de référence

en présence d'élèves – support de leur conversation –, afin d'« apprendre des situations.» (Vergnaud, 1999).

Cette situation de référence n'est accessible qu'à travers ce que chacun évoque; le filtre de la subjectivité et l'anticipation/représentation liée au contexte de l'entretien et du regard de l'autre déforment nécessairement cette évocation.

La situation d'interactions verbales du recueil de données doit nous faire accéder aux concepts pragmatiques mobilisés par le professionnel, aux savoirs incorporés, aux compétences mises en œuvre dans son activité et à l'écart entre tâche prescrite, tâche redéfinie et tâche réalisée qui traduisent l'équilibre entre genre et style. Mais notre interlocuteur n'est pas ce « locuteur-auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui, lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des conditions grammaticalement non pertinentes, telles que limitation de mémoire, distraction, déplacement d'intérêt ou d'attention, erreurs (fortuites ou caractéristiques) [...] Dans les faits, cela n'est évidemment pas possible. » (Chomsky cité par Theureau, 2004, p.57-58)

Il faudra donc composer avec les compétences linguistiques singulières de nos interlocuteurs, retranscrire leurs propos au plus près du réel de l'entretien pour en extraire des éléments pertinents. La prudence dans l'analyse est également inspirée par les « turbulences » dans le triangle action-conceptualisation-discours, « ... l'intelligence actionnelle n'exige pas sa mise en discours. [...] entre le langage et l'activité [...] il y aurait un « jeu ». Jeu, c'est-à-dire décalage permanent qui demande dès lors un travail d'ajustement incessant entre activité et conceptualisation. » (Plazaola Giger et Stroumza, 2007, p.40)

Dans l'échange élaboré autour d'une situation, « l'activité construite entre les interlocuteurs ne relève pas seulement de la combinaison d'invariants d'ordre situationnel permettant à un professionnel d'être efficace en situation [...], elle requiert également la mobilisation des invariants du sujet, liés à l'ordre des valeurs et des registres d'implication de la personne. » (Vinatier, 2007).

Catherine Kerbrat-Orecchioni (2005) nous propose à cet effet un modèle d'analyse linguistique basé sur la dynamique relationnelle intersubjective : « c'est en échangeant que l'on change »...et que l'on affine sa pratique professionnelle. Cet auteur part du postulat que le discours est une construction collective, une activité sociale qui s'effectue et se développe à

plusieurs. « ...l'analyse de l'activité de langage ne peut être séparée de celle des attitudes, valeurs et opinions ; on ne peut isoler le langagier du non-langagier, c'est-à-dire de l'ensemble des connaissances, des expériences, des croyances, constitutives de la culture des locuteurs. » (Bautier, 1995, p.17), l'analyse des corpus constitue par conséquent un exercice dont la pertinence est limitée même s'il permet d'accéder à un certain niveau de l'activité professionnelle telle qu'évoquée dans l'entretien.

Il s'agit d'un système en tension entre les buts, les attentes, les projections plus ou moins conscientes des deux interlocuteurs. Chacun s'engage néanmoins dans cette activité langagière sur les bases d'un contrat explicite (que nous détaillerons plus loin).

Parmi les modes de recueil présentés et expérimentés en formation, deux nous ont semblé répondre à la logique de notre démarche et se compléter mutuellement pour cerner au plus près les subtilités et la dynamique de la pratique enseignante : l'instruction au sosie et l'entretien clinique d'explicitation. Après avoir présenté ces deux démarches et l'intérêt qu'elles représentent, nous tenterons de préciser l'enjeu particulier de leur complémentarité pour notre recherche.

III - L'instruction au sosie (IS)

Il semble délicat de vouloir appréhender instantanément l'activité humaine en situation, d'en percevoir l'intégralité au cœur de l'action. Dans une visée plus pragmatique, les chercheurs en sciences humaines ont élaboré des approches indirectes, médiatisées, afin d'atteindre et d'analyser la complexité de cette activité qui échappe partiellement au chercheur, voire au sujet lui-même.

L'ambition de ces chercheurs était sans équivoque, il s'agissait d'accompagner des professionnels dans une entreprise de compréhension et d'émancipation en prenant appui sur l'analyse de leurs situations de travail.

Ivar Oddone, psychologue du travail, a initié cet exercice d'instruction au sosie avec des ouvriers des usines Fiat de Turin dans les années 70. Ces ouvriers, syndicalistes pour la plupart, avaient revendiqué et obtenu un droit à la formation professionnelle et sollicité pour ce faire ses services. Partant du double constat d'un épuisement professionnel, physique et psycholo-

gique, de ces ouvriers, et de son incapacité à résoudre avec eux l'épreuve de leurs conditions de travail, Oddone va fonder son hypothèse : « C'est dans la reconnaissance de leurs ressources insoupçonnées par les travailleurs eux-mêmes que ceux-ci peuvent puiser de quoi promouvoir et protéger leur propre santé » (Oddone & al., 1981).

Il recherche alors les moyens d'accompagner ces collectifs de travailleurs dans une tentative pour étendre leur pouvoir d'action sur leur cadre de travail et sur eux-mêmes, ce qui donnera naissance aux « communautés scientifiques élargies » ou aux « groupes d'ouvriers homogènes ».

Oddone recherche alors des méthodes d'analyse du travail, des instruments à mettre à disposition des acteurs pour réaliser cet accompagnement. Il démarre avec des « histoires de vie professionnelle » mais se rend compte bien vite que ses interlocuteurs ont tendance à réorganiser le passé pour le rendre compatible avec leur vie présente. Il essaie ensuite un mode d'entretien où l'acteur doit décrire son travail à un éventuel remplaçant. Nouvel échec, les professionnels restant centrés sur la tâche prescrite, ils évoquent très peu leur investissement personnel et la façon dont ils réorganisent (réinventent) leur travail en situation. Se dessine alors la « technique du sosie » où l'acteur s'adresse à cet autre semblable, cet alter ego à qui il va donner le maximum d'éléments pour qu'il le remplace au pied levé sans que personne ne s'aperçoive de la dissimulation. Et cette fois l'objectif semble atteint, les acteurs qui se prêtent au jeu « d'instruire leur sosie » évoquent leur travail réel dans ses détails signifiants, sans se laisser ourdir par la prescription de leur fiche de poste ou de l'enchaînement des tâches à réaliser.

« Donner des instructions à un sosie signifie [...] restructurer et ordonner des comportements particuliers dans un plan global [...] formaliser l'expérience informelle pour la rendre transmissible. » (Oddone & al., 1981, p.58).

L'objectif conjoint du chercheur et du professionnel consiste alors à faire évoluer cet outil vers le statut d'instrument – au sens psychologique du terme – de désaliénation et d'analyse par l'acteur lui-même de l'activité dans toutes ses dimensions. « C'est dans le souci partagé de renseigner un sosie et non pas seulement un remplaçant, dans la précision des informations données et reçues, dans l'effort que consent l'instructeur pour permettre au sosie de bien saisir les détails de la situation, ses subtilités, qu'autrui représenté par le sosie permet à l'instructeur d'entendre son expérience autrement, d'en découvrir d'autres facettes. » (Annie Goudeaux in Plazaola Giger et Stroumza, 2007, p.114)

Le sujet professionnel établissant un dialogue serein avec sa propre activité développe sa propre conscience – premier pas d'une attitude réflexive – et l'intégration de sa subjectivité. « la figure du sosie, en un certain sens, a comme destin de devenir une instance intériorisée, une voie nourrissant le langage intérieur du sujet, celui qu'il utilise pour réaliser ses choix d'action au travail. » (Livia Scheller in Plazaola Giger et Stroumza, 2007, p.108)

C'est à ce titre que cette démarche s'inscrit dans une approche clinique de l'activité, guidée par « le souci de l'action, de la compréhension et de la transformation des situations de travail » (Clot, 2008). Elle s'adresse au sujet professionnel dans sa singularité mais aussi dans son inscription dans un collectif de sujets, alimentant des relations, réelles, imaginaires ou symboliques.

La puissance du collectif, l'articulation signifiante qu'elle représente pour le sujet professionnel rejoint notre problématique de recherche en tant qu'elle permet l'inscription du discours de l'individu dans une trame qui lui préexiste et qui le dépasse. Ainsi le recueil des données réalisé auprès d'enseignants singuliers nous confronte au genre du métier d'enseignant, tout en leur ménageant un espace propre, un style personnel.

La question du choix, de l'alternative qui se présente à l'enseignant à chaque instant suppose la résolution en temps réel de conflits internes d'une grande complexité. Ils conduisent à la résolution de la tâche mais selon des modalités qui peuvent être fort différentes, en acceptant de laisser de côté des options envisageables et probablement pertinentes. Cette confrontation à soi sous le regard de l'autre (élève, collègue, parent) rappelle la complexité de l'activité que l'enseignant gère en classe, elle nous amène à aiguiser notre démarche de recherche vers l'identification – du moins le repérage – des points d'appui et d'articulation que l'enseignant mobilise pour opérer ces choix successifs en cours d'action.

Le chercheur offre au professionnel des moyens détournés pour évoquer sereinement les ambivalences de son activité effective, l'instruction au sosie permet ce dialogue avec un autre semblable, une sorte de moi-auxiliaire « Le sosie [...] est un [...] contact social artificiel avec soi-même. Il autorise une « réentrée » dans l'action, une répétition sans répétition, la mise au travail de l'action dans une autre activité avec le sosie où elle sert maintenant de ressource. » (Clot, 2008, p. 185).

Contrairement à un entretien sur un mode compréhensif ou semi-directif, l'instruction au sosie nous est apparue plus pertinente pour produire des données directement liées au cours d'action,

sans élaboration dans l'après-coup, susceptibles donc de rendre compte d'une organisation préconsciente qui sous-tend l'action du professionnel. L'instruction au sosie nous offrait de plus un cadre d'entretien sécurisant, stimulant intellectuellement et mieux à même de nous aider à gérer une implication élevée et une décentration rendue nécessaire par la proximité avec des professionnels-collègues.

IV - L'entretien clinique d'explicitation (ECE)

Les enseignants, a fortiori lorsqu'ils ont délibérément orienté leur pratique vers des publics d'élèves « à besoin spécifiques », évoquent volontiers leur rapport au métier, les tenants et aboutissants de leur engagement professionnel. Ils le font certes de bonne foi, mais force est de constater que ce discours explicatif, basé sur une pratique de référence, s'intègre à l'espace de communication d'un collectif. La recherche vitale d'intégration et d'appartenance sociale de chacun, fût-ce dans une démarche d'opposition ou de résistance au discours dominant, oriente la forme et le contenu de l'expression du professionnel sur un mode consensuel.

Cette « mentalité du groupe », décrite par Bion (Bion, 1961) s'apparente à l'ensemble des représentations, plus ou moins conscientes, qui s'imposent à chaque membre du collectif et qui permettent une coexistence entre l'intégrité de l'individu et la cohésion du groupe, avec risque d'exclusion pour celui qui défie cette homéostasie consensuelle.

Même s'il analyse résolument sa pratique en travaillant ardemment son attitude réflexive, ces phénomènes se conjuguent à différents niveaux de conscience pour le sujet professionnel. Ainsi D. Anzieu (1999), se référant à la pratique analytique, repère « trois niveaux en interaction : celui de l'inconscient individuel, celui de la résonance fantasmatique groupale et celui des représentations collectives ».

L'entretien clinique d'explicitation ne s'apparente pas à la cure analytique, ni par ses acteurs, ni par ses enjeux ; seule la démarche clinique les rapproche, tentant de faire advenir une parole authentique, débarrassée des spéculations et tendue vers l'évocation de l'implicite de l'activité, vers l'explicitation qui ne prétend rien expliquer.

Parler, se parler, pour évoquer, recréer, prêter à l'analyse la complexité et l'ambivalence de son vécu professionnel, cela suppose entre le chercheur et le sujet-prêtant-sa-parole un contrat de confiance minimal, une sorte d'alliance didactique où chacun s'engage lucidement mais où

une part de risque demeure, le contexte comme les acteurs ayant cette faculté à échapper au cadre méthodologique mis en avant.

« Ce qui compte dans les choses dites par les hommes, ce n'est pas tellement ce qu'ils auraient pensé en-deçà ou au-delà d'elles, mais ce qui d'entrée de jeu les systématise, les rendant pour le reste du temps, indéfiniment accessibles à de nouveaux discours et ouvertes à la tâche de les transformer. » (Foucault, 1988 cité par Clot, 2008, p. 203). Il y a dans l'entreprise un enjeu universaliste propice à transcender les conceptions de celui qui parle et de celui qui recueille, une certaine rigueur méthodologique est pour ce faire nécessaire.

Partant de la conviction qu'il y a « du savoir caché dans l'agir professionnel » (Schön, 1994), l'entretien d'explicitation vise la « verbalisation de l'action » (Vermersch, 2006, p.17) au moyen d'une évocation la plus factuelle possible du déroulement et de l'exécution de la tâche effectuée. Le chercheur s'attache à réunir les conditions d'une restitution la plus authentique possible, en limitant – sans avoir la prétention de les éliminer – les risques de distorsion liés aux mécanismes de défenses des interlocuteurs, aux contraintes du contexte de l'entretien ou à la construction narrative par la mise en mots.

Le cadre expérimental du chercheur s'inscrit dans une démarche clinique en sciences humaines, "la description de l'activité et de la situation, pour être pertinente, ne doit pas être monopolisée par l'observateur scientifique [... mais elle doit être] effectuée du point de vue de la dynamique interne de l'acteur" (Theureau, 2000, p182-183).

« Le cours d'action, c'est l'activité d'un (ou plusieurs) acteur(s) engagé(s) dans une situation, qui est significative pour ce (ou ces) dernier(s), c'est-à-dire montrable, racontable et commentable pour lui (ou eux) à tout instant, moyennant des conditions favorables. » (Theureau, 2004, p.48)

Pour notre recherche orientée par la didactique professionnelle, nous utilisons la ressource du cours d'action de ces professionnels autour d'une activité qui a du sens pour eux. Notons qu'ils sont volontaires pour la partager spontanément ou sur sollicitation du chercheur. Il s'agit là d'une forme de disponibilité d'esprit, alliant engagement et « ouverture à l'imprévu », essentielle pour notre recueil de données. L'analyse du travail reposant sur le cours d'action permet d'aborder par exemple les significations que l'acteur accorde aux événements qui surgissent au cours de son activité avec ses élèves, à ses réactions, à ses anticipations, à ses stratégies d'adaptation, à ses prises de décisions.

L'analyse et les interprétations qui suivront devront faire apparaître les connaissances en acte, les concepts pragmatiques mobilisés pour s'adapter aux évolutions de la situation, pour « garder le cap » de son rôle spécifique d'enseignant dans un contexte et vis-à-vis de demandes qui pourraient l'en éloigner.

« [...] privilégier [...] la seule référence aux observables produits par l'action. [...] Ce choix était basé sur l'hypothèse que l'action était l'expression la plus directe de la cognition réellement mise en œuvre par le sujet. [...] cette action et les traces qui en découlent [...] sont un témoignage non conscient de son activité intellectuelle. » (Vermersch, 1990, p. 228).

Le chercheur s'embarque donc avec son interlocuteur pour remonter le courant du discours jusqu'à sa source et retrouver une évocation au plus près du cours d'action tel que vécu par le professionnel en situation. Pour mobiliser un rappel de l'action, dépouillé des habituels habillements intellectuels de la pensée (rationalisation, justification, conceptualisation), il s'agira d'assister le sujet pour qu'il remobilise le lien mnésique de la situation telle que ses sens l'ont enregistrée, avec son décor, ses acteurs, ses bruits, ses odeurs, ses tensions. On l'invitera donc à se remémorer le plus précisément possible l'action évoquée, ce moment singulier, la minute exacte de son début, la position des acteurs dans l'espace, la zone couverte par le regard, la composition du décor, les éléments anodins présents à la pensée du professionnel.

Cette reconstitution verbalisée de la situation de référence, au plus précis d'un déroulement pas à pas, nécessite une mise en condition en début d'entretien et des relances régulières permettant de resserrer le champ d'évocation sur les gestes, les perceptions ou l'environnement dynamique de l'acteur et d'éviter les « sorties de route » argumentées et décontextualisées. Il s'agira donc de faire décrire la situation, du point de vue de l'acteur, et « d'éviter toutes les consignes conduisant le sujet à mettre en œuvre une démarche consciente de mémoire » (Vermersch, 1990, p. 231).

Faire expliciter revient alors à guider cette restitution pas à pas par des questions ou des remarques sur les actes, les intentions, les détails signifiants du point de vue de l'acteur, en soulignant pour les faire préciser les « implicites » du discours. Ceci demande une attention particulière quand interviewer et interviewé ont le même champ professionnel en référence.

Dans le cas présent, le choix de la situation de classe évoquée revient au collègue enseignant, il lui est simplement précisé qu'elle n'a pas à être prototypique ou exceptionnelle, que sa den-

sité pédagogique importe peu, pas plus que le taux d'activité ou l'investissement cognitif des élèves.

V - Conjonction et complémentarité des méthodes de recueil

Notre choix porté sur l'entretien clinique d'explicitation et sur l'instruction au sosie s'est imposé après une période de tâtonnement au cours de laquelle nous avons expérimenté d'autres modes de recueil apparemment plus sécurisants, mieux encadrés, mais qui nous confrontaient toujours à un discours élaboré, argumenté, et finalement fort éloigné des données cliniques que notre problématique de recherche requérait.

Une des étapes les plus fécondes de ce travail méthodologique a consisté à retrouver dans la littérature les traces des cheminements expérimentaux de chercheurs en sciences humaines, leurs doutes face au réel, la nécessité de redéfinir leurs objets d'études ou de faire évoluer leur conception du sujet, les tentatives réitérées pour collecter des données improbables. Ces pérégrinations se sont nourries les unes les autres, elles encouragent aujourd'hui nos appétits épistémiques.

Si l'instructeur du sosie, en s'adressant à cet alter ego candide et tout prêt à le remplacer, évoque tout le « réel anticipé » de la situation, les éventualités et les choix en temps réel qu'elles appellent, les stratégies d'adaptation vraisemblables, il ne permet en revanche pas d'accéder à l'événementiel ou au phénoménal que la situation réalisée recèle inévitablement. Aucun enseignant, aussi pertinent et expérimenté soit-il, ne peut prédire au moment d'entrer en classe le déroulé exact des événements à venir. Il ne peut donc évoquer dans le détail quelles seront ses réactions, ses stratégies d'adaptation vis à vis d'aléas propres aux systèmes dynamiques.

L'entretien clinique d'explicitation permet à l'enseignant un retour sur une séance de classe réellement vécue, avec l'enchaînement des événements et des options qu'il a fallu prendre dans le cours d'action. Il permet, nous avons pu le constater, d'évoquer des situations de crise ou des événements impromptus qui amènent le professionnel à dévoiler ses capacités d'adaptation. On peut supposer que les organisateurs sous-jacents de l'activité alors évoqués sont d'autant plus pertinents. L'évocation, même si elle est perturbée par les phénomènes psychiques propres à l'activité de mémorisation, ne procède pas par hypothèses sur le réel mais par sélection du réel. En cours d'entretien, le langage permet au professionnel de s'approprier

les actes évoqués grâce à un travail de reconstruction de la pensée, il s'agit bien évidemment de processus dynamiques et interactifs.

En résumé, si ces deux modes de recueil de données peuvent permettre aux enseignants une réalisation de leur praxis, l'instruction au sosie intervient prioritairement sur une démarche de construction tandis que l'entretien clinique d'explicitation était davantage la prise de conscience a posteriori du professionnel. Ensemble, ils semblent donc se compléter pour nous donner des éléments d'une lecture clinique de l'activité professionnelle des enseignants spécialisés telle qu'ils la mettent en mots.

VI - Enjeux de recherche – enjeux de formation¹⁷⁹

Quand Ivar Oddone met au point un procédé d'instruction au sosie, il le fait dans le contexte de restructuration de l'industrie automobile des années 70 où la machine commence à remplacer avantageusement l'ouvrier. Son ambition est double : le chercheur entend « récupérer l'expérience ouvrière » (Oddone & al., 1981, p.55) avant que la mécanisation ne l'éteigne ; le formateur est sollicité par ces ouvriers en quête de reconversion qui souhaitent préserver l'essence de leur expérience professionnelle et des compétences acquises.

Pour ce qui concerne notre champ d'exercice, il est de la responsabilité du chercheur d'explicitier son rapport aux savoirs constitués en sciences de l'éducation, d'exposer aussi comment, en tant que praticien, il est amené à mobiliser ces savoirs dans le cours d'action, quels choix il opère, selon quelles conceptions. Ce travail d'explicitation vise une autre dimension quand il est mis en perspective avec l'analyse de l'activité d'autres professionnels, mais cette fois c'est la méthodologie de production et d'analyse des données qui devient objet de formation. « ... ces dispositifs [instruction au sosie et toute méthode d'analyse du travail comme forme d'apprentissage professionnel] recherchent la permission faite aux étudiants de produire des savoirs nouveaux à partir de leur pratique, "d'avoir un peu plus la main" sur ce qui les fait agir, [...] d'apprendre le métier à partir de ce qu'il peut y avoir d'inédit et donc d'imprévu et de non codifié dans l'action réalisée et non réalisée [...]. Elaborer son expé-

¹⁷⁹ Sur ce thème de la compatibilité entre recherche et formation, l'ouvrage de Plazaola Giger et Stroumza (2007) alimente le débat : « ... dans quelle mesure les formateurs doivent-ils être des chercheurs ? Que signifie une attitude de recherche ? Nous ne croyons pas que toute personne qui assume un rôle d'enseignement ou de formation doive devenir chercheur : les deux professionnalités doivent demeurer distinctes. On peut demander au formateur d'acquérir des compétences dans la maîtrise des instruments et des méthodes de récolte de données et d'avoir une approche réflexive (dans le sens de Schön) sur sa propre pratique ; mais faut-il que son activité devienne son objet de recherche (dans le sens stricte du terme) ? Ne serait-il pas plus enrichissant qu'ils puissent, chercheurs et formateurs, coordonner leurs forces respectives dans un travail commun où chacun pourrait profiter des compétences de l'autre en se centrant sur un objet à mieux choisir ? » p.154

rience ne se limite pas à transformer l'expérientiel en apprentissage, c'est surtout intervenir sur ce qui constitue le noyau central de toute formation professionnelle, la construction identitaire et donc le développement de la personne. » (Annie Goudeaux in Plazaola Giger et Stroumza, 2007, p.130)

Le développement du sujet professionnel en formation, à l'intérieur d'un dispositif intégrant une approche clinique, s'opère par un dialogue avec des « autrui significatifs », « ... cette capacité de parler [...] suppose une parole qui ne s'inhibe pas, [...] [sans] dénigrement de sa propre manière de penser, [sans] idéalisation du savoir du formateur. » (Cifali, 2006)

Notre problématique de recherche se nourrit de la singularité des pratiques et des modes d'évocation, elle vise cependant à alimenter un dispositif de formation où la « référence au modèle » est débattue. « En individualisant un cas par rapport à un type idéal, l'analyse convertit sa singularité empirique, ou expérientielle, en une singularité épistémique. » (Quéré, 2000, p.151)

VII - Mise en œuvre expérimentale – à l'épreuve du réel

Notre phase de production de données s'est faite à partir de deux instructions au sosie et de deux entretiens cliniques d'explicitation.

L'intégralité de la retranscription des entretiens figure en annexes :

- Annexe 6 : Retranscription instruction au sosie de Natacha
- Annexe 7 : Retranscription instruction au sosie de Pamela
- Annexe 8 : Retranscription entretien clinique d'explicitation de Théodore
- Annexe 9 : Retranscription entretien clinique d'explicitation de Philémon

L'enseignante de la première instruction au sosie (IS) travaille dans un hôpital de jour (lieu d'hospitalisation à temps partiel de l'intersecteur de pédopsychiatrie) qui accueille des enfants de 4 à 14 ans pour des troubles du développement, de la relation ou de la personnalité. L'enseignante de la deuxième instruction (IS') travaille en CLIS 1.

L'enseignant du premier entretien clinique d'explicitation (ECE) travaille sur une consultation médico-psychologique pour adolescents de 13 à 20 ans présentant des symptômes de même

nature que pour la classe d'hôpital de jour, auxquels s'ajoute dans un certain nombre de cas une problématique dite de « phobie scolaire » ; l'enseignant du deuxième entretien (ECE') travaille en UPI¹⁸⁰.

La question des bénéfiques primaires et secondaires des interlocuteurs dans ce genre d'entreprise est essentielle, nous n'avons pourtant aucune réponse rationnelle à lui apporter ; elle met en jeu des mécanismes psychiques complexes qui maintiennent un équilibre subtil entre les représentations, les attentes de l'apprenti-chercheur que nous sommes et celles des professionnels acceptant de se prêter au jeu de ce dialogue pour accéder à notre demande.

Quelles que soient la méthodologie et les modalités de recueil mises en œuvre, la proximité de nos champs professionnels respectifs est un élément déterminant de ce recueil. Le risque d'un échange consensuel, par allusions, à propos de ce métier dont nous avons tous une représentation familière, existait. Mais l'essence de cette recherche réside dans cet essai de décentration, ou comment intégrer la conception de l'autre – a priori pertinente – dans notre propre champ conceptuel.

Comme nous l'évoquons fréquemment pour nos élèves, il semble bien que les médiations organisées autour d'un cadre méthodologique, conçu comme un contenant de pensées, augmentées des pérégrinations intellectuelles de ce cursus universitaire, ont joué un rôle de garde-fou, pour ces professionnels comme pour nous, nous préservant a minima¹⁸¹ des phénomènes de captation, de connivence, d'emprise ou de séduction, tout en permettant un climat chaleureux propice aux entretiens.

Les cadres théoriques qui soutiennent ces modalités de recueil et la pratique d'interviewer qui en découle nous a permis de ne pas prendre tels quels, sans les faire expliciter, un certain nombre de sous-entendus que ces professionnels adressaient autant au collègue qu'au chercheur (« toi qui connais le métier, tu vois de quoi je veux parler ») ; là encore nous sommes en situation d'apprentissage mais le dispositif instrumental et la méthodologie mis en œuvre nous protègent mutuellement et nous permettent, l'instant du recueil, d'endosser les habits du chercheur sans paraître sortir d'une soirée costumée.

¹⁸⁰ Au chap. X de cette partie, voir le tableau présentant les caractéristiques des professionnels participant au recueil

¹⁸¹ Ce qui ne signifie pas l'éradication de ces phénomènes, ils persistent malgré notre vigilance, leur origine étant pour partie inconsciente, basée sur l'économie de la pulsion ...

VII-1 Protocole commun aux deux modes de recueil

Le premier contact avec les professionnels choisis pour cette étape expérimentale, la phase préalable au recueil à proprement parler, est volontairement laconique, dans le but de collecter des données sans trop de réorganisation anticipée par le professionnel en fonction des attentes supposées du chercheur. Il s'agit d'obtenir un accord de principe sur les modalités de recueil mises en œuvre : un enregistrement audio d'une durée estimée à 45 minutes portant sur leur pratique du métier d'enseignant spécialisé auprès d'élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives et relationnelles. Cette première étape est réalisée sur la base d'un appel téléphonique confirmé par un courrier électronique.

L'entretien se déroule si possible sur le lieu de travail du professionnel, sur un créneau horaire à sa convenance, à l'endroit précis où s'est déroulé la scène servant de support au recueil afin de solliciter la composante sensible de la mémoire. Plus globalement, il s'agit de créer un contexte d'entretien propice au travail d'évocation. « ... les contraintes de cohérence et de pertinence propres à la communication exigent [du professionnel] en entretien qu'il amène sur la scène qu'il représente par et dans son discours, un ensemble d'éléments lui permettant de rendre compte de [son activité]. Ce travail de configuration suppose (re)production, (re)présentation de la scène de l'agir qui demande de poser dans le discours les conditions nécessaire pour le rendre sensé. » (Plazaola Giger et Stroumza, 2007, p. 44)

Avant que ne débute l'entretien, nous précisons les termes du contrat qui lie le chercheur et le professionnel :

- Ce recueil est réalisé dans le cadre d'une recherche universitaire dont la composante professionnelle nécessite l'analyse de données provenant d'un contexte professionnel réel.
- L'enregistrement donne lieu à une retranscription dont le professionnel autorisera, après lecture, l'analyse et la diffusion.
- Un travail de co-analyse des données entre le chercheur et le professionnel, donnant éventuellement l'occasion d'autres entretiens, sera proposé ultérieurement, il sera alimenté par les hypothèses de lecture des deux interlocuteurs.
- Une fois les données analysées, l'enregistrement des entretiens sera détruit.

- Les personnes réelles évoquées dans les entretiens (élèves, collègues) ainsi que le professionnel lui-même, seront anonymés.
- A tout moment, depuis le début de l'entretien jusqu'au dépôt du mémoire auprès du jury de soutenance, le professionnel peut faire retirer tout ou partie de son intervention. Il peut également interrompre l'entretien à tout instant.

Ces éléments précisés, s'ils ne font pas l'objet de questions, nous démarrons l'enregistrement en donnant la consigne qui sert de base au démarrage du recueil.

VII-2 Consigne de départ pour l'instruction au sosie

« Tu vas devoir imaginer que demain matin, avec le groupe que tu prends habituellement le [nom du jour suivant] matin, je vais te remplacer sans que personne ne s'en rende compte, comme si j'étais ton sosie. Tu vas maintenant me donner toutes les instructions, tous les détails du scénario pour que j'anticipe ce qui risque de se passer avec tes élèves et tes collègues, dans ce lieu précis où tu travailles, comme si tu étais mon instructeur. Concrètement, tu t'adresses à moi en me disant « tu », comme « tu passes prendre la clé chez le gardien... », « tu t'assois à ton bureau en dernier... », et moi je parle à la première personne, je me mets en condition d'être à ta place demain matin. Si tu es d'accord, on commence par le moment précis où je retrouve tes élèves et on ira jusqu'à la fin de la première activité que je réaliserai avec eux. »

VII-3 Interventions en cours d'instruction

(voir le détail dans les retranscriptions en annexes 6 et 7)

Très peu de rappels à la consigne ont été nécessaires, les collègues instructeurs se sont pris au jeu de ce mode de recueil, allant parfois jusqu'à me faire penser que j'allais réellement les remplacer le lendemain matin...

I2-157 « quand [...] la séance de lecture est terminée, [...], je ne sais pas si tu iras jusque-là »

VII-4 Consigne de départ pour l'entretien clinique d'explicitation

« Tu vas commencer par choisir une séance de classe qui s'est réellement déroulée. Le plus simple est sans doute de la choisir dans un passé proche pour que tu aies le maximum de détails encore frais à l'esprit : qui était présent, les lieux précis où cela s'est déroulé, les déplacements et interventions de chacun. Tu vas m'emmener au cinéma voir le film de cette séance en faisant le maximum de gros plans, en resserrant le champ sur les détails de la situation, en essayant de compléter par ton état d'esprit au moment des faits, ce que tu ressentais en même temps que l'action se déroulait. C'est toi qui donnes le clap de début et le rideau se lève sur la première scène, juste avant que tu retrouves tes élèves et que vous entriez en classe. »

VII-5 Interventions en cours d'entretien

(voir le détail dans les retranscriptions en annexes 8 et 9)

Il nous faut reconnaître les efforts intenses réalisés pour permettre aux collègues de rester centrés sur leur récit, d'intérioriser leurs pensées pour qu'elles se réfugient dans les détails sensibles de la situation évoquée.

Yves Clot (1999) nous avait mis en garde à juste titre, le guidage du professionnel par le chercheur est tout sauf intuitif, il doit se garder d'induire le discours de son interlocuteur et baser ses relances sur un questionnement sans contenu¹⁸² qui maintient le fil de l'évocation, la rend plus précise sans détourner son cours ... expliciter n'est pas justifier.

VIII - Réflexion critique sur la conduite des entretiens et sur la « qualité » des matériaux produits

Mise à part l'abondance des retranscriptions disponibles dans la littérature, nous n'avons pas d'expérience de ces modes d'entretien ; les séances d'initiation pratique en travaux dirigés nous ont donc été d'un grand secours pour endosser l'habit du sosie ou de l'« expliciteur ».

Les professionnels ont dû être de « bons clients » si on se réfère à la densité du matériau recueilli, du moins ont-ils accepté de laisser un instant de côté les modes de communication

¹⁸² Les questions du chercheur amènent une description de l'action, le questionnement « en structure » vise à élucider la tâche telle que perçue par le professionnel et le contexte de son déroulement.

amicaux ou professionnels que nous avons habituellement, conscients qu'ils étaient de participer « pour de vrai » à une expérimentation sincère en sciences humaines. Nous réalisons ainsi l'importance des étapes de préparation des entretiens, l'explicitation de la méthode expérimentale, des objectifs et de la posture du chercheur orientés par la question de recherche qu'il expose.

Pour les entretiens, nous mesurons les progrès à accomplir pour user de relance visant à approfondir l'explicitation ou préciser l'instruction sans induire de nouvelles pistes de réflexion ou d'évocation, en reprenant plus systématiquement le vocabulaire du professionnel.

Par exemple en ECE52. "*assez systématiquement je lui parle de son orientation...*" (proposition trop générale), nous aurions pu relancer avec une question du style "*là, à ce moment tu lui parles de son orientation ?*", puis "*qu'est-ce que tu lui as dit ?...*".

En IS5 « *la plupart du temps ils ne sont pas prêts à venir* », il s'agit d'un point critique que nous aurions pu faire expliciter « *que signifie pour toi ne pas être prêts ?* »

En IS54 « *celui qui prend un livre pour raconter l'histoire, on va encourager ça, mais pour moi, c'est pas un moment de, euh, de travail, c'est vraiment un temps où ils arrivent en classe, ils se posent, et là tu les aides à se poser* » plusieurs expressions appelaient des précisions sur les indicateurs de référence -encourager ça-, -un moment de travail-, -se poser-.

En ECE93 « *en fait [...] j'ai pas dépassé les limites* » (expression ambiguë), j'aurai pu faire expliciter « *précisément, dépasser les limites, ça aurait pu être quoi ?* », mais là se joue sans doute le maintien du lien avec mon interlocuteur, la peur de le déstabiliser et lui faire perdre le fil.

En IS108 « *après on met ensemble dans l'album, on rassemble de cette façon-là* » ceci méritait précision sur la mise en page, l'ordre des insertions, qui décide de la forme du document final...ici encore notre grande expérience de ce genre de situations nous a fait passer à côté des explicitations nécessaires, nous avions présente à l'esprit une représentation assez claire de ce que nous aurions fait dans une telle situation.

Certaines de nos interventions induisent ou suggèrent des réponses quasiment contenues dans la question (IS16 « *Je temporise une peu ?* », ECE52 « *tu penses qu'il est sensible à ça* », IS57 « *Comment je suis installé dans le coin bibliothèque, ils sont chacun d'un côté de moi avec le livre ou bien... ?* »).

Le plus souvent, les imprécisions, les allusions implicites nous semblent liées à l'appartenance des deux interlocuteurs au même collectif professionnel, obéissant donc à la logique du genre et de l'identité qui fédère – même si chacun, sûr de son style, s'en défend – une cohésion sociale à l'intérieur du groupe. Nous supposons cependant que cette « proximité cohésive » a pu mettre en veille certains mécanismes de défense des professionnels et permis d'accéder à des contenus plus authentiques.

Les tensions entre genre du métier et style professionnel seront probablement en filigrane de notre étape d'analyse des données recueillies.

IX - Méthodologie d'analyse des données

Cet exposé est étroitement lié à notre problématique de recherche, il nous aidera à préciser le niveau et la forme de cette analyse alors que plusieurs options peuvent s'envisager.

Les traces de l'activité d'enseignants spécialisés ayant été recueillies, il nous faut maintenant définir une méthode qui nous permettra d'accéder au niveau des conceptualisations qui sous-tendent cette activité, repérer dans ces retranscriptions les indicateurs de ces points d'appui mobilisés par le maître dans le cours d'action dans la situation de classe et d'analyser dans quelle mesure ces concepts pragmatiques repérés dans leur discours décrivent les contours d'un rôle spécifique articulé avec l'intervention d'autres professionnels.

« ... l'analyse des entretiens constitue non pas tant un moyen d'accès à un "objet" qui serait l'action mais bien l'un des lieux de sa morphogénèse, c'est-à-dire l'une des formes de cet agir, l'une de ses facettes [...] parmi d'autres émergences de l'action, [ceci] constitue une posture radicale dans la conceptualisation des rapports entre langage et action. Du point de vue de sa connaissance, l'agir [est] pluriel [...] parce que selon les points de vue, selon les positions il présente des *formes* différentes ; vécu par l'agent, il sera, par ailleurs, observé, interprété par les co-agents et par le chercheur. » (Plazaola Giger et Stroumza, 2007, p.53)

Les retranscriptions, supports de notre analyse, traduisent par écrit des éléments de langage, de discours. Des paroles organisées, que les linguistes ou praticiens de l'analyse structurale ou des sciences du langage déconnectent volontiers de leurs conditions de production, ne gardant que les règles articulant les différentes unités signifiantes de la langue. Cette analyse basée sur

la forme nécessite de la part du chercheur adhésion et compétence, nous ne disposons ni de l'une, ni de l'autre.

Notre démarche sera résolument portée sur le discours en tant qu'il permet l'évocation à un tiers d'une activité passée, qu'il véhicule donc une signification sociale. Le niveau de formalisation du locuteur, par ses récurrences, ses points d'insistance, ses éventuelles contradictions, traduit les buts et les valeurs qui l'animent, les règles d'action et autres invariants organisateurs qui ponctuent son rapport à l'activité. L'analyse de l'activité professionnelle, dans sa complexité et ses ambivalences, sera prioritaire sur l'analyse de l'activité langagière. La formalisation relative de nos retranscriptions d'entretiens – où n'apparaissent pas les détails d'encodage chers aux linguistes de l'analyse structurale – correspond à cet objectif.

Le but de la transcription est de produire un texte intelligible pour un lecteur extérieur à la situation, qui pourra ainsi se prêter au jeu de sa propre analyse et de son interprétation à partir de ces reconstructions de bribes d'activité de professionnels, décelant sans aucun doute des indices pertinents qui nous auront échappé.

Dans un premier temps, notre recherche « entre singularité et généralité » prendra la forme d'une analyse des données sur un mode illustratif¹⁸³ en opérant des sélections et regroupements autour de thèmes significatifs de l'activité. Ces thèmes, éléments fondateurs de notre réflexion théorique, reprennent en partie les catégories d'analyse¹⁸⁴ énoncées en « clinique de l'activité ». Ces illustrations de « points d'appui pour la pratique » se sont aussi imposées par leur fréquence et leur fonction organisatrice dans le « discours sur l'activité » de ces professionnels.

Dans un second temps, nous analyserons un « épisode critique » de l'activité de l'enseignant spécialisé en s'appuyant sur le cadre théorique de la didactique professionnelle. Nous avons retenu cet épisode pour sa valeur emblématique, il évoque l'activité de l'enseignant sur une transition entre un espace thérapeutique et un temps de classe et mobilise par conséquent le

¹⁸³ Laurence Seferdjeli (in Plazaola Giger et Stroumza, 2007, p.165) expose cette posture illustrative qui « consiste à utiliser les extraits d'entretien pour illustrer une affirmation ou démontrer une relation [...] c'est l'analyse thématique des entretiens qui illustre le mieux la logique taxinomique qui soutient la démarche, elle se limite au contenu des messages, aux seuls signifiés. Son principe consiste à repérer et isoler des thèmes dans un entretien afin de permettre sa comparaison avec d'autres entretiens, [...] son objectif consiste de la part de l'interviewer à extraire une information contenue dans le système de représentation de l'interviewé. »

¹⁸⁴ Yves Clot (1999) propose une analyse des traces de l'activité du professionnel centrée sur ses rapports aux différentes dimensions de la situation (la tâche -prescrite, redéfinie, effective-, les pairs, la hiérarchie et l'institution)

champ de compétences de l'enseignant à l'interface avec d'autres professionnels non-enseignants (ici des infirmiers en psychiatrie).

Dans une dernière partie d'analyse, nous essayerons d'analyser comment ces « concepts pragmatiques » permettent d'articuler un rôle spécifique de l'enseignant spécialisé « option D » avec l'intervention d'autres professionnels non-enseignants. Nous nous appuyerons alors sur les méthodes d'analyse des interactions dialogiques autour des situations de travail (Kerbrat-Orecchioni, Vermersch, Clot, Theureau, Bautier), en précisant d'emblée que l'objet de notre analyse est davantage l'activité reconstruite par le professionnel au cours des entretiens que l'exercice langagier dans sa dimension linguistique.

Le souci didactique du formateur oriente ce travail d'analyse qui s'adresse aussi à des professionnels en cours de spécialisation ; nous exposons à dessein une démarche méthodologique qui propose une lecture compréhensive du travail de l'enseignant.

Nous recherchons donc à appréhender les ressources mobilisées par les enseignants en situation, leur capacité à conceptualiser leur pratique dans le cours d'action. « Moins qu'un autre le travail réel de l'enseignant ne se laisse voir, et la transformation de l'activité en "objets de pensée" y nécessite l'association des "intéressés" à un processus qui reste toujours à réinitier [...] l'analyse – pour sa transformation positive et sa connaissance – du travail enseignant suppose d'abord que l'on meuble l'écart séparant l'action de ce qui, à distance, est supposé le déterminer : savoirs de références, doctrines pédagogiques, injonctions institutionnelles. » (Plazaola Giger et Stroumza, 2007, p.64).

X - Tableau présentant les caractéristiques des professionnels participant au recueil

<u>Professionnel</u> (mode de recueil)	Affectation au moment du recueil	Formation professionnelle	Postes précédemment occupés	Ancienneté dans l'enseignement (dont spécialisé) (dont « champ de l'option D »)
<u>Natacha</u> (Instruction au sosie)	Classe d'hôpital de jour (pédopsychiatrie)	CAPSAIS option E CAPA-SH option D	Brigade (remplacements) de la maternelle au CM2 Classe de perfectionnement CLAD Pédiatrie (CHU)	15 ans (11 ans) (4 ans)
<u>Philémon</u> (Entretien clinique d'explicitation)	Unité Pédagogique d'Intégration (UPI) en collège de ZEP	CAPE CAPSAIS option D	Analyste en imagerie Journaliste (pigiste) Formateur en psychopédagogie Classe en IME	14 ans (12 ans) (12 ans)
<u>Pamela</u> (Instruction au sosie)	Classe d'Intégration Scolaire (CLIS 1) en école élémentaire	CAPSAIS option E CAPA-SH option D	ZIL (remplacements) Classes ordinaires Classe de perfectionnement CLAD RASED	23 ans (20ans) (1 an)
<u>Théodore</u> (Entretien clinique d'explicitation)	Consultation Médico-Psychologique pour adolescents (pédopsychiatrie)	CAEI option Déficiants Intellectuels	CPPN SES Classe pour déficients auditifs EREA	37 ans (37 ans) (12 ans)

Analyse et interprétation des données

I - Des traces de l'activité rassemblées par thèmes pour illustrer une capacité à conceptualiser dans l'action

Dans un premier temps, pour mettre au jour cette « capacité d'adaptation réflexive » de l'enseignant et peut-être aussi pour remplir cet espace entre l'action à proprement parler et les éléments (incorporés ou extérieurs) qui la déterminent, nous avons choisi, à partir d'éléments récurrents des retranscriptions, de présenter un certain nombre de concepts pragmatiques sous forme de « vignettes cliniques ». Ce mode d'exposé trouve sa logique dans l'orientation méthodologique retenue, basée sur une démarche qualitative, inductive et analogique qui nous amène à réfléchir à partir de la singularité des traces de l'activité recueillies pour mettre au jour des éléments signifiants, des points de repères conceptuels dans le métier d'enseignant spécialisé, supposant « qu'un acte singulier peut être tout à fait intelligible [...] si l'on saisit sa pertinence, sa cohérence ou son caractère approprié à la situation en cours. De même un événement singulier est-il intelligible dans le contexte d'une intrigue dans laquelle il prend place de manière vraisemblable. Néanmoins, dès lors qu'il y a reconnaissance de pertinence, de cohérence, d'appropriété ou de vraisemblance, on peut considérer qu'une structure d'identité est mobilisée implicitement : un "même" est introduit comme arrière-plan, et donc une généralité. » (Quéré, 2000, p. 169)

Concevoir pragmatiquement son action, « prendre appui ¹⁸⁵ » dans le cours d'action sur une capacité de jugement ou de discernement, nous avons requis cette expression pour analyser les traces de l'activité des enseignants spécialisés évoquant leurs modes d'action et de réaction en classe, leurs préoccupations de l'instant, tous ces éléments qui guident plus ou moins consciemment les choix qu'ils prennent « en direct », les orientations et impulsions qui vont modifier le cours de l'activité qu'ils mènent avec leurs élèves.

¹⁸⁵ Expression connotée s'il en est, qui évoque autant le vieillard arque bouté sur sa canne que le nageur, le rameur ou le perchiste à la recherche d'une meilleure propulsion ; elle traduit la combinaison d'un point fixe et d'un mouvement, d'un repère préhensible et d'une projection dans l'inconnu.

La première étape de notre analyse des traces de l'activité enseignante se traduit en « prises d'appui », en « concepts opératoires » pour l'enseignant spécialisé dans le cours d'action, nous en avons identifié cinq (selon les modalités exposées précédemment):

- L'enseignant spécialisé prend appui sur une conception de l'enfant, de l'élève sujet, une conception éthique qui oriente son action. (chap. I-1)
- L'enseignant spécialisé prend appui sur sa capacité à douter, à relire son action avec un œil critique pour mieux analyser sa pratique, à mobiliser une sorte de réflexivité. (chap. I-2)
- L'enseignant spécialisé prend appui sur un espace de travail, médiateur et institué, articulé avec le réel de la classe, l'imaginaire des acteurs en présence et la dimension symbolique de la loi. (chap. I-3)
- L'enseignant spécialisé prend appui sur la dynamique relationnelle entre élèves, sur la « gestuelle » du groupe, matrice d'accès à l'altérité, aux apprentissages et à la culture. (chap. I-4)
- L'enseignant spécialisé prend appui sur une dimension sociale dans laquelle ses élèves existent au-delà du groupe-classe, une perspective qui transcende le quotidien de la classe. (chap. I-5)

I-1 L'enseignant spécialisé prend appui sur une conception de l'élève sujet

Cette composante de la capacité de conceptualisation de l'enseignant spécialisé dans le cours d'action est articulée au volet de notre réflexion théorique concernant les mobiles éthiques du sujet professionnel. Cette partie de notre analyse porte l'hypothèse que les conceptions, les représentations de l'enseignant s'inscrivent dans une éthicité professionnelle où le droit à l'éducation et le principe d'éducabilité tiennent une place essentielle.

Prenons l'exemple de Natacha ou de Pamela :

Natacha 1 « [...] tes deux élèves, ce sont deux petits garçons [...] », **Pamela 3** « [...] **un principe** que j'ai adopté [...] c'est de saluer chaque enfant par son prénom. »

Des élèves, mais d'abord des enfants ... avant de s'adresser au sujet épistémique, l'enseignant s'appuie sur une conception du sujet, avec la **prise en compte du singulier dans le collectif** que cela suppose. Natacha et Pamela n'évoquent pas d'emblée la situation de handicap de leurs élèves, elles semblent avoir intégré, de fait, les mobiles éthiques du droit à l'éducation et du principe d'éducabilité pour des enfants pourtant en très grande difficulté d'être et d'apprendre (troubles envahissants du développement, déficience intellectuelle, psychose,...).

Pamela 5 « Donc, il y a Charles, « *bonjour Charles* », qui en général te répondra par un « pffff » avec un haussement d'épaule car il a horreur de dire bonjour... », 7 « Tu auras Lucie qui vient avec un sourire émerveillé et un « *bonjour maîtresse* » et qui est très contente qu'on la salue. », 9 « Tu lui réponds « *bonjour Lucie* », **de la même manière**, [...] comme elle est dans le collage, en gardant la distance maître-élève... »

Accueillir la **singularité**, accepter la responsabilité d'« autrui vulnérable » (Moreau 2006), reconnaître les particularités des modes d'expression de chacun, mais encourager leur expression dans un **cadre impartial**. Quand Pamela évoque un enfant, on entend d'abord « de l'unique ».

Pamela 13 « ... **laisser à chaque enfant** le temps d'arriver ... », 21 « ... Charles, celui qui va te répondre par un haussement d'épaule, en général a tendance à aller s'écarter 10 mètres plus loin en attendant que tu le rappelles. Donc, au moment où tu ouvres la porte, il y a **toujours** cette invite « *allez, Charles, on y va, tu vois, maintenant, tu peux entrer dans la classe, je t'ai vu, je sais que tu es là* »...ça fait partie de notre petite ritualisation, tous les matins, pour se reconnaître, euh, les uns les autres. »

Un rituel pour se reconnaître ... Le professionnel qui invite ses élèves à entrer dans un **cadre symboligène** ne leur demande pas de résilier par avance leur subjectivité (Cifali, 1993), il compose avec ces modes d'entrée en relation, acceptant que leur logique lui échappe pour leur permettre d'accéder au statut d'élève. L'essentiel restant que la rencontre, fût-elle temporisée par le rythme propre à l'enfant, ait bien lieu.

Pamela 57 « Ils sont tous occupés pendant ce temps-là, donc, [...] la mission que tu as [...] c'est d'être à l'écoute des mouvements de chaque enfant et d'entendre s'il y a une difficulté... »

Une attention portée à l'imperceptible, au moindre détail (Deligny, 1979) qui trahirait un obstacle, une gêne qui ne se dit pas, cela suppose une certaine disponibilité d'esprit, un sens de l'anticipation pour venir en aide sans shunter la phase de recherche et d'exploration.

Pamela 35 « ... *tu regardes ce mot [écrit par la famille dans le cahier de liaison], tu le lis, tu fais un hochement de tête silencieux, tu fermes le cahier et tu lui dis* « je prends le cahier, Enzo, je le mets sur mon bureau, je répondrai à ta maman avec un petit mot, plus tard », 43 « ... *jamais [...] devant le grand groupe ...* »

Le cadre de travail institué par Pamela s'instaure par une gestuelle précise de l'adulte (regarder, lire, hocher la tête, ...). L'inscription dans un collectif ne contredit pas le respect pour chacun d'une sphère privée hors de portée du groupe (« jamais devant le grand groupe »). En ménageant cet espace privatif pour l'élève et sa famille, en veillant à une certaine imperméabilité des espaces (la classe, le dialogue avec les familles, les lieux de soin ou de rééducation, les instances institutionnelles comme la MDPH), ce professionnel cherche à garantir une place pour chacun et à résister aux tendances syncrétiques de certains élèves et de leurs familles. Ce respect volontariste de l'intégrité de chacun traduit une modalité éthique qui guide l'action.

Natacha 1 « *L'un a un gros retard au niveau de son développement, ... l'autre c'est un enfant, on s'est longtemps questionné sur sa capacité à entrer en relation avec les autres, savoir s'il était dans sa bulle ou s'il pouvait entrer en relation, on a travaillé ça ... en fait, il a un retard de langage aussi. [...] l'attention, c'est compliqué pour eux.* », **Pamela 153** « *Raoul, il peut être encore replié [...], les yeux dans le coin de la fenêtre, à regarder.* »

Même si l'on suppose de la part des professionnels qui s'expriment une connaissance fine des processus pathologiques perturbant la relation et le développement cognitif, il ne s'agit pas ici d'établir une étiologie, de définir l'enfant par sa pathologie, encore moins d'interpréter des éléments psychogénétiques ; Natacha base son regard sur l'aptitude de ses élèves à apprendre, dans une logique de conflit socio-cognitif (Brüner, 1987, Vygotski, 1933-1997).

Natacha 5 « ... *la plupart du temps ils ne sont pas prêts à venir.* », **11** « ... *tu vas vraiment les accompagner par la parole pour qu'ils puissent venir le plus tranquillement possible jusqu'en classe avec toi.* », **13** « *Ce sont des enfants qui sont aussi insécurisés, donc il faut les rassurer par la parole en fait, en les accompagnant ...* », **28** « *Ce sont des enfants qui sont plutôt dans l'agitation ...* »

Natacha, attentive au moindre geste de ses élèves, reconnaît leur rythme et leurs difficultés d'adaptation et de gestion de leurs affects. Elle prend appui sur une certaine conception de l'enfant, celui dont les compétences relationnelles et cognitives sont perturbées, pour les inviter plutôt que de les contraindre.

Pamela 71 « ... Raoul par exemple [peut être] **hors d'atteinte** pendant une heure. », 73 « Tu l'invites à s'ouvrir, **en douceur**, puis si ça s'ouvre pas tu attends, en ayant toujours un œil pour sentir le signal d'alerte. Le signal d'alerte, c'est en général, euh, il est tout replié à l'intérieur... », 79 « On sent bien qu'il y a un corps qui est là, et qu'à l'intérieur ça vit, mais c'est une vie tournée sur elle-même, **c'est visible, quoi**. Donc s'il est tout replié, il faut être patient, attendre, inviter avec la voix, **calmement**, pas trop fréquemment ... »

Manifestement, il n'y a pas chez Pamela de tendance brutale à la normalisation, pas plus que de mécanismes défensifs de projections ou d'interprétation. Elle suppose une logique au comportement de ses élèves sans chercher à le décrypter ni à le contenir, elle maintient opérationnel le cadre de travail et attend patiemment que les conditions soient réunies ... retrouvant ainsi « la prévalence du cadre institué sur le symptôme » prônée par Hochmann ou Deligny ou le soutien apporté aux « contenants de pensée cognitifs » par un cadre structuré et récurrent (Gibello, 1995).

Pamela 95 : « ... c'est un garçon qu'il faut avoir dans le regard, dans le verbe,... », 97 : « ... il faut que tu restes toujours en lien avec lui, parce que je pense **qu'il a terriblement peur** [...] **d'être noyé** dans ce groupe »

Pamela, dans le cours d'action, conceptualise son rôle de médiateur auprès d'élèves pour qui l'Autre paraît menaçant. Assurer une présence contenant, une sorte de pare-excitation (Bion, 1979, Anzieu, 1997) qui diminue l'angoisse et la probabilité du passage à l'acte.

Pamela 109 « ... Un autre petit garçon sur lequel tu dois avoir les yeux, c'est Quentin, qui est un tout petit, [...] tu le laisses le matin, il s'installe, [...] c'est le seul à qui tu peux laisser la possibilité de ne pas sortir son cahier rouge, **parce qu'il a besoin** d'abord de prendre une grande feuille, et, soit de dessiner, soit de découper, de coller, de construire quelque chose, et donc tu le laisses faire. », 111 « Tout le monde le regarde en disant, voilà, Quentin **a besoin** de ce temps-là [...] c'est une activité **qu'il se donne, lui** ... », 113 « ... au moment où on va passer au temps du Bonjour, hop, il met son coloriage, son activité de côté et participe à l'activité du Bonjour comme tout le monde,... voilà, c'est **son rituel à lui** du matin, [...], qu'il

*n'a pas pu lâcher alors que les autres ont pu rentrer dans un rituel collectif, lui **pour l'instant** est encore dans un rituel individuel. »*

Pamela met en avant une conception de l'élève fondée sur l'intégration d'un paradoxe : comment animer un espace collectif d'apprentissage tout en respectant les modes d'entrée particulier. Il n'est pas question d'enfermement dans un symptôme mais bien de la prise en compte de modalités singulières d'entrée au monde ; l'ouverture à l'altérité et à une dimension symbolique de la classe finalise cette attente. Ce verbe « laisser » répété trois fois n'est pas un « laisser-faire » mais plutôt une place faite à l'initiative de l'enfant, l'adulte tenant la fonction de « matrice psychique », selon l'expression de Houzel.

Natacha 42 « *Il y a des moments où tu peux être attentif à [...] un enfant qui prend un livre sur ses genoux et commence à raconter une histoire, tu le laisses faire...* », 54 « *Après, en regardant les enfants faire, il y a des situations qui sont prétexte à...* », 106 « *... tu peux tout accepter, du coup, à partir du moment où c'est quelque chose qui vient d'eux ...* »

Cela ressemble à une idée-force : dans un cadre organisé, tendu vers les apprentissages, c'est le mouvement de l'enfant, sa mobilisation, qui guident Natacha. Cette conception de l'enfant et de ses besoins ne s'apparente pas ici à l'absence de cadre pensé par l'enseignant, nous aurons l'occasion de le vérifier, elle privilégie les « points de contact » entre l'élève et un accès possible aux apprentissages.

Natacha 58 « *... c'est aussi des enfants...T. par exemple [...] il va rechercher le contact physique, se coller contre toi...* », 60 « *... je pense que ça le rassure ce contact physique, ça le tient ...* »

Le professionnel, à l'exemple de Natacha, reçoit la demande de l'enfant, y compris dans ses expressions corporelles ; il considère que cette réassurance conditionne son inscription dans la classe en tant qu'élève. « je pense que ça le rassure » ... sans pouvoir le démontrer : cette conviction est-elle liée à l'expérience de Natacha ?

Natacha 76 « *... on crée une nouvelle histoire, [...] ce sont des enfants qui ont beaucoup de mal à se décoller de celle qu'ils connaissent déjà. [...] on va essayer [...] d'inventer quelque chose de nouveau* », 88 « *... en fait ce sont des enfants qui ont vraiment du mal à se décoller, du coup ça les aide, je pense, à se rendre compte qu'ils ont pu imaginer d'autres rencontres avec Mandarine, ils ont eu des idées.* », 86 « *... en essayant de se décoller du livre ...* », 94 « *... le souci avec eux, c'est vraiment de se décoller de ce qui existe déjà ...* »

La récurrence de l'expression « se décoller » qu'elle utilise à quatre reprises en peu de temps manifeste une préoccupation majeure pour Natacha, elle est consciente de cette « adhérence » de l'enfant aux objets qui l'entourent et des enjeux pédagogiques qui s'imposent, tout en gardant l'ambition d'une ouverture culturelle, au-delà d'une stricte duplication du réel, elle intègre dans sa pratique les difficultés considérables que représente l'accès à une pensée symbolique pour ses élèves. Les travaux de Golse (1997, 2001), de Gibello (1995) et de Hochmann (1997), comme nous l'avons montré dans notre réflexion théorique, éclairent cette articulation délicate entre réel et symbolique pour des enfants « à la pensée décontenancée ».

Natacha 116 « ... *Quand ils reprennent exactement les **mêmes** termes, tu leur signifies, tu peux leur dire « c'est pas **ton idée**, à toi, **qui vient de toi**, c'est l'idée que tu viens d'entendre et toi, du coup, tu peux avoir une idée **différente** parce que vous êtes des enfants **différents** ...* », 118 « ... *du coup, peut-être essayer de l'emmener à avoir une **autre** idée, en soutenant, pas en dirigeant ...* », 120 « ... *Il faut vraiment être là, par contre, pour guider cet échange-là. Ils ne vont pas arriver seuls à un produit fini. »*

Le rapport à l'altérité, l'accès à la créativité supposent un mode d'intervention très concret. Natacha, consciente des enjeux que représentent pour ses élèves les processus de séparation et d'individuation, propose une ouverture vers ce que nous avons appelé « activité de sublimation » dans notre réflexion théorique. On est ici « dans le cœur du réacteur » où l'enfant produit du symbolique par « appui sur » et « différenciation d'avec » autrui, pour reprendre les expressions de Vygotski ou Bion.

Natacha 130 « *Alors ce qui est parfois compliqué pour certains enfants, c'est qu'il n'y ait qu'**un album**, fini, alors qu'ils sont **deux** à le fabriquer...* », 134 « ... *ils l'emmènent **chacun** leur tour et puis on le met dans la bibliothèque de la classe, à disposition de **tous**. Il faut que ça devienne quelque chose de commun.* »

Il s'agit encore ici d'un positionnement éthique, d'une certaine conception de l'enfant qui permet à Natacha de réagir en situation pour médiatiser les demandes égocentriques de ses élèves. Ce principe de base de toute démarche pédagogique est ici renforcé par les difficultés spécifiques de ses élèves, son expérience d'enseignante spécialisée lui permet de prendre en compte des modes d'apprentissage singuliers (où la pensée syncrétique domine souvent).

Poursuivons cette analyse avec Théodore, enseignant spécialisé expérimenté qui travaille dans une consultation Médico-Psychologique pour adolescents (pédopsychiatrie).

Théodore 9 « *L'attitude des élèves, bon, je vois bien, comme certains ont des histoires assez lourdes à gérer au quotidien, euh, ça permet de **prendre la température** », 15 « ... il se trouve qu'il y a une crise au sein de la famille, ... depuis trois semaines, il avait **des tics très marqués**. Là il semblait un peu plus apaisé. », 17 « ... ce qui est en périphérie de la pédagogie et de la scolarité est lourd à porter pour le gamin, bon, **j'en tiens compte**, je prends ça en note... »*

Même si l'**élève** est l'interlocuteur *in fine* de Théodore, ceci n'empêche pas ce dernier d'accueillir dans sa classe des adolescents chargés d'une histoire et se mouvant dans un contexte instable. Il ne l'évoque pas pour réviser à la baisse ses objectifs pédagogiques - nous le verrons - mais comme un appui en situation pour adapter son attitude au moindre geste traduisant une inaccessibilité aux apprentissages.

Théodore 107 « ... le jeune en question vit seul avec sa maman, depuis des années et des années [...], le papa [...] ça colle pas avec son fils car il ne le voit qu'épisodiquement, ... par contre chez lui il fait la loi [...], et le fait qu'un homme puisse remettre la règle ... il recherche cette forme d'autorité/ »

L'enfant n'est pas perçu dans sa seule dimension d'élève, Théodore intègre des éléments complexes **susceptibles de perturber** son accès serein à une pensée symbolisée. Les nécessaires processus de triangulation (Cifali, 2002), même s'ils ne sont pas explicitement mentionnés, entrent en ligne de compte dans la gestion du groupe-classe.

Théodore 29 « *Je rebondis sur le ton de l'humour, [...] on rit ensemble [...] de la situation, et puis, [...] elle sort son devoir de maths, et, bon, on le regarde ensemble.* », 41 « [...] *c'est souvent sur le ton de l'humour...c'est difficile d'instaurer une **relation vraie** aux élèves sans recourir à l'humour, enfin quand c'est possible.* »

Théodore accepte un détour par une **attitude de proximité**, voire de **connivence**, son expérience avec ce public adolescent et la conception qu'il se fait de ses interlocuteurs lui permettent de poursuivre, au travers de cette situation dédramatisée, des objectifs pédagogiques. Mais on peut aussi faire l'hypothèse que cette attitude décontractée, accessible, est en fait un mode de relation destiné à faire baisser la pression (déflexion), à dédramatiser la situation pour mieux affronter les difficultés qu'elle constitue, pour lui comme pour ses élèves.

Théodore 45 « [...] il y en a un qui [...] est plutôt très inhibé [...], il a mis [...] plusieurs mois avant de s'adresser à un autre élève du groupe, c'est sa deuxième année... », 47 « [...] quand je le vois aller vers les deux autres et les saluer, [...] plutôt décontracté, sans être rouge pivoine comme ça pouvait être, bon, je me dis...je mesure l'utilité de son passage ... [...] », 103 « Il y a toute la diplomatie qui fait que je m'arrange pour que ça ne s'envenime pas, pour pas que le gamin se mette en difficulté [...] »

Conscient de la très grande **vulnérabilité** (Moreau, 2006) de certains de ses élèves et de la **dissymétrie de la relation** établie entre eux et lui, cet enseignant prévient les passages à l'acte et recentre chacun sur ses propres potentialités. Sa conception du sujet inscrit les progrès de ses élèves dans la durée.

Théodore 31 « J'arrive à la positionner par rapport à son travail d'élève, sa situation d'élève, en lui signalant, en lui signifiant à partir de quel moment elle n'est plus dans son **rôle d'élève**. », 33 « Comme contester un devoir, à partir du moment où il porte sur le programme... »

La « référence pour agir » de Théodore est explicite : l'adolescent qui lui est confié garde un statut d'élève inscrit dans une communauté scolaire organisée autour d'un savoir à transmettre. C'est un point d'appui majeur pour sa pratique d'enseignant spécialisé, il organise son cadre didactique dans cette logique.

Théodore 61 « Je suis particulièrement attentif au fait que certains élèves font dans la discrétion extrême ... », 63 « ... ça peut être des gamins qui sont complètement **explosifs et ingérables** en classe. [...] j'en ai deux [...] qu'il faut aller chercher parce qu'à la limite, ils vont se faire oublier. », 79 « ... sachant que c'est un jeune qui a investi le groupe il y a juste un mois, qui est **très fuyant**, il faut accrocher quelque chose avec lui [...]. Je me dis surtout qu'il faut qu'il tire profit de ce moment-là, au niveau scolaire et au niveau relationnel... »

Théodore ne prend pas « tel quel » ce que ses élèves lui donnent à voir, son ambition résiste à leurs tentatives de **mises en échec**, il voit en eux des **sujets épistémiques en potentiel**. Sa grande expérience de ce public « hors norme scolaire » l'ont sans doute débarrassé du « syndrome du Pygmalion¹⁸⁶ », l'échec scolaire ne peut à ses yeux constituer un état définitif.

¹⁸⁶ Rosenthal R., Jacobson L. (1994), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman. Ces auteurs démontrent l'influence exercée inconsciemment par les enseignants sur les performances de leurs élèves pour qui l'on avait prédit une réussite à venir. A rapprocher de l'effet placebo en médecine ou de la suggestion en psychologie.

Philémon, quant à lui, doit d'abord s'assurer de la discrétion autour de l'entretien :

Philémon 3 « ... donc, euh, y'avait Sébastien ... » [C : « Pour les prénoms, ne t'inquiète pas, j'anonymiserai pour la retranscription. »], 5 « Ouais, parce que sinon, je peux pas parler, euh, si j'commence à... »

Une certaine conception du **devoir de réserve** et du **respect de l'intégrité** de ses élèves, dont Philémon ne peut livrer les prénoms réels sans assurance de l'anonymat.

Philémon 11 « ... du fait des interrogations que ça générait chez la jeune fille [...] *Forcément ça a généré des angoisses* chez Sébastien ... », 13 « ... Nassim [...], il était parti un peu **en pleurs** le matin, je craignais un peu qu'il ne soit pas là cet après-midi ... » 23 « ... Chloé [...] qui **n'était pas vraiment bien**, [...] Sébastien qui **n'était forcément pas bien** parce qu'il était concerné, [...] Brice qui **n'est jamais bien** le jeudi après-midi parce qu'il revient de l'hôpital de jour [...] Vanessa qui a pas mal de soucis en ce moment [...] Shen qui est sérieusement malade, qui est **effondrée** en ce moment ... »

Il ne s'agit manifestement pas pour lui d'interpréter les sous-jacents des états émotionnels des élèves mais plutôt d'appuyer sa pratique de classe sur une conception du sujet-élève qui intègre la prévalence de l'affect dans les mobiles d'apprentissages.

Philémon 37 « ... **c'est un garçon** [...] qui a un aspect plutôt timide, ... qui est plutôt de culture musulmane, euh, plutôt dans le non-dit par rapport aux filles ... », 39 « ... j'ai [...] des élèves, [...] Vanessa par exemple qui est de culture Rom, où, là, on a des non-dits complets, je lui ai expliqué que [...] **je savais parfaitement** que dans la culture Rom on ne parlait pas de sexualité, que par conséquent **je ne lui demandais pas d'en parler** [...]. J'essaie en tout cas toujours d'aborder, effectivement, du moins en faisant attention à **ne pas choquer**, à **ne pas braquer** les élèves ... [...] je ne suis **pas là pour m'occuper de leurs histoires personnelles** »

Philémon connaît les ressorts des **cultures de référence** de ses élèves, il ne leur demande pas d'y renoncer ni de se fondre dans un standard préformaté. Cette conception de l'**intégrité culturelle** de l'autre ne remet pas en cause le cadre de travail collectif ; cela demande un certain talent en situation pour accueillir la différence sans transiger sur le cadre instituant de la classe.

Philémon 113 « ... dans mes interventions, encore une fois, j'essaie à tout moment de **ne pas étouffer** les gamins sur la position de l'enseignant ... »

Ce professionnel est conscient de la dissymétrie réelle et symbolique entre le maître et l'élève (rôle, statut, fonction, rapport à la connaissance), il intègre cet aspect de la relation pédagogique pour prévenir d'éventuels abus de pouvoir de sa part. Cifali insiste à ce sujet sur le travail d'auto-analyse de l'enseignant, étayée par une analyse médiatisée de son activité.

Philémon 87 « Ça, c'est [...] **la connaissance de cet élève depuis plus de trois ans**, effectivement, Arnaud a beaucoup de mal à comprendre toute ces histoires de sexualité ... ça lui passe complètement au-dessus de la tête. », 89 « [...] je ne l'ai pas mis à l'écart non plus, **je ne l'oblige pas** [...]. »

Philémon intègre dans sa pratique les différents niveaux de compréhension de ses élèves, sans stigmatiser, il aménage un cadre sécurisé où **la prise du risque de s'exprimer** devient possible ; il tient compte pour cela des perturbations des fonctions cognitives de ses élèves.

Tableau synthétique « l'enseignant prend appui sur une conception de l'élève sujet »

Posture spécifique - Style identitaire	Expressions caractéristiques
<ul style="list-style-type: none"> - prendre en compte les besoins primaires, les angoisses (de séparation) - rassurer, accompagner, « <i>en soutenant, pas en dirigeant</i> » 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>des enfants qui ont beaucoup de mal à se décoller</i> (Natacha 88) - <i>ce sont deux petits garçons</i> - <i>c'est un enfant</i> - <i>s'il était dans sa bulle ou s'il pouvait entrer en relation</i> - <i>d'être à l'écoute des mouvements de chaque enfant</i> (Pamela 57) - <i>ils ne sont pas prêts à venir</i> - <i>des enfants insécurisés, plutôt dans l'agitation</i>
<ul style="list-style-type: none"> - s'adresser à chacun, individuellement, mais en <u>gardant de la distance</u> - aider à se différencier, à se confronter à l'altérité - s'adapter au <u>rythme et aux besoins propres</u> de chaque enfant, d'abord sur un <u>mode infra-verbal</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>saluer chaque enfant par son prénom</i> (Pamela 3) - <i>Tu lui réponds « bonjour Lucie », de la même manière</i> ((Pamela 9) - <i>tu peux avoir une idée différente parce que vous êtes des enfants différents</i> (Natacha 116) - <i>sentir le signal d'alerte / On sent bien...</i> - <i>un garçon qu'il faut avoir dans le regard ... je pense qu'il a terriblement peur</i> (Pamela 95) - <i>une activité qu'il se donne, lui ... c'est son rituel à lui</i> (Pamela 111 et 113)
<ul style="list-style-type: none"> - s'appuyer sur une connaissance fine des <u>cultures d'appartenance</u> et des traits pathologiques - <u>ne pas imposer</u> une culture dominante - fonder sa démarche sur le <u>respect des singularités</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>je savais parfaitement que dans la culture Rom ...</i> (Philémon 39) - <i>en faisant attention à ne pas choquer, à ne pas braquer les élèves</i> (Philémon 39) - <i>je ne l'oblige pas ...</i> - <i>Arnaud a beaucoup de mal à comprendre toute ces histoires de sexualité ...</i> (Philémon 87)
<ul style="list-style-type: none"> - dédramatiser, accepter « l'échange rapproché » - aucun échec n'est définitif - s'appuyer sur une <u>expérience</u> auprès des adolescents en grande difficulté - (ré)inscrire ses élèves dans une communauté - accès au savoir = référence 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>le jeune en question vit seul avec sa maman ... chez lui il fait la loi</i> (Théodore 107) - <i>explosifs et ingérables ... très fuyant</i> - <i>Je rebondis sur le ton de l'humour ... Il y a toute la diplomatie</i> (Théodore 29 et 103) - <i>il faut accrocher quelque chose avec lui ... il faut qu'il tire profit</i> (Théodore 79) - <i>la positionner par rapport à son travail d'élève, sa situation d'élève ... son rôle d'élève</i>

I-2 L'enseignant spécialisé prend appui sur une capacité à douter et à mettre en œuvre la réflexivité

Le choix de retranscrire ces entretiens, sans recourir à la minutie des chercheurs des sciences du langage, était cohérent avec notre démarche d'analyse, mais nous n'avons pas fait figurer nombre d'hésitations, de suspensions, de silences qui pour certains traduisaient probablement la place faite au doute, aux hésitations d'une relecture avant évocation ou à une forme silencieuse de réflexivité dans le mode de pensée de ces professionnels. Dans notre réflexion théorique préalable, cette capacité de remise en cause d'une pratique dans le cour d'action s'articule avec les fondements d'une démarche clinique et éthique de l'enseignant où les savoirs d'action précèdent la théorisation, comme en témoignent Natacha ou Philémon :

[sosie] 14 « ... s'ils sont très accaparés par une activité, et si... limite qu'ils fassent une petite colère avant de partir... » Natacha 15 « Et ben du coup en général ... [silence] »

Un imprévu, et la solution n'est pas livrée « clés en main » ; l'analyse de l'action, l'adaptation au contexte mouvant se fait **en temps réel**, sans se protéger derrière une façade opérationnelle. L'instruction faite par Natacha montre que ce « temps du doute » ne la paralyse pas, son expérience lui permet de rebondir en envisageant plusieurs hypothèses.

Pamela 25 « ...ou en même temps, **ça dépend**, il n'y a pas de règles particulières... », 59 « **Selon la disponibilité, il n'y a pas de règle** ... »

Pamela peut envisager une place pour de la souplesse ; la situation pédagogique supporte différentes alternatives sans qu'elle éprouve le besoin d'en contrôler tous les aléas.

Natacha 94 « ... le souci avec eux [...] ils vont te re-citer ce qui existe déjà dans l'album. Du coup, euh, ...alors **comment je fais...** [silence] », 118 « Et du coup, peut-être essayer de l'emmener à avoir une autre idée, en soutenant, pas en dirigeant mais finalement on y arrive [silence] on y arrive **finalement, mais comment, comment... ?** », 136 « Ouais, mais c'est pas évident de savoir ce que tu fais quand tu es dans l'activité, de décortiquer... », **Philémon 55** « [...] je vais essayer d'être précis dans mes souvenirs, euh ... » 75 « ... et puis, euh, **comment est-ce que j'ai dit ça ... ?** » 77 « [...] euh, ...**comment ça s'est enchaîné ... ?** »

Natacha ou Philémon s'autorisent à ne pas savoir tout, tout de suite. Ce doute peut apparaître comme un point d'appui dans une démarche réflexive de conceptualisation au cœur de

l'action et dans l'entreprise pour retrouver après coup le fil des événements et de sa pensée. Ce jeu, cette « non-maîtrise » de l'adulte qui instaure ainsi un espace transitionnel (Winnicott, 2002) facilitant les expérimentations de l'élève, marque la différence définitive entre un cadre de travail **sécurisant**, dynamique et un autre qui serait **sécuritaire** et totalement prémédité. L'espace du doute, s'il est élaboré (travail régulier d'analyse des pratiques), peut aider l'enseignant à surmonter une des difficultés majeures liées à sa tâche : gérer la complexité (Cifali, 2002, Morin 2004) d'un contrat didactique avec des élèves dont les fonctions cognitives et relationnelles sont gravement perturbées. En quelque sorte, s'il est accompagné d'un travail de réflexivité de l'enseignant.

Théodore 19 « *S'il me donne des informations, [...] éventuellement je rebondis [...]* » 79
« *Je lui demande simplement quel est son prétexte, [...] je ne rebondis pas forcément* » 113
« [...] maintenant, **reste à voir** comment il réagira, et là ce sera riche d'enseignements. »

Théodore rebondit « éventuellement », « pas forcément », cela « reste à voir », il y a donc de la place pour s'adapter au réel et s'autoriser la **souplesse** nécessaire à la création d'un cadre de travail sécurisant et symboligène. En laissant s'instaurer un temps de parole spontanée mais sécurisée, il accepte le jeu de l'imprévu et de la non-maîtrise dans lequel il ne s'appuie pas sur des certitudes opératoires. Ces éléments prélevés par Théodore sont aussi des indices qui l'aident à construire son projet pédagogique et agir de façon didactique, en se tenant au plus près des dispositions réelles de ses élèves.

Philémon 97 « ... *C'est vrai que là, j'ai eu un gros moment de creux, un moment où, y'a des moments ... je me demandais, surtout sur des sujets comme ça, c'est, euh, ... c'est pas évident, on ne sait plus, euh [...]* » 105 « [...] *mardi soir, ça m'a un peu turlupiné, euh, tout le mercredi, quoi, parce que, euh, on est dans des situations un petit peu limite, enfin, la position de la loi par rapport à la proposition des gamins entre eux, ... elle était pas simple simple à trouver sans casser, sans non plus complètement casser ...* »

Philémon aborde des sujets sensibles, il a conscience des retentissements affectifs incidents pour ses élèves comme pour lui, ... et il **doute**. Il ne tente pas d'éluder ni de maîtriser ces situations équivoques et très connotées ; en acceptant le **trouble** généré, en travaillant l'économie de ses propres investissements dans la situation, comme le suggère Cifali, il per-

met à chacun de se dégager des phénomènes d'emprise, de séduction ou de répression qui nuisent à l'établissement d'un contrat didactique loyal avec ses élèves.

Pamela 163 « ... tu vas voir, il invite à l'escalade et c'est vrai que le travail sur soi à faire ... », 165 « ... bon, faut une patience, euh, terrible ... »

Pamela évoque ici le travail de réflexivité entrepris pour ne pas se laisser emporter dans le déséquilibre de la relation. Cette mise en perspective de son propre affect est donc envisagée pour les retombées professionnelles qu'il procure, rejoignant ainsi les enjeux d'un « éthique de l'action » prônée par Edgar Morin ou Mireille Cifali pour mieux appréhender la complexité des retentissements affectifs d'un travail auprès d'enfants troublants.

Tableau synthétique « l'enseignant prend appui sur une capacité à douter et à mettre en œuvre la réflexivité »

Posture spécifique - Style identitaire	Expressions caractéristiques
<ul style="list-style-type: none"> - ne pas rechercher le <u>contrôle</u> mais s'interroger - accepter l'idée d'une <u>déstabilisation</u> - miser sur son expérience pour <u>rebondir</u> dans le cours d'action 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>alors comment je fais... [silence] ... mais comment, comment... ?</i> (Natacha 118) - <i>Ouais, <u>mais c'est pas évident de savoir ce que tu fais quand tu es dans l'activité</u></i> (Natacha 136) - <i>il invite à l'escalade ... <u>le travail sur soi à faire</u> ... bon, faut <u>une patience, euh, terrible</u></i> (Pamela 163) - <i>du coup, peut-être essayer ... on y arrive finale-ment</i> (Natacha 118)
<ul style="list-style-type: none"> - mobiliser sa réflexivité pour gérer des situations conflictuelles - faire une place à l'initiative de ses élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>c'est, euh, ... c'est pas évident, on ne sait plus, euh ...</i> (Philémon 97) - <i>en même temps, ça dépend ...</i> - <i>Selon la disponibilité, il n'y a <u>pas de règle</u> ...</i> (Pamela 59)
<ul style="list-style-type: none"> - évoquer très sereinement ses moments de doute - associer doute et enjeu pédagogique de la situation 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>comment est-ce que j'ai dit ça ... ?</i> - <i>ça m'a un peu turlupiné</i> (Philémon 105) - <i>j'ai eu <u>un gros moment de creux</u> ... surtout sur des sujets comme ça ...</i> (Philémon 97)
<ul style="list-style-type: none"> - miser sur sa <u>capacité d'adaptation</u> aux situations dégradées - faire preuve de <u>souplesse</u> dans le cours d'action pour trouver la <u>bonne distance</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i><u>éventuellement</u> je rebondis ...</i> - <i>je ne rebondis pas forcément ...</i> (Théodore 79) - <i>reste à voir comment il réagira ...</i> (Théodore 113)

I-3 L'enseignant spécialisé prend appui sur un cadre de travail médiateur et instituant

La capacité de conceptualiser sa pratique dans le cours d'action, ici illustrée, s'articule avec le chapitre de notre réflexion théorique portant sur l'accès à un mode de pensée symbolique, à l'abstraction et au langage pour des élèves dont les fonctions cognitives sont gravement perturbées. Nous verrons comment cette composante majeure du rôle spécifique de l'enseignant « dans le champ de l'option D » est évoquée, comment ce cadre d'apprentissage s'instaure en tenant compte des besoins spécifiques des élèves, à commencer par ceux de Natacha :

Natacha 3 « ... les moments de transition sont travaillés par les soignants sur le groupe, ils savent ...ça leur est rappelé... », 28 «... ils vont aller s'installer dans le coin lecture et là c'est eux qui choisissent une histoire. [...] c'est quelque chose qu'on a mis en place [...] **pour les poser** quand ils arrivent en classe. », 62 « ... au bout de deux histoires, chacun la sienne, on met un terme et après il faut que tu leur dises que c'est le moment d'aller se mettre au travail parce qu'on vient aussi en classe pour ça. », 64 « ... que ce soit **bien clair** pour eux, qu'ici on est en classe, qu'il y a des règles à respecter [...] » 66, « [...] et il y a des temps à respecter ...] »

Pour pallier les effets potentiellement anxiogènes des événements fortuits, Natacha aide ses élèves à anticiper sur des repères explicites ; elle s'appuie sur ce cadre, prémédité, qui rythme le temps de la classe (Imbert, 2007, Gibello, 1995) et définit un champ des possibles. Qui dit « temps de classe » dit « tâche dévolue » à l'élève, avec un contrat pédagogique explicite. Natacha permet à ses élèves d'anticiper sur la situation d'apprentissage et donc de s'y projeter. Ces « règles à respecter » viennent contenir les « mouvements psychiques » de l'enfant (Bion, 1979), elles l'aide à stabiliser ses investissements dans les activités cognitives. Quant au « on » utilisé quatre fois dans ces extraits, il peut attester autant d'une volonté de faire évoluer le propos du particulier au général que d'une difficulté à évoquer clairement les interlocuteurs concernés.

Natacha 64 « ... c'est pas comme dans les salles de vie [où] les **médiateurs** sont un peu à **leur disposition**... »

Cette comparaison avec la logique du lieu de soin lui permet de préciser la distinction dans la nature des objectifs et dans les modalités de mise en œuvre. Dans l'espace thérapeutique, l'adulte met à disposition de l'enfant un certain nombre d'objets médiateurs, c'est la demande exprimée par l'enfant qui définit les contours du cadre. En classe, le cadre préexiste, institué,

comme nous l'avons vu (Rochex, 1995), ce qui n'empêche pas d'en adapter les modalités d'accès aux besoins spécifiques des élèves.

Natacha 134 « ... à chaque fois, [...] on met le prénom de tous les enfants du groupe, ensuite ils l'emmènent chacun leur tour et puis on le met dans la bibliothèque de la classe, à disposition de tous. **Il faut que ça devienne quelque chose de commun.** »

Natacha ne fixe pas comme préalable à son action la qualité du contenu apporté par l'élève, elle met en place un cadre de travail régulier, sécurisant, pour que l'accès à un mode de pensée symbolisable advienne, ce que nous avons mis en évidence (Gibello, 1995, Rochex, 1995). Qu'importe le thème de l'album, la richesse du vocabulaire ou de la syntaxe retenue, l'opération signe un investissement authentique de ces jeunes enfants et un rapport dédramatisé aux modes de représentations et au code écrit. Cet album, aussi aléatoire soit-il dans son contenu, remplit ses fonctions de **médiateur** : il existe indépendamment du rapport à ses auteurs, on peut y faire référence à tout moment, il porte traces d'échanges signifiants (Lacan, 1991, Leontiev, 1972). Il vise par conséquent un enjeu de socialisation entre ces enfants et leur entourage proche (famille, camarades d'école, professionnels intervenants dans leur prise en charge).

Théodore 3 « *J'ai mis un système en place [...] pour pouvoir accueillir les élèves au fur et à mesure qu'ils arrivent, c'est souvent des temps d'échanges intéressants.* », 5 « [...] ils arrivent échelonnés, [...] **je ne veux pas** qu'ils passent par la salle d'attente, **parce que** c'est compliqué à gérer quelquefois quand il y a du monde [...]. »

Ce professionnel, en organisant son espace de travail, poursuit une **finalité explicite** : aménager pour ses élèves une qualité d'accueil propice à l'activité à venir. Le cadre, pensé dans ses moindres détails - éviter par exemple l'excitation générée par le voisinage avec les autres usagers de la consultation -, lui permet de gagner en disponibilité et en réactivité pour gérer les aléas du travail au sein d'un groupe d'adolescents avec des « personnalités chaotiques ».

Théodore 57 « *Ils s'assoient, ça fait partie du rituel que de choisir sa place...* », 59 « *J'ai de très beaux fauteuils dans la classe, mais je n'en ai que quatre, donc je reste debout pour ne pas pervertir le choix... [rires] et puis quelques échanges informels, et puis, bon, je suis assez rigoureux concernant l'heure, 14 heures, on se met au travail ...* » 65 « **La règle**, quand la séance commence, c'est qu'ils viennent avec leur travail, avec leurs devoirs [...]. »

Théodore ne masque pas ses intentions pédagogiques, il permet à chacun d'investir l'activité sur un mode dédramatisé mais garanti par un rapport stable au contenu et au cadre horaire, « une rigueur de fer dans des fauteuils en velours ? ». Le concept de « contenance du cadre » (Gibello, 1995, Hochmann, 1997, Golse, 2001) s'appuie ici sur une organisation concrète et prévisible des événements par le professionnel, il s'adapte à la situation mais le cadre préexiste, orienté vers l'activité didactique.

Théodore 87 « ... je leur propose d'aller dans une salle à côté *si ça bouge trop*, d'y aller seul. Justement, ce jeune avait fait un passage dans la salle à côté et je lui avait dit « tu fais ton exercice, et quand cet exercice est fait, tu peux nous rejoindre », alors il a fallu, là aussi, faire preuve **d'un peu d'autorité** pour qu'il accepte, au bout d'un certain temps, d'aller à côté, et, une fois son exercice effectué, il est revenu... »

Théodore peut s'appuyer dans le cours d'action sur un dispositif symbolique clairement énoncé, valable pour tout un chacun, qui vise à réduire les réactions projectives et persécutées (dont un exemple typique pourrait être : « si je suis sage, on fera peut-être pas la trigonométrie ... »), qui évite les interventions vaines et répétées de l'adulte en guise de justification (« sois sage pour respecter tes camarades ! »), de permettre un rapport moins affectivé aux règles de vie en vigueur et de rester centré sur une logique d'apprentissage.

Théodore 113 « L'exigence a toujours été la même depuis le début de l'année, même si on peut infléchir parfois en fonction du profil des élèves, mais pour lui je crois que c'est important de garder toujours la même exigence, donc après les vacances, l'exigence sera la même qu'avant [...] »

Comme le roseau de la fable qui se courbe mais ne rompt pas, Théodore garde une **souplesse** pour adapter sa pédagogie aux troubles de ses élèves mais il reste centré sur un cadre d'apprentissage où c'est finalement la confrontation à un « institué pour tous » (Rochex, 1995, Imbert, 2007), comme évoqué dans notre réflexion théorique, qui garantit un accès possible à la culture pour chacun.

Philémon 39 « ... j'ai une ligne qui est globalement la ligne [...] éducative de l'institution, je suis sur un positionnement qui est très institutionnel, et là je suis **très clair** avec eux là-dessus, [...] c'[est] important aussi [...] pour moi ça faisait sens [...] ils savent très bien que je les emmène sur un terrain institutionnel [...] », 67 « Je ne suis pas seulement un adulte référent,

je suis le prof en plus. Parmi les deux adultes présents, j'ai quand même un statut, pour eux, qui est complètement différent, je suis un peu le détenteur [...] des normes ... »

Par la connaissance fine des repères culturels de ses élèves, des particularités propres à chaque parcours personnel, Philémon est proche des préoccupations de ses élèves ; il n'avance pas masqué pour autant, il ne s'appuie pas sur une forme de duplicité compréhensive qui l'amènerait à « interpréter » la singularité de ses protégés. Son positionnement de **représentant de la Loi** et de **garant du cadre** est reconnu par tous et c'est manifestement ainsi qu'il conçoit son rôle. OÙ représentant de la Loi n'est pas son « incarnation » (Cifali, 1993).

Philémon 39 « ... *je ne lui demandais pas d'en parler mais, euh, au moins de participer ... »*

Le cadre pédagogique du débat est le même pour tous ses élèves, ce professionnel le considère comme une séance d'apprentissage et chacun est donc invité à y participer, à la hauteur de ses compétences ou de ses convictions (un des principes de l'éthique de la discussion de Appel).

Pamela 45 « ... *chaque élève à un métier dans la classe, [...] tu prends ma classe demain, ils ont le même métier depuis le début de la semaine et chacun sait ce qu'il a à faire ... »*, 51 « *C'est affiché, tout est **clairement affiché**, [...]. Donc parmi les métiers il y a « le poisson rouge », « le gardien des clés », celui qui distribue et qui ramasse [...]. »*, 65 « ... *il y en par exemple, un, dans les métiers, celui qui s'occupe du calendrier, qui, lui, a affiché la date avec des cartes puis l'a écrit sur le tableau... celui qui s'occupe du tableau, dont la fonction est de nous lire le fil du temps et de l'effacer à chaque fois qu'il y a besoin ... »*

Parmi les repères institués dans la classe (Cifali, 1993, Imbert, 2007), celui des responsabilités exercées au quotidien par les élèves vise une inscription dans la réalité et dans le groupe. Pamela aménage ainsi une place pour chaque enfant, selon ses compétences, avec la possibilité de se repérer et d'anticiper sur la tâche à réaliser. Il s'agit d'un parti pris pédagogique inspiré par la démarche coopérative où l'élève s'inscrit dans un cadre d'apprentissages par le biais de médiations exercées au quotidien. Cette inscription dans le réel de la classe peut apporter pour certains enfants, a fortiori lorsque leur relation d'objet est défaillante, un ancrage concret qui facilite l'établissement d'un contrat didactique.

Pamela 87 « ... *c'est un enfant qui use les armes, [...] **celle qui a le mieux marché**, c'est de lui mettre une bande de papier blanc sur son bureau, et, euh, de manière un peu brutale, enfin, non, pas brutale, mais, euh, de symboliser, euh, sur une bande de papier, de lui mettre*

visible tous les moments [...] où il bouscule le cadre... », 89 « ... quand tu sens que son volume sonore ne va pas pouvoir être apaisé, tu ne dis rien, tu vas chercher une bande de papier blanc et hop, tu la scotches. », 91 « [...] Quand il voit la bande arriver, pour lui, elle a du sens, elle signifie que tu l'obliges à prendre de la distance, à se rappeler qu'il y a une limite. »

Cette professionnelle a conçu une **médiation**, matérialisée, explicitée, pour maintenir cet élève dans un cadre symbolique, pour prévenir les passages à l'acte et permettre au groupe de continuer à travailler. Elle se pose la question de la brutalité du rapport au symbolique (Lacan, 1966); son recours à l'institué vise à réduire la violence de la situation et à maintenir l'activité de la classe. A terme, on peut considérer que cette médiatisation des « expressions du symptôme » est bénéfique pour le « fauteur de troubles » lui-même, il fait l'expérience que les variations de ses états émotionnels ne perturbent pas le cadre collectif.

Pamela 129 « *Ils sont à leur bureau, et **commence un travail très important**, en relation d'aide, où, là, *Elsa et toi vous avez à circuler entre les bureaux, veiller à ce que chacun soit à la fois dans une bonne posture pour écrire, et ait les bons outils, [...] Donc sur mon bureau, il y a une boîte avec, euh, plein de stylos possibles.* » 131 « [...] il y a derrière mon bureau [...] ce qu'on appelle le dictionnaire mural, donc il y a toutes les lettres de l'alphabet [...] avec les mots dont on a besoin pour écrire. » 133 « [...] il y en a deux blocs, un pour toi, un pour Elsa, et quand vous circuler, vous écrivez les mots à la demande [...] »*

Le cadre de travail est ici décrit à travers les détails de la mise en œuvre, l'enseignante anticipe sur l'organisation matérielle de la classe pour faciliter la disponibilité des adultes et la production des élèves. Elle se met, en compagnie de l'auxiliaire de vie, à disposition et au rythme des élèves, en « relation d'aide » (terme emprunté aux champs du médico-social).

Tableau synthétique « l'enseignant prend appui sur un cadre de travail médiateur et instaurant »

Posture spécifique - Style identitaire	Expressions caractéristiques
<ul style="list-style-type: none"> - distinguer clairement cadre pédagogique et cadre de soin - s'appuyer sur le cadre de la classe pour faire exister le groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>quelque chose qu'on a mis en place</i> (Natacha 28) - <i>ici on est en classe, qu'il y a des règles à respecter ... des temps à respecter</i> (Natacha 64) - c'est pas comme dans les salles de vie (Natacha 64) - <i>Il faut que ça devienne quelque chose de commun</i> (Natacha 134)
<ul style="list-style-type: none"> - s'appuyer sur les <u>médiations</u> mises en place - rendre accessible le cadre aux élèves - privilégier le <u>registre du sens</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>chaque élève à un métier dans la classe</i> (Pamela 45) - <i>chacun sait ce qu'il a à faire ... (idem)</i> - <i>tout est clairement affiché ...</i> - <i>tu l'obliges à prendre de la distance, à se rappeler qu'il y a une limite</i> (Pamela 91) - <i>c'est un enfant qui use les armes ... celle qui a le mieux marché ... elle a du sens, elle signifie</i> (Pamela 87)
<ul style="list-style-type: none"> - instaurer un cadre <u>ouvert aux singularités</u> - se positionner clairement comme <u>garant du cadre et relais institutionnel</u> - <u>médiatiser</u> l'accès à la connaissance 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>je suis très clair avec eux là-dessus ... je les emmène sur un <u>terrain institutionnel</u></i> (Philémon 39) - <i>je suis le prof en plus ... je suis un peu le <u>détenteur des normes</u></i> (Philémon 67) - <i>je lui demandais <u>au moins de participer</u></i> (Philémon 39)
<ul style="list-style-type: none"> - accepter de <u>garantir personnellement</u> le cadre, de l'incarner - assumer son autorité sur un <u>mode discrétionnaire</u> - privilégie <u>l'efficacité du cadre</u> (moyen d'accès aux apprentissages) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>J'ai mis un système en place</i> (Théodore 3) - <i>je ne veux pas qu'ils passent par la salle d'attente ...</i> (Théodore 5) - <i>ça fait partie du rituel ... la règle, quand la séance commence</i> (Théodore 57 et 65) - <i>et puis, bon, <u>je suis assez rigoureux concernant l'heure</u></i> (Théodore 59) - <i>je leur propose d'aller dans une salle à côté si ça bouge trop</i> (Théodore 87) - <i>il a fallu, là aussi, faire preuve d'un peu d'autorité</i>

I-4 L'enseignant spécialisé prend appui sur la « gestuelle » -la dynamique- du groupe

Cette prise en compte par l'enseignant, dans le cours d'action, d'une composante relationnelle dynamique entre les interlocuteurs de la classe est articulée avec notre réflexion théorique autour des concepts de singularité et de groupalité. Nous verrons ici comment les professionnels intègrent cette « gestuelle » du groupe pour définir leur cadre d'apprentissages, c'est le cas notamment pour Natacha :

Natacha 26 « ... ce sont des enfants qui sont plutôt en relation ensemble [...] quand il y en a un qui est absent, l'autre questionne ce manque en fait...le fait qu'il ne soit pas là est mis en évidence ... »

L'absence, le manque, sont des ressentis archaïques auxquels cette enseignante est particulièrement attentive ; elle s'appuie sur ces ébauches de **rapport à l'altérité** pour étayer la dynamique du groupe. Evoquer l'autre, absent, constitue une étape fondamentale dans l'accès à la pensée symbolique ; l'absent existe quand on le nomme (Bion, 1979).

Natacha 52 « C'est aussi un moment où ils sont **ensemble** et du coup, tu [...] exigés qu'ils écoutent l'histoire choisie par l'autre. » **54** « [...] tu les aides à se poser pour [...] qu'ils soient plus disponibles ensuite [...] pour après repartir sur un travail **ensemble**. » **56** « [...] du coup tu ramènes leur attention vers ce qui se passe, **ensemble**, au niveau du groupe. »

Faire exister, dans un rapport construit à l'altérité, ce sentiment d'**appartenance** à un collectif, condition d'accès à la culture (Rochex, 1995, Vygotski, 1933), suppose des gestes qui fondent le « vivre ensemble » au quotidien, une rythmicité entretenue pour que l'enfant l'investisse sans tension superflue. L'attitude volontaire de Natacha traduit ici cette intention.

Pamela 167 « ... il y a un jour où il manque un enfant sur ce temps d'accueil parce qu'il est chez son orthophoniste, c'est le vendredi, sinon, sur le temps d'accueil, tous les enfants sont là, c'est une demande que j'ai eu auprès des autres professionnels [...]. », **169** « C'est le temps où le groupe se construit, et là, je souhaite avoir tout le monde, donc il n'y a pas d'intégrations non plus sur ce temps-là. [...] c'est important dans la **création de l'unité du groupe**. »

Le principe d'action consiste à privilégier sur certains temps la stabilité du groupe classe, quitte à différer les projets individuels hors la classe. Cette **recherche de cohésion** participant à la logique d'apprentissage, elle demande un certain volontarisme du professionnel devant la

pression sociale et la logique « ambulatoire » des prises en charge thérapeutiques ou rééducatives (de fait souvent segmentées ou superposées sur les mêmes créneaux horaires).

Natacha 134 « ... à chaque fois, c'est une histoire « inventée et illustrée par... » et on met le prénom de tous les enfants du groupe, ensuite ils l'emmènent chacun leur tour [...]. Il faut que ça devienne quelque chose de commun. »

Cette **gestuelle du groupe**, matrice d'accès à la pensée symbolique (Delannoy, 2002) et aux apprentissages, apparaît comme levier pour les processus cognitifs en tant qu'elle permet une articulation entre l'imaginaire de l'enfant et les conditions d'un « dire ensemble ».

Théodore 3 « J'ai mis un système **en place** [...] pour pouvoir accueillir les élèves au fur et à mesure qu'ils arrivent, c'est souvent des temps d'échanges intéressants. », 29 « ... **on rit ensemble**...on rit de la situation, et puis, bon, étant donné que c'est un petit groupe [...] elle sort son devoir de maths, et, bon, **on le regarde ensemble**. » 37 « C'est intéressant [...], les élèves, ils s'écoutent, ça rebondit, c'est un vrai temps de discussion. »

Même si elle est recherchée pour son intérêt pédagogique, la rencontre humaine et chaleureuse entre les élèves apparaît ici comme une fin en soi, un levier qui permet l'inscription significative de l'individu dans un collectif. Théodore s'identifie au groupe, que l'on remarque par l'utilisation de « **on** » a trois reprises associés à une récurrence du mot « **ensemble** », on perçoit même une forme de complicité de l'adulte et de ses élèves.

Théodore 39 « A partir du moment où un élève prend la parole, je me mets **en recul** ... », 43 « ... Mais là on est dans une situation où je suis **à l'intérieur** d'un groupe, et non pas **face à un groupe**. »

Prendre appui sur la **dynamique du groupe** suppose un travail à long terme de l'enseignant pour sécuriser les investissements affectifs de chacun (Anzieu, 2004, Houzel, 2003), autoriser les prises de risque, comme nous l'avons mis en avant dans notre réflexion théorique. Ce travail est une recherche permanente de **la bonne distance** (notion essentielle des arts martiaux dont ce professionnel est adepte) entre proximité à tendance fusionnelle et attitude « froide » du professeur.

Théodore 51 « ... je parle de son orientation, [...] il est [...] **tous les vendredis**, dans une entreprise d'ébénisterie, donc **systématiquement**, je lui parle du vendredi passé pour savoir ce qu'il a fait...et tout ça participe de son assurance, de son inscription dans le groupe... »,

101 « ... les vingt cinq dernières minutes, on a eu un **groupe** qui était **au travail**, et puis c'était bien, ils avaient chacun des demandes individuelles. »

Les objectifs de Théodore sont individualisés, il recherche pour chacun les situations favorables aux apprentissages, les centres d'intérêt qui valorisent l'élève dans son inscription sociale ; la gestuelle du groupe constitue la matrice de cet accès à la connaissance, c'est ainsi que nous avons fait référence aux travaux de Bion et Anzieu sur les dynamiques groupales.

Philémon 17 « ... la première chose que je fais, je **les balaie du regard** pour voir un peu dans quelles dispositions ils sont. », 19 « Ils me regardent, et, euh, **je les sens ... prêts**. » 83 « ... mon positionnement physique dans la classe est clairement orienté vers ceux qui vont être concernés ... », 85 « ... je l'ai sur mon côté, ce qui fait que je ne l'interroge jamais des yeux ... »

Prendre appui sur la gestuelle du groupe classe suppose pour ce professionnel de prélever en temps réel des indices de cette dynamique qui peut fédérer mais aussi parasiter un travail collectif. Il « balaie ses élèves du regard », établit ce pré-contact à distance pour **ajuster** sa posture et **enrôler** ses élèves dans la **dimension socialisante de la classe** (Imbert, 1992). L'investissement physique de l'enseignant, par ses postures, son regard, sa proximité réfléchi, contribue à l'engagement des élèves dans le débat.

Philémon 47 « Oui, ils s'écoutent bien, ils s'écoutent ... », 61 « ... à ce moment-là, ils se sont mis d'accord, à peu près, ... »

Ici, c'est l'ensemble de la séance qui est conçue pour permettre à chacun un rapport à l'altérité, une confrontation argumentée au discours de l'Autre. Cet enseignant s'appuie sur la dynamique d'un groupe auquel il garantit en même temps la **sécurité des échanges** et l'inscription dans un cadre résolument pédagogique.

Pamela 3 « ... un principe que j'ai adopté [...] c'est de saluer chaque enfant par son prénom. », 13 « ... ce temps de salutation, donc il y a Charles à saluer, Lucie, Enzo, Mike, Raoul, Fanny, Clara, Quentin, Basile, Léo, ..., Luc et Ester. Ce temps de salutation permet, euh, de laisser à chacun des enfants le temps d'arriver. », 19 « Ils se saluent, ils parlent entre eux aussi. »

Pamela s'adresse à chaque élève en particulier pour personnaliser son accueil sur le groupe et faciliter sa reconnaissance par ses pairs. Elle encourage concrètement **l'inscription dans le collectif** (Delannoy, 2002) sans gommer la singularité, chacun est reconnaissable à ses yeux.

Pamela 61 « *En général je me tourne toujours vers celui dont c'est le métier pour voir s'il préfère l'aide d'un pair ou d'un adulte ...* », 63 « *... Ça arrive même que certains élèves non-lecteurs aillent [...] spontanément vers un camarade qui, euh, a déjà terminé son métier et, euh « tu m'aides ? », 143 « *Certains commencent à être dans des comportements d'entraide »**

La question posée par l'adulte incite l'élève à se positionner en tant que sujet de sa demande. La logique d'**entraide** et de **coopération** est encouragée mais ne peut prendre sens que si elle rencontre l'économie du sujet qui en tire bénéfice.

Tableau synthétique « l'enseignant prend appui sur la « gestuelle » - la dynamique - du groupe »

Posture spécifique - Style identitaire	Expressions caractéristiques
<ul style="list-style-type: none"> - intégrer les difficultés de ses élèves à <u>exister ensemble</u>, à <u>concevoir l'Autre</u> - <u>l'enjeux des apprentissages</u> comme « raison d'être du groupe » 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>quand il y en a un qui est absent, l'autre questionne <u>ce manque</u></i> (Natacha 26) - <i>tu ramènes leur attention vers ce qui se passe, ensemble, <u>au niveau du groupe</u></i> (Natacha56) - <i>Il faut que ça devienne <u>quelque chose de commun</u></i> (Natacha 134)
<ul style="list-style-type: none"> - veiller à la <u>permanence du groupe</u> - encourager l'<u>entraide</u> et la <u>coopération</u> comme <u>valeurs pédagogiques</u> - revenir à une <u>conception de l'apprentissage</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>le temps où le groupe se construit, <u>je souhaite avoir tout le monde</u></i> (Pamela 169) - <i>c'est important dans la création de l'unité du groupe</i> (Pamela 169) - <i>laisser à <u>chacun des enfants</u> le temps d'arriver</i> (Pamela 13) - <i>l'aide d'un pair ... des <u>comportements d'entraide</u></i> (Pamela 61 et 143)
<ul style="list-style-type: none"> - assumer un rôle de <u>médiateur-référent</u> - s'engager physiquement <u>devant le groupe</u> - soutenir le dialogue entre élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>je balaie du regard</i> (Philémon 17) - <i>mon <u>positionnement physique</u> dans la classe est <u>clairement orienté</u></i> (Philémon 83) - <i>ils <u>s'écoutent bien</u> ... ils <u>se sont mis d'accord</u></i> (Philémon 47 et 61)
<ul style="list-style-type: none"> - <u>organiser</u> la dynamique du groupe, entre <u>sécurité</u> et <u>spontanéité</u> - rechercher en permanence la <u>bonne distance</u> - assumer son <u>autorité</u> pour permettre au groupe d'exister - l'adhésion au groupe comme signe d'un <u>investissement dans les apprentissages</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>J'ai mis un système en place</i> (Théodore 3) - <i>on rit ensemble ... on rit de la situation</i> (Théodore 29) - <i>ils s'écoutent, ça rebondit, c'est <u>un vrai temps de discussion</u></i> (Théodore 37) - <i>je me mets en recul</i> (Théodore 39) - <i>là je suis à l'intérieur d'un groupe, et non pas face à un groupe</i> (Théodore 43) - <i><u>tout ça participe de son assurance, de son inscription dans le groupe</u></i> (Théodore 51) - <i>c'était bien, ils avaient <u>chacun des demandes individuelles</u></i> (Théodore 101)

I-5 L'enseignant spécialisé prend appui sur une dimension sociale, un « ailleurs » de la classe

Cet aspect de la capacité de conceptualisation de l'enseignant dans le cours d'action rejoint notre réflexion théorique à propos des tâches partagées avec d'autres professionnels autour des projets de scolarisation. Il s'agit d'ouvrir le cadre de la structure spécialisée d'enseignement « dans le champ de l'option D » vers les lieux de scolarisation ordinaire, ou plus globalement vers les espaces ordinaires de socialisation. On observera comment les professionnels qui s'expriment inscrivent leurs élèves dans un tissu social hors structure spécialisée, c'est d'abord le cas de Natacha :

Natacha 96 « ... avec un autre enfant avec qui on va à la ferme, et là, on raccroche à la ferme, du coup... », 106 « ... par exemple T. il avait parlé de la cour de récréation, on a imaginé après un dialogue dans la cour avec les autres enfants... »

Faire entrer en classe cet « **ailleurs** » **social**, le cadre de vie ordinaire de ses élèves, est un point d'appui pour cette professionnelle qui cherche à favoriser un accès aux codes de communication au-delà des situations prototypiques vécues ici et maintenant, en classe ou à l'hôpital.

Natacha 134 « [...] c'est une histoire « inventée et illustrée par... » [...], ensuite ils l'emmènent chez eux chacun leur tour [...] »

Natacha aide ses élèves à établir des liens avec l'extérieur de la classe ; cet album qui passera quelques jours dans les foyers reviendra plus richement connoté, chargé du **regard social** des familles, voisins, amis, il prendra ainsi une autre épaisseur, celle d'un objet médiateur culturel.

Théodore 9 « L'attitude des élèves, bon, je vois bien, [...] ça permet de prendre la température et [...] d'aborder leur semaine à travers leur scolarité. », 25 « ... le discours récurrent, c'est des incidents avec les profs ou les mauvaises notes qu'elle a eues. », 33 « ... un devoir, à partir du moment où il porte sur le programme... », 79 « ... Je me dis surtout qu'il faut **qu'il tire profit** de ce moment-là, au niveau scolaire ... »

Quelques soient les difficultés d'adaptation de ses élèves au système scolaire ordinaire, celui-ci reste la référence pour cet enseignant. Ce **rapport à la norme sociale** (en particulier la norme scolaire, les programmes, les évaluations de référence) lui permet de ne pas céder au particularisme des parcours scolaires de ces adolescents en grande difficulté et de préserver

pour eux un **statut d'élève**, position défendue notamment par Patrice Bourdon (2005, 2008). En calquant ses supports d'activité et ses modes d'évaluation sur ceux du collège ou du lycée de référence, il maintient pour eux la possibilité d'une inscription dans un cursus ordinaire. Cette démarche intégrative ne semble pas contredire une attention au moindre geste et la mise en place d'une pédagogie adaptée aux processus cognitifs perturbés de ces adolescents.

Théodore 51 « ... là on a mis en place un parcours individualisé avec l'établissement, [...] il est [...] tous les vendredis, dans une **entreprise** d'ébénisterie, donc systématiquement, je lui parle du vendredi passé pour savoir ce qu'il a fait... et tout ça participe de son assurance, de son inscription dans le groupe... », 53 « Il est surement très sensible, comme tous les élèves en échec scolaire, dès qu'ils se trouvent en situation privilégiée dans le cadre d'un stage ou d'un préapprentissage [...] », 111 « [...] les profs que j'ai rencontrés, notamment la prof principale, est très inquiète sur son attitude en classe, son incapacité à se maîtriser, ne serait-ce que pour la concentration. »

Entretenir un lien avec ce tissu social environnant semble constituer un point d'appui essentiel pour cet enseignant dans la prise en charge de ses élèves. Il s'agit d'un travail à moyen ou long terme qui entretient la place du maître spécialisé dans un collectif professionnel éducatif et prévient les processus d'isolement et de perte du rapport à la norme scolaire. On mesure ici les retombées en classe, pour l'adulte comme pour l'adolescent, de cette inscription entretenue dans un réseau humain.

Philémon 11 « ... je souhaitais qu'on discute un peu des relations entre les garçons et les filles, d'autant, c'est vrai, qu'on à, en SVT, **le programme** reproduction cette année, euh, ça allait bien aussi dedans. », 51 « Dans la mesure où on est cette année sur **le programme** de SVT, sexualité, qu'on a déjà fait un jeu de l'oie sur le thème de la contraception [...] »

L'opération consiste ici à mener de front plusieurs objectifs de nature fort différente, ce professionnel organise la relecture collective d'un événement potentiellement anxiogène où des adolescents questionnent le rapport au corps sexué (le sien et celui de l'autre), les prémices d'une vie amoureuse (la relation, le socius), l'altérité et l'intégrité,... mais ils le font dans un cadre clairement orienté vers l'acquisition de savoir, en référence à un programme connu de tous et qui garantit à chacun un **rapport objectif à la connaissance**. Les représentations individuelles sont appelées à s'inscrire dans les échanges d'une micro-société : le groupe classe d'une UPI.

Philémon 3 « ... j'ai des soucis d'absentéisme de certains ... », 13 « ... Nassim, ça fait un mois que je ne l'ai pas vu et il était là ce matin, et, euh, il n'a pas eu l'accueil les bras ouverts qu'il aurait sans doute escompté, comme si de rien n'était. Donc je lui avais dit [...] qu'il aurait, euh, à essayer d'écrire un petit peu, que je lui avais préparé une grille pour qu'il écrive ce qui allait pour lui, euh, au collègue, ce qui n'allait pas, par rapport à l'UPI, à l'enseignant, qu'il puisse interroger tout ce qui lui posait problème, tout ce qui faisait qu'il ne venait pas à l'école ... », 35 « ... Nassim [...] je lui avais dit que je ne pouvais pas le prendre en cours habituel sans qu'on ait d'abord travaillé sur son absence, qu'il ne pouvait pas débarquer comme ça... », 37 « ... c'est un garçon qui a un tel taux d'absentéisme. »

La dimension sociale de la classe apparaît dans la prise en compte de l'**absentéisme** par Philémon et dans sa recherche pour réinscrire ce phénomène dans le registre du sens ; la classe, pour porter l'ambition d'un lieu d'accès structuré à la culture et à la connaissance, ne peut apparaître facultative à ses acteurs.

Pamela 27 « ... la première phrase que tu prononces, [...] c'est : « est-ce que quelqu'un a des messages, de la part des parents, à me montrer ? », 29 « Ils te les montrent, tu regardes le mot, moi je mets toujours un petit parafe pour dire « oui, j'ai lu le mot », [...] enfin voilà, prendre l'info en considération. », 35 « ... ça concerne souvent des conflits qui se sont passés en cours de récréation. [...] tu lui dis " je prends le cahier, Enzo, je le mets sur mon bureau, je répondrai à ta maman" »

Pamela intègre dans sa pratique l'**appartenance** de l'élève à une famille qui, même si elle est défaillante, participe à son éducation. En assurant un lien quotidien médiatisé par ce carnet de liaison, elle leur reconnaît cette place et désamorce les conflits liés aux incompréhensions de part et d'autres : sortir de l'imaginaire pour investir le symbolique.

Tableau synthétique « l'enseignant prend appui sur une dimension sociale, un 'ailleurs' de la classe

Posture spécifique - Style identitaire	Expressions caractéristiques
<ul style="list-style-type: none"> - jouer l'ouverture <u>sur des évènements concrets</u> - associer la <u>sphère familiale</u> à la validation des travaux de classe 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>et là, <u>on raccroche à la ferme, du coup</u></i> (Natacha 96) - <i>on a imaginé un dialogue <u>dans la cour avec les autres enfants</u></i> (Natacha106) - <i>ensuite <u>ils l'emmènent chez eux chacun leur tour</u></i> (Natacha134)
<ul style="list-style-type: none"> - inscrire l'ouverture <u>aux familles</u> dans le quotidien de la classe - considérer l'élève en tant qu'enfant, membre d'une famille 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>quelqu'un a des messages, <u>de la part des parents, à me montrer ?</u></i> (Pamela 27) - <i><u>prendre l'info</u> en considération</i> (Pamela 29) - <i><u>je répondrai à ta maman</u></i>'' (Pamela 35)
<ul style="list-style-type: none"> - dans des conditions extrêmes, <u>se référer aux programmes</u> - prendre en compte l'absentéisme comme risque de <u>rupture avec les apprentissages</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>d'autant qu'on à, en SVT, le programme reproduction cette année</i> (Philémon 11 et 51) - <i>j'ai des soucis d'absentéisme de certains</i> (Philémon 3) - <i>Nassim, ça fait <u>un mois que je ne l'ai pas vu</u> ... interroger <u>tout ce qui faisait qu'il ne venait pas à l'école</u></i> (Philémon 13)
<ul style="list-style-type: none"> - se situer <u>au cœur</u> du dispositif de <u>scolarisation ordinaire</u> - <u>s'intégrer dans un réseau</u> de professionnels - privilégier l'<u>inscription sociale</u> de ses élèves - maintenir la <u>référence scolaire</u> en permanence dans son discours 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>aborder leur semaine <u>à travers leur scolarité</u></i> (Théodore 9) - <i>à partir du moment où <u>il porte sur le programme</u></i> (Théodore 33) - <i>il faut qu'il tire profit de ce moment-là, <u>au niveau scolaire</u></i> (Théodore 79) - <i>a mis en place un parcours individualisé <u>avec l'établissement</u></i> (Théodore 51) - <i>une entreprise d'ébénisterie</i> - <i>dans le cadre d'un stage ou d'un préapprentissage</i> (Théodore 53)

II Analyse d'un épisode critique (une transition entre un espace de soin et la classe)

Nous appuyons cette analyse sur le cadre théorique de la didactique professionnelle, notamment sur les travaux de Pastré (1999, 2007), Vergnaud (1996) et Vinatier (2007a, 2007b).

Notre démarche tente d'élucider l'activité enseignante dans différentes dimensions et manifestations pour en extraire des principes organisateurs susceptibles d'alimenter une réflexion sur la formation des enseignants spécialisés auprès d'enfants présentant des troubles sévères des fonctions cognitives et relationnelles. A travers cet épisode critique, on s'attarde sur ce qui permet à l'enseignant de manœuvrer dans une situation dynamique sans perdre de vue ses objectifs professionnels (tâche prescrite, tâche redéfinie, activité réelle).

Grâce à la méthode de l'instruction au sosie, qui permet d'accéder à une dimension opératoire, procédurale, ce sont les compétences professionnelles réellement mises en œuvre que nous essayons de mettre en évidence. Pour autant, nous avons conscience qu'il s'agit d'une reconstruction de l'activité, médiatisée par le langage. Nous n'accédons pas à la réalité de l'exercice professionnel mais à un discours sur l'activité professionnelle produit par un sujet qui se trouve confronté à des enjeux de parole, à une construction identitaire face à un chercheur qui est aussi un enseignant spécialisé¹⁸⁷.

L'analyse portera sur l'épisode de **l'instruction au sosie de Natacha** correspondant à la prise en charge des élèves, c'est-à-dire la transition entre un espace thérapeutique et celui de la classe dans l'hôpital de jour (**tours 1 à 19 – annexe 6**). Dans cet épisode, l'enseignante donne ses instructions au sosie pour qu'il vienne chercher ses deux élèves dans une salle de l'hôpital de jour où ils sont pris en charge avec deux autres enfants par deux infirmières. S'ensuit une phase de négociation-transition avec les différents « protagonistes » puis une arrivée en classe où les premières activités se mettent en place

Notre analyse de l'activité Natacha pendant cet épisode s'appuiera sur le cadre épistémique de la didactique professionnelle en tant qu'elle favorise un accès aux ressorts de la pratique et à sa conceptualisation. Il s'agit d'un travail par étape qui démarre avec la description-évocation de l'activité, qui analyse ensuite les stratégies et les compétences-en-acte mobilisées avant d'identifier les concepts auxquels le professionnel fait appel.

Ce moment d'articulation entre deux espaces bien distincts du dispositif de prise en charge pédopsychiatrique, et le rôle que Natacha y tient, nous semblent particulièrement signifiants

¹⁸⁷ Voir à ce sujet Bautier (1995a) et N.Hedjerassi (in Bautier, 1995b) : *Travailler en Banlieue*, L'harmattan, Paris.

pour éclairer notre problématique de recherche. L'attention et l'anticipation du maître y sont potentiellement déterminantes pour inviter des enfants -présentant des troubles sévères des fonctions cognitives- à investir un espace pédagogique en tant qu'élèves.

Les éléments, jugés pertinents dans sa pratique, livrés par l'enseignant-instructeur (Natacha) à son sosie traduisent le schéma mental des systèmes organisateurs de son activité : les principes qu'il tient pour vrais en situation, les règles à tenir dans le cours d'action pour être efficace, les mécanismes de prise d'informations, les inférences ou généralisation qu'il en déduit et les buts qu'il poursuit dans son activité professionnelle. A ces éléments, fruits de l'identité professionnelle, de l'expérience signifiante et de la personnalité du sujet, s'ajoutent et se combinent d'autres objets liés aux « classes de situations » rencontrées, dont la nature et les enjeux sont repérés et anticipés par le professionnel. L'ensemble se mouvant dans un décor complexe et dynamique sur lequel les acteurs n'ont qu'une influence limitée.

Ces invariants apparaissent au détour de détails énoncés par le praticien, pertinents dans sa façon de conduire la classe ; ils structurent l'activité et guident ses interventions.

Identifier des éléments invariants pour éclairer la lecture d'un métier à travers ces situations singulières, analyser ces traces de l'activité pour repérer les compétences mises en œuvre, voilà la raison même de notre recherche.

Ici l'enseignant-instructeur (Natacha) énonce un certain nombre de buts à atteindre au cours de cet épisode de transition : sécuriser ses élèves, les accompagner dans ce temps d'articulation potentiellement anxiogène et garantir une arrivée en classe la plus apaisée possible pour favoriser le temps d'apprentissage à venir.

Les principes qu'elle tient pour vrais ont à voir avec sa connaissance de la pathologie de ses élèves, des perturbations de leurs fonctions cognitives et relationnelles et des retentissements possibles sur leur aptitude à tirer profit de l'espace d'accès à un mode de pensée symbolique qu'est la classe dans le but d'acquérir des savoirs :

Natacha 1 : « ... *L'un a un gros retard au niveau de son développement, et l'autre, l'autre c'est un enfant, on s'est longtemps questionné sur sa capacité à entrer en relation avec les autres, savoir s'il était dans sa bulle ou s'il pouvait entrer en relation, [...] il a un retard de langage aussi. ...»*

Natacha 1 : « ... l'attention, c'est compliqué pour eux. », 13 : « Ce sont des enfants qui sont aussi insécurisés, ... »

Son travail d'élaboration, articulé avec la lecture clinique du symptôme mené par ses collègues soignants, lui permet d'anticiper sur l'angoisse générée par les situations de rupture ; le « on » semble évoquer un travail d'élaboration de l'équipe dans lequel elle s'inscrit sur le long terme.

Natacha 1 : « ... **on s'est longtemps questionné** sur sa capacité à entrer en relation [...] **on a travaillé** ça ... »

Les règles d'action qu'elle se donne vont tisser un environnement de pare-excitation permettant à l'enfant de s'appuyer sur la contenance offerte par l'adulte et d'anticiper sur les éléments prévisibles et réguliers du contexte. Cette enseignante se situe au plus près de **l'environnement sensoriel** de l'enfant et l'aide à repérer la régularité anxiolytique du cadre, on entend par le vocabulaire répété (accompagner, retrouver, rassurer, tranquillement) une attention extrême aux besoins primaires (concept de "holding" et de "handling"¹⁸⁸, Winnicott, 2002) :

Natacha 13 : « ... les moments de transition sont **travaillés par les soignants** sur le groupe, ils savent ...ça leur est **rappelé**... », 9 : « Tu t'adresses aux enfants pour les accompagner dans cette transition en fait. ... », 11 : « [...], tu vas vraiment les accompagner par la parole pour qu'ils puissent venir le plus tranquillement possible jusqu'en classe avec toi. », 13 : « ... il faut les rassurer par la parole en fait, en les accompagnant par la parole ... », 17 : « ... **accompagner** les enfants en leur disant qu'ils vont retrouver [...] les enfants du groupe après le temps de classe, qu'ils retrouveront leur salle, avec,...s'ils sont en train de faire un jeu...qu'ils le retrouveront après en fait...de les rassurer sur euh...ils vont retrouver les choses en revenant, quoi. »

Autre procédé pour être efficace : il matérialise **par la parole** la continuité entretenue par les adultes à travers les différentes séquences de prise en charge, limitant ainsi les troubles de la pensée générés par les changements d'espace et de personnes référentes.

¹⁸⁸ Dans ses recherches sur les objets et les phénomènes transitionnels, Winnicott utilise le terme de Holding pour désigner les soins quotidiens entourant l'enfant, le protégeant des expériences angoissantes ; le terme de Handling désigne quant à lui la manière dont l'enfant est traité, porté, nourri, cette « interrelation psychosomatique » permet l'intériorisation des éprouvés corporels et l'enrichissement de la vie psychique de l'enfant.

Natacha 19 : « ... *tout en précisant, en parlant aux adultes du groupe, du coup, en disant « à tout à l'heure » pour qu'ils sachent...et les enfants disent aussi « à tout à l'heure »... ».*

Les informations que ses élèves prélèvent du réel, sous forme d'analogies ou de généralisations, orientent la pratique de cette professionnelle toujours tendue vers ses objectifs d'enseignante, mais en prise directe avec les observables.

Natacha 5 : « ... *la plupart du temps ils ne sont pas prêts à venir.* », 7 : « *Ils peuvent être en train de faire quelque chose avec les personnes référentes de leur groupe ... »*

L'outil-instruction au sosie permet un cadrage relativement serré des traces de l'activité en focalisant sur les détails de la mise en œuvre d'une pratique professionnelle, mais les niveaux de conceptualisation de ces enseignants dans le cours d'action sont multiples et impossibles à restituer en intégralité. On peut supposer par exemple que le moment précis de la rencontre avec leurs collègues les renvoie aux aspects diachroniques et synchroniques de cette relation, comment elle s'est construite, les affinités ou conflits qu'elle a engendrés tant au niveau humain qu'à celui des références conceptuelles autour de la prise en charge des enfants présents ce jour-là. Peuvent être présents à l'esprit du professionnel qui s'adresse à ces élèves des événements récents ou intenses impliquant les familles ou les enseignants, un projet d'orientation et les tensions qui l'accompagnent, une information préoccupante adressée à la cellule de veille pour suspicion de mauvais traitement, les réminiscences d'une prise en charge passée avec un autre membre de la fratrie ... et une multitude d'autres éléments - représentations, perceptions, ressentis, préoccupations, aspirations au changement, recherche de satisfaction - plus ou moins bien identifiés, plus ou moins influents, qui imprègnent l'activité du professionnel à un instant donné et orientent plus ou moins consciemment ses modes d'action.

La lucidité du chercheur devant une telle complexité l'amène raisonnablement à une très grande modestie quand à la pertinence de son analyse et de ses interprétations, la congruence d'une stratégie heuristique restant faible pour décrypter ces « métiers de l'humain ».

Il n'en demeure pas moins vrai que le niveau d'analyse adopté pour cette étude identifie et formalise un certain nombre d'objets invariants de la pratique des enseignants spécialisés auprès d'élèves présentant des troubles sévères des fonctions cognitives et relationnelles, dans le but d'accroître leur pouvoir d'action et de construire une véritable professionnalité.

III - Analyse des modes d'articulation de l'activité de l'enseignant avec celle de ses partenaires professionnels non-enseignants

Après avoir mis en évidence un certain nombre d'éléments d'un rôle spécifique de l'enseignant « option D », nous essayons d'analyser à présent comment son champ de compétence s'articule avec celui d'autres professionnels intervenant dans les prises en charge.

Première étape de cette analyse, nous allons extraire des corpus d'entretiens les évocations de ces « tiers professionnel » dans les traces de l'activité enseignante, comment cet « autre » apparaît dans leur discours, comment son activité vient en superposition, en juxtaposition ou en contrepoint de l'action propre de l'enseignant spécialisé.

Cette étape d'analyse basée sur l'illustration de notre thème de recherche à travers les « signifiés » dans le discours des enseignants sera suivie d'une étude plus spécifique des catégories de l'expérience mises en jeu, donc sur les interactions entre signifié et signifiant dans ces « discours sur l'activité », afin de mettre en évidence dans la pratique évoquée différents niveaux de conceptualisation de cette « altérité professionnelle ».

III-1 Comment « l'Autre professionnel » est évoqué par l'enseignant

L'enseignant spécialisé partage une praxis avec un Autre professionnel, qui n'est pas enseignant, dont le champ de compétences jouxte le sien et le complète...avec l'idée d'une articulation entre leurs rôles propres. Nos recueils de données n'étaient délibérément pas centrés sur cette articulation avec des professionnels non-enseignants mais sur une séance d'activité avec des élèves, sur un épisode du « cœur de métier » de l'enseignant. Nous cherchons à savoir comment, dans ces instants de classe, peut apparaître dans le discours du professionnel des éléments d'un rôle spécifique en contrepoint avec l'intervention de partenaires (éducateurs, soignants, auxiliaires de vie scolaire, ...), comment l'enseignant conceptualise sa pratique en articulation avec d'autres professionnels, en posant la question d'une complémentarité, d'une compétition ou d'une simple juxtaposition dans leurs modes d'intervention. Commençons par Natacha :

Natacha 1 « ... ce sont *deux petits garçons*, [...].L'un a un gros retard au niveau de son développement, et l'autre, l'autre c'est un enfant, on s'est longtemps questionné sur sa capacité

à entrer en relation avec les autres, savoir s'il était dans sa bulle ou s'il pouvait entrer en relation, **on** a travaillé ça ... »

L'enseignante ne s'enferme pas dans son domaine de compétence, elle reprend à son compte le fruit du travail d'un collectif auquel elle contribue activement. Ce « **on** » répété semble évoquer cette appartenance revendiquée, il n'est ni « je » (l'enseignant pense, individuellement), ni « nous » (qui aurait peut-être été plus fusionnel). Son vocabulaire ne dérive pas vers la technicité médicale mais il décrit l'élève dans sa **globalité d'enfant**. Les termes sont choisis en tant qu'ils concernent l'articulation entre les champs thérapeutiques et pédagogiques (« retard de développement », « dans sa bulle », « entrer en relation »). Dans notre réflexion théorique, cela nous a amené à évoquer la « nécessaire insuffisance » de l'enseignant, le fait qu'il se reconnaisse « manquant » (Cifali, 1993) comme point de départ pour un partage effectif des tâches avec ses collègues non-enseignants.

Natacha 3 «*Il y aura toujours quelqu'un [pour te répondre], [...] les moments de transition sont travaillés par les soignants sur le groupe ...* »

Au moment précis où elle vient chercher ses élèves, cette professionnelle est consciente du travail de lien réalisé par ses collègues, elle peut s'appuyer sur ce fil symbolique qui atténue les effets de rupture de pensées pour les enfants.

Natacha 17 «*les soignants sont là aussi pour t'aider, à accompagner les enfants en leur disant qu'ils vont retrouver [...] les enfants du groupe après le temps de classe, qu'ils retrouveront leur salle, [...] s'ils sont en train de faire un jeu [...] qu'ils le retrouveront après [...] de les rassurer [...] ils vont retrouver les choses en revenant, quoi.* », 19 «*... en parlant aux adultes du groupe, du coup, en disant « à tout à l'heure » pour qu'ils sachent...et les enfants disent aussi « à tout à l'heure »...* »

L'enseignante est ici consciente de travailler avec des **partenaires**, tendus vers le même objectif, centrés sur l'encouragement à la prise de risques des enfants ... le risque de la séparation en l'occurrence. Cet environnement **sécurisé, articulé**, où les transitions d'un espace à l'autre sont **anticipées**, peut constituer un appui considérable pour l'enseignant dans son entreprise pour faire accéder ses élèves à un mode de pensée symbolique. Cette recherche d'apaisement de l'enfant/élève constitue pour cette professionnelle une étape préalable à un meilleur investissement dans les apprentissages, la décentration vers des objets de connaissance devient possible.

Pamela 167 « ... sur le temps d'accueil, tous les enfants sont là, c'est une demande que j'ai eu auprès des autres professionnels quand ils sont venus prendre contact avec moi, en disant : « j'aimerais bien qu'il n'y ait pas d'interventions sur les temps d'accueil », donc ils se sont arrangés pour venir... »

L'enseignante mène de front la gestion de son groupe classe, sa cohésion, sa consistance et le dialogue avec d'autres professionnels qui interviennent auprès de ses élèves, ce qui suppose diplomatie et détermination, mais avant tout volonté de **partager une tâche** en reconnaissant le champ de compétence de l'autre. C'est aussi l'occasion de s'affirmer comme professionnel avec des objectifs et des besoins spécifiques liés à sa fonction (l'établissement d'un contrat didactique avec ses élèves demande permanence et régularité).

Théodore 5 « Ce sont des **personnalités un peu [...] chaotiques...** », 9 « [...] certains ont des histoires assez **lourdes à gérer** au quotidien ... », 17 « ... ce qui est en périphérie de la pédagogie et de la scolarité est **lourd à porter** pour le gamin, bon, j'en tiens compte ... », 19 « S'il me donne des informations, je les prends, éventuellement je rebondis, sans aller trop loin...c'est plutôt le rôle des infirmiers. », 21 « Moi j'ai un rôle très marqué [...] d'enseignant sur ce groupe. Pour autant, je ne vais pas faire taire un élève, **à partir du moment où il me dévoile une situation sans se dévoiler complètement.** »

Les prises en charge « plurielles » permettent ici à l'enseignant d'accueillir l'enfant **sans cliquer** les différentes composantes de sa personnalité. Dans le quotidien de la classe, il ne prétend pas accéder aux sous-jacents du discours ni interpréter les manifestations du symptôme, il laisse cette tâche aux soignants. Ce soutien à distance lui permet d'asseoir son identité professionnelle d'enseignant et de rester l'interlocuteur repéré pour les apprentissages scolaires.

Théodore 15 « Des mouvements de la tête **très très marqués**, [...] il avait des tics **très marqués.** »

Cet enseignant prend en compte les signes manifestes d'un empêchement éventuel de l'élève pour tirer profit d'un espace d'apprentissage, sans empiéter sur le champ de compétence de ses collègues thérapeutes. Les expressions « sans aller trop loin », « sans se dévoiler complètement » et « c'est plutôt le rôle des infirmiers » définissent pour ce professionnel les contours de son champ de compétence tel qu'il le définit ; il « tient compte » des limitations des fonctions cognitives de ses élèves pour établir un contrat didactique avec eux et s'en remet aux soignants pour donner du sens au symptôme.

Théodore 47 « ... quand je le vois aller vers les deux autres et les saluer [...] plutôt décontracté, sans être rouge pivoine comme ça pouvait être [...] je mesure l'utilité de son passage, **non pas uniquement** en classe, **mais** du travail qui est fait au sein de la consultation... », 89 « ... maintenant **je ne peux pas savoir** ce qui se passe, **psychiquement**, pour lui, ... c'est un jeune qui est fragile... mais, bon, je me dis « c'était intéressant », une observation intéressante pour mes collègues de la partie soin. », 105 « ... sur le coup, [...] tu gères la situation, ... maintenant, le côté rassurant, c'est que ça peut être **parlé** après, et **mis en commun auprès des collègues** [...] non pas pour me décharger de quelque chose de lourd, par contre pour donner des informations sur l'observation que j'avais pu faire sur ce temps-là. »

Le travail au sein d'un collectif, dans une logique de coopération, de mutualisation des approches et de partenariat permet à Théodore de rester centré sur les missions au service du public. En situation, l'attention du maître s'attarde sur la **disponibilité** de l'élève, ici et maintenant, pour tirer profit du cadre pédagogique, tout en prenant en compte l'importance de l'anamnèse.

Cela semble finalement stimulant pour cet enseignant, dans le cours d'action, d'avoir présent à l'esprit l'intérêt que portera l'équipe au fruit de ses observations. Les **rôles propres** de chaque professionnel clairement définis permettent à chacun de « jouer pleinement sa partition ».

Philémon 29 « ... et puis **j'ai mon assistante**, je n'avais pas précisé depuis le début ... », 33 « ... Oui, oui, **c'est d'ailleurs elle** qui avait intercepté les petits papiers, mardi, [...] **on** en avait parlé le mardi soir [...] **on** en a reparlé le midi, ... », 35 « ... j'ai la chance d'avoir une auxiliaire de vie scolaire qui est dans une bonne dynamique d'esprit, on travaille bien ensemble ... », 73 « ... **on** en parle régulièrement, j'ai une heure de coordination chaque semaine avec Joséphine ... »

Tout en assumant le leadership dans sa classe (« j'ai **mon** assistante », « j'ai la chance **d'avoir** une auxiliaire »), l'auxiliaire de vie scolaire est considérée par cet enseignant comme une partenaire du quotidien (le « on » évoque un collectif en action); sur la base d'une confiance manifeste, ils construisent leurs interventions avec le groupe classe. Quand Joséphine se joindra à nous pour quelques minutes d'entretien, cette « place faite à l'autre » par ces deux professionnels sera évidente ainsi que la volonté de potentialiser leurs propos respectifs.

Pamela 3 « ... un principe que **j'ai** adopté avec l'AVSCo [Auxiliaire de Vie Scolaire Collective], Elsa, qui sera à tes côtés, c'est de saluer chaque enfant par son prénom. », 25 « ... J'oubliais, dans ce temps important, **Elsa**, l'AVSCo, salue les enfants **de la même manière**. [...] **notre** bureau, **je** dis « **notre** » car **on le partage** avec Elsa, ... », 59 « Selon la disponibilité, il n'y a pas de règle, l'adulte, toi ou Elsa, choisit qui fait ça. », 139 « ... il y a un signal : « **maîtresse**, j'ai fini » **ou** « **Elsa**, viens voir, j'ai fini ». Et là, AVSCo ou enseignant, l'un ou l'autre corrige, il peut arriver qu'un ou deux élèves disent « non, je veux pas...j'ai envie que ce soit Elsa qui regarde mon cahier », ou « j'ai envie que ce soit la maîtresse », 141 « [...] y'a pas de prérogative « maîtresse » sur ce temps-là ... »

L'enseignante, bien qu'elle garde une place prépondérante dans l'organisation, la gestion et la responsabilité de la classe (articulations entre « je » et « on »), nous l'avons dit, conçoit un tandem avec l'auxiliaire de vie où les **rôles et fonctions** sont complémentaires, c'est l'élève, par sa demande, qui désigne l'adulte. Ce choix ne se fait certes pas par hasard et l'on peut imaginer qu'il ne se « joue » pas la même chose en fonction de l'interlocuteur, mais le bénéfice pour le groupe classe consiste à doubler les opportunités de prise en charge individuelle. La qualité de la relation entre adultes et l'élaboration de sa cohésion détermineront alors la cohérence des réponses apportées, ce qui n'empêche pas le chercheur de se poser la question des bénéfices éventuels d'une plus grande différenciation ... comme c'est apparemment le cas sur d'autres temps de classe. Le bénéfice d'une différenciation du rôle, du statut et des fonctions des adultes réside notamment dans la possibilité donnée à l'élève d'adapter et de préciser sa demande et le niveau d'exigence attendu pour son travail ; cette différenciation fournit en outre un éventail d'alternatives pour les processus d'identification et d'intériorisation des normes sociales.

Pamela 149 « ... Quentin sera aidé car il est non-lecteur et non-scripteur d'une certaine manière, mais ça c'est le travail d'Elsa, elle est avec lui sur ce temps-là à lui découper ses étiquettes et il prend des repères pour recoller ça dans l'ordre. »

A d'autres moments, les tâches sont clairement distribuées entre adultes, les élèves ont donc sur une journée de multiples possibilités de sollicitation et d'identification. Cette distribution des tâches, pour être efficace à terme, repose sur les tâches et champs de compétences définies pour chacun des acteurs¹⁸⁹. L'auxiliaire de vie scolaire facilitant les « gestes scolaires » ren-

¹⁸⁹ Les missions des auxiliaires de vie scolaire sont définies dans les circulaires n° 2003-093 du 11-06-2003 et 2004-117 du 15-07-2004, elles mentionnent notamment des **interventions dans la classe** définies en concerta-

difficiles par la situation de handicap de l'élève (déplacement, adaptation du poste de travail et du matériel, accueil en classe ordinaire, ...), l'enseignant définissant et garantissant le projet pédagogique¹⁹⁰ de l'élève.

Philémon 67 « *Je ne suis pas seulement un adulte référent, je suis le prof en plus. Parmi les deux adultes présents, j'ai quand même un statut, pour eux, qui est complètement différent, je suis un peu le détenteur de la vérité, des normes, ... tout ça, ce qui fait qu'effectivement, je laisse facilement Joséphine parler et exprimer un point de vue de jeune adulte, euh, qui aura une conversation en toute sincérité je dirais ...* », 69 « *... elle intervient un petit peu, par petites touches, comme ça, ... ce qui me permet, moi, d'avoir un peu plus de recul, ... ça permet aussi de temporiser, pour les élèves ...* », 71 « *... Joséphine fait une sorte de tampon, elle apporte une sorte de réponse provisoire qui leur permet de continuer à évoluer sans être trop dans la demande de ma position ...* », 73 « *Oui, sur les relations que chacun a avec les élèves, et sur nos positionnements par rapport à l'institution, là, oui, on en parle régulièrement ...* »

Le travail conjoint de ces deux professionnels consiste à conceptualiser l'articulation et la complémentarité de leurs modes d'intervention pour permettre aux élèves de fonder leur rapport à l'institué sur des **repères d'identification stables** dans le temps et les différentes situations. Philémon assume la tâche de l'enseignant titulaire, garant du cadre pédagogique de la classe et Joséphine semble s'être construit une place originale, plus proche des préoccupations et des modes d'expression de ces adolescents. Chacun accepte d'incarner un niveau de médiation possible pour une lecture symbolique du monde par les élèves ; l'enseignant et l'auxiliaire de vie se présentent comme un couple identificatoire stable permettant des combinaisons multiples d'élaboration d'une pensée symbolisée pour ces jeunes en grande difficulté d'apprentissage.

tion avec et sous la responsabilité de l'enseignant (aide pour écrire ou manipuler le matériel dont l'élève a besoin)

¹⁹⁰ Dans le cadre du PPS (projet personnalisé de scolarisation) élaboré par l'équipe de suivi de la scolarisation (pilotee par l'enseignant référent de la MDPH)

Tableau synthétique « l'enseignant évoque 'l'Autre professionnel' »

Posture spécifique - Style identitaire	Expressions caractéristiques
<ul style="list-style-type: none"> - participer au sein d'un collectif à une réflexion qui allie <u>soin et pédagogie</u> - travailler à partir d'une <u>vision globale</u> de l'enfant (pathologie, besoins spécifiques) - <u>coopération, mutualisation</u> avec <u>soignants/partenaires</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>on s'est longtemps questionné ... on a travaillé ça</i> - les <i>infirmières</i> qui travaillent avec eux sur le groupe (Natacha 1) - les moments de transition sont travaillés par les <i>soignants</i> sur le groupe (Natacha 3) - les <i>soignants</i> sont là aussi pour t'aider (Natacha 17) - les <i>adultes</i> du groupe (Natacha 19)
<ul style="list-style-type: none"> - agir en <u>partage de tâche</u> avec l'auxiliaire de vie, <u>sans exclusivité</u> - assumer la <u>responsabilité</u> et <u>l'initiative</u> du projet pédagogique - revendiquer ses <u>prérogatives</u> et <u>besoins</u> spécifiques d'enseignante auprès des autres professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - l'<i>AVSCo, Elsa</i>, sera <u>à tes côtés</u> (Pamela 3) - <i>Elsa</i>, l'<i>AVSCo</i>, salue les enfants <u>de la même manière</u> (Pamela 25) - ça, c'est <u>le travail d'Elsa</u> (Pamela 149) - notre bureau, je dis « notre » car <u>on le partage</u> avec <i>Elsa</i> (Pamela 25) - Selon la disponibilité, <u>il n'y a pas de règle, l'adulte, toi ou Elsa</u> (Pamela 59) - pas de prérogative « maîtresse » <u>sur ce temps-là</u> (Pamela 141) - tous les enfants sont là, c'est <u>une demande que j'ai eu</u> auprès des <i>autres professionnels</i> (Pamela 167)
<ul style="list-style-type: none"> - assumer le <u>leadership</u> pédagogique de la classe - s'appuyer sur les <u>qualités humaines</u> et la <u>différence de posture</u> de l'auxiliaire de vie - considérer l'auxiliaire de vie comme une <u>partenaire de confiance</u> et comme une <u>médiatrice</u> entre l'enseignant (garant du cadre pédagogique et institutionnel) et ses élèves (adolescents en 	<ul style="list-style-type: none"> - j'ai <i>mon assistante</i> (Philémon 29) - mardi après-midi, <i>elle</i> les a <u>toute seule</u> (Philémon 33) - <i>j'ai la chance d'avoir</i> une auxiliaire de vie scolaire qui est <u>dans une bonne dynamique d'esprit</u>, on travaille bien <i>ensemble</i> (Philémon 35) - <i>Joséphine</i> exprime <u>un point de vue de jeune adulte</u>, en toute sincérité (Philémon 67) - <i>Joséphine</i> fait <u>une sorte de tampon</u> (Philémon 71) - sur les <u>relations</u> que chacun a avec les élèves, sur

manque de repères)	<i>nos positionnements par rapport à l'institution, on en parle régulièrement</i> (Philémon73)
- considérer les infirmiers de la consultation comme <u>des collègues</u> qui « rassurent » - concevoir la « partie soin » comme une autre partie d'un tout - affirmer une posture très marquée d'enseignant au sein de l'équipe	- <i>sans aller trop loin...c'est plutôt le rôle des infirmiers</i> (Théodore 19) - <i>le côté rassurant, c'est que ça peut être <u>parlé</u> après, et <u>mis en commun</u> auprès des collègues</i> (Théodore 105) - <i>une observation intéressante pour mes collègues de la partie soin</i> (Théodore 89) - <i>j'ai un rôle très marqué d'enseignant sur ce groupe ... la <u>position officielle de l'enseignant</u></i> (Théodore 21)
Posture spécifique - Style identitaire	<i>Expressions caractéristiques</i>

III-2 Comment l'enseignant s'identifie et se positionne vis-à-vis de cet « Autre professionnel »

En isolant des corpus d'entretiens les épisodes où les professionnels évoquent explicitement la notion de « partage de tâche » avec d'autres professionnels non-enseignants, nous d'analysons les enjeux de ce partage pour l'enseignant dans son activité réelle. Différentes composantes de l'identité et du rapport à la tâche de ces professionnels « en interaction » viendront alimenter notre analyse.

« Si analyser le langage revient toujours à analyser les éléments linguistiques, ceux-ci seront étudiés en tant que réalisation de l'activité langagière et non en tant que manifestation d'une maîtrise du système linguistique. [...] [le] discours [...] inscrit la production en situation, [son] étude ne peut être limitée à une combinaison d'éléments simples. [...] le mode d'analyse de cette complexité reste à construire : [...] il ne peut y avoir de grilles et d'indices préétablis. » (Bautier, 1995, p.22)

Ainsi, tout en mobilisant les cadres théoriques de l'analyse de l'activité¹⁹¹, nous allons centrer cette dernière étape d'analyse sur les épisodes évoquant plus directement notre question de

¹⁹¹ Empruntés à Clot, Vermersch, Bautier, Kerbrat-Orecchioni et Theureau

recherche, sur ces fragments d'entretien où les professionnels évoquent cette « zone frontière » entre leur rôle spécifique d'enseignant et celui d'autres professionnels. Notre analyse portera donc sur l'évocation, dans le cours d'action, de cet « Autre professionnel » et de la place qu'il occupe dans les traces de l'activité de l'enseignant. Nous nous appuyons sur une activité langagière où s'expriment, plus ou moins distinctement, plus ou moins consciemment, des intentions, des attentes, des représentations, des buts, des principes d'actions qui orientent l'activité de l'enseignant dans cet « espace de partage de tâches » avec d'autres professionnels non-enseignants. Nous essayerons de voir comment ces éléments structurent l'activité et induisent une conception opératoire de ce partage de compétences.

Pour chacun des quatre épisodes¹⁹² retenus, porteurs d'une intrigue conceptuelle liée la notion d'interface de champ de compétences, nous identifions :

- L'engagement, les buts, les préoccupations de l'enseignant, comment il définit sa tâche
- Les attentes de l'enseignant, les perspectives qu'il perçoit dans la situation, les éventualités sur lesquelles il peut anticiper
- Les principes ou règles d'action qu'il entend mettre en œuvre, ses représentations a priori de la situation
- Les prises d'informations ou d'indices qu'il opère et qui vont orienter son action, son référentiel d'action en quelque sorte
- Les inférences ou inductions qu'il opère à partir du déroulement de l'activité pour rechercher des analogies et généraliser potentiellement à d'autres situations

Les épisodes repérés dans les corpus :

- Episode A : « une transition à l'hôpital de jour entre un lieu de soin et la classe » dans l'instruction au sosie de Natacha (tours 1 à 19 – annexe 6)
- Episode B : « les postures professionnelles et le partage des tâches en UPI entre l'enseignant et l'auxiliaire de vie autour d'un débat délicat » dans la totalité de l'entretien clinique d'explicitation de Philémon (annexe 8)

¹⁹² Que l'on peut aussi appeler « unités de cours d'expérience ou de cours d'action »

- Episode C : « l'accueil d'un élève présentant des troubles compulsifs sur l'atelier pédagogique d'une consultation médico-psychologique pour adolescents » dans l'entretien clinique d'explicitation de Théodore (tours 11 à 21 – annexe 9)
- Episode D : « gestion de crise autour d'un élève sur l'atelier pédagogique d'une consultation médico-psychologique pour adolescents » dans l'entretien clinique d'explicitation de Théodore (tours 63 à 113 – annexe 9)

Analyse de l'épisode A : « une transition à l'hôpital de jour entre un lieu de soin et la classe » dans l'instruction au sosie de Natacha (tours 1 à 19 – annexe 6)

Natacha adresse au sosie les instructions nécessaires au démarrage d'un temps de classe avec deux élèves jusqu'alors pris en charge par du personnel soignant (deux infirmières).

Natacha 1 : « *Tu viens **chercher** tes deux élèves, ce sont deux petits garçons, ils sont sur leur groupe d'hôpital de jour. [...] tu vas **les chercher** dans leur salle de vie à l'hôpital de jour [...] tu viens **les chercher** pour aller en classe ...* »

Ses préoccupations de l'instant, la tâche qu'elle s'assigne sur ce temps de transition consiste à les amener en classe dans les meilleures dispositions possibles en vue de tirer profit d'un espace d'apprentissages, à leur faire accepter ce changement de référence (adulte responsable, lieu, composition du groupe, cadre d'activité) avec le moins de perturbations possibles. Le verbe « chercher », utilisé à trois reprises, évoque une attitude volontaire de prise en main, un changement d'espace en perspective.

Natacha 7 : « *Ils peuvent être en train de faire quelque chose avec les personnes référentes de leur groupe et du coup, là, tu...tu vas...tu vas leur dire que c'est le temps de venir en classe avec toi.* », **9** : « *Tu t'adresses aux enfants pour les accompagner dans cette **transition en fait...*** », **11** « *... pour qu'ils puissent venir le plus tranquillement possible jusqu'en classe avec toi.* »

Cette professionnelle exprime ses attentes, les éventualités sur lesquelles elle peut anticiper, elles concernent essentiellement les troubles cognitifs et relationnels de ses élèves, leur difficulté à mobiliser leurs compétences et à gérer les modifications du contexte. Dans sa posture d'enseignante, cette transition représente sa « prise de fonction », l'instant où elle commence à exercer son rôle (en présence d'autres professionnels) et à assumer sa responsabilité.

Natacha 1 : « ... un **gros retard** au niveau de son développement... », « ... capacité à entrer en relation avec les autres... **dans sa bulle** ... retard de langage aussi ... », « ... l'attention, c'est compliqué pour eux... », 5 : « ... la plupart du temps ils ne sont **pas prêts à venir**. », 13 : « ... des enfants qui sont aussi **insécurisés** ... », 17 : « ... Ils finissent toujours par...alors des fois il faut du temps pour qu'ils viennent... »

Mais ses anticipations concernent aussi les professionnels soignants avec qui elle réalise cette transition, elle attend leur soutien et s'appuie sur leur capacité à rassurer et accompagner les troubles anxieux des enfants. Notre réflexion théorique avait fait apparaître cette difficulté particulière à appréhender les modifications du contexte pour ces enfants dont les fonctions cognitives et relationnelles sont perturbées. Philippe Jeammet¹⁹³ évoque cette « recherche de l'immuable » et la tendance à dupliquer à l'infini des activités familiales dans un contexte « sans aléa ».

Natacha 3 : « ... les moments de transition sont travaillés par les soignants sur le groupe, ils savent ...ça leur est rappelé... », 5 : « ...que tu vas venir... », 17 : « ... les soignants sont là aussi pour t'aider, à accompagner les enfants... »

Sur un mode plus expressif, elle évoque la possibilité d'une contrainte physique (entre contenance et contention ?), avec une hésitation sur les termes choisis et une position défensive quant à une éventuelle violence exercée par l'adulte ...

Natacha 13 : « ... c'est même des enfants qu'il va falloir accompagner **par le geste**, c'est-à-dire leur prendre la main à un moment donné... », 17 : « ... parfois en les accompagnant physiquement mais **c'est pas violent**. Juste en leur prenant la main ... »

Natacha exprime au sosie sa représentation a priori de la situation, les principes d'action qu'elle entend mettre en œuvre, notamment dans la gestion de cette « interaction en triangle » avec les infirmières et ses élèves. Elle semble privilégier un dialogue direct avec les enfants, un recours systématisé à la parole qui accompagne et qui sécurise. Cette attention rejoint notre réflexion théorique autour des contenants de pensées (Bion, 1979, Gibello, 1995) et des enveloppes psychiques (Anzieu, 1997) quand l'enseignant soutient l'activité de pensée de l'enfant en acceptant de recevoir et de transformer des modes d'expressions archaïques (éléments bêta

¹⁹³ In « Le cadre n'appartient à personne », communication aux 4èmes journées d'étude francophone sur les hôpitaux de jour, *Cadres thérapeutiques et enveloppes psychiques*, Paris, PUL, 1992.

de Bion, 1979) grâce à une présence (parole, regard, geste) qui « prend soin » (« holding » et « handling » de Winnicott) pour finalement soutenir son activité de symbolisation :

Natacha 7 : « ... tu vas leur **dire** que ... », 9 : « Tu t'adresses aux enfants ... », 11 : « ... tu vas vraiment les **accompagner** par la parole. », 13 : « ... il faut les **rassurer** par la parole en fait, en les **accompagnant** par la parole ... »

Cette « production d'éléments alpha » (Bion, 1979) est ici rendue possible par une grande **cohérence du collectif des adultes** qui, par leurs attitudes et leurs discours, soutiennent l'activité psychique de l'enfant sur ce temps de transition et lui permettent d'anticiper sur la stabilité des liens et la survenue des évènements (« retrouver » : 4 occurrences en 2 tours de parole) :

Natacha 17 : « ... les soignants sont là **aussi pour t'aider**, à accompagner les enfants en leur disant qu'ils vont retrouver, euh, les enfants du groupe après le temps de classe, qu'ils retrouveront leur salle, avec, ... s'ils sont en train de faire un jeu... qu'ils le retrouveront après en fait... de les rassurer sur euh... ils vont retrouver les choses en revenant, quoi ... » 19 : « ... en parlant aux adultes du groupe, du coup, en disant « à tout à l'heure »... »

Dans sa représentation anticipée, l'enseignante intègre qu'un travail a été fait en amont de son intervention, elle se repose sur cette « préparation à la classe » faite par les infirmières. En fait, et plus largement, elle reconnaît implicitement l'investissement professionnel de ses collègues pour construire avec elle un cadre d'expérience sécurisant pour ses élèves

Natacha 1 : « ... avec les infirmières qui **travaillent** avec eux sur le groupe. », 3 : « ... les moments de transition sont **travaillés** par les soignants sur le groupe... », 17 : « ... les soignants sont là aussi pour t'aider, à accompagner les enfants... »

Ce collectif de réflexion induit ce « on » synonyme d'implication de cette professionnelle dans un travail pluridisciplinaire à la base des prises en charges¹⁹⁴ :

Natacha 1 : « ... **on** s'est longtemps questionné [...], **on** a travaillé ça... »

Dans les détails de la situation, elle retient des informations, des indices qui permettent d'anticiper sur la séparation à venir avec les deux enfants qui resteront sur le groupe de soin.

¹⁹⁴ D'une certaine façon, on pourrait considérer que les professionnels, qu'ils interviennent sur un volet thérapeutique, rééducatif (orthophoniste, psychomotricien) ou pédagogique, concourent à un développement éducatif global de l'enfant. Cette finalité éducative relève de l'engagement éthique de chaque intervenant et de l'efficacité du travail interdisciplinaire.

Natacha 3 : « ... ils sont *quatre* enfants sur le groupe dans leur salle de vie ... »

Natacha 9 : « ... Des fois ils n'ont pas leurs chaussures ... » [élément pris en compte ' du point de vue de l'élève', il signifie pour lui un changement de cadre d'activité (contrairement au groupe, on vient en classe avec ses chaussures).]

Son expérience de ce genre de situation lui permet d'inférer les réactions prévisibles de ses élèves et l'attitude adaptée de l'adulte :

Natacha 17 : « ... des fois il faut du temps pour qu'ils viennent, mais ils *finissent toujours* par venir... »

Les différents aléas de la situation semblent stabilisés par une grande cohésion d'action, un partage des tâches et un respect mutuel des champs d'intervention élaborés entre adultes, enseignante et soignants. Une connivence manifeste avec les infirmières semble permettre notamment la gestion de l'angoisse des enfants, le mode d'intervention de chacun (par exemple la contenance physique des deux élèves par l'enseignante au moment de quitter le groupe ne la met pas en « porte à faux » vis-à-vis de ses collègues soignantes). Avec ces élèves en très grande difficulté (troubles envahissants du développement) la tâche des professionnels sur cette transition semble essentiellement orientée par une fonction contenant des affects et des pensées. On mesure au fil de cette instruction la place faite au travail d'élaboration entre professionnels pour parvenir à ce niveau de cohérence, de cohésion et d'articulation entre l'enseignante et ses collègues infirmières, pour établir une forme de « continuum symbolique » autour de ces enfants.

Analyse de l'épisode B : « les postures professionnelles et le partage des tâches en UPI entre l'enseignant et l'auxiliaire de vie autour d'un débat délicat » dans la totalité de l'entretien clinique d'explicitation de Philémon (annexe 8)

L'enseignant s'engage avec ses élèves dans un **débat délicat** autour des relations érotiques entre garçons et filles, son objectif est de donner à ce débat une dimension pédagogique, didactique et éthique. Il vise donc à établir les conditions et l'ouverture de ce débat, dans le cadre institutionnel de la classe et du collège en évitant à la fois les passages à l'actes (provocations et surenchère des élèves) et le discours normalisant et répressif du professeur (risque

d'inhibition d'une expression authentique). Il entend s'appuyer pour ce faire sur la personne de l'auxiliaire de vie, son statut et sa posture.

Débat délicat, donc :

Philémon 9 : « *En gros, ce qui le concernait cet après-midi, c'est qu'il avait demandé, euh, ça va être un peu, euh, ...il avait demandé à une autre élève de lui « sucer la bite », voilà, donc, euh,...* », 11 « *... je souhaitais qu'on discute un peu des relations entre les garçons et les filles ...* », 35 : « *... là on va parler des relations entre les garçons et les filles, de sexualité, etc. »*

Mais un débat organisé, sécurisé, ce professionnel semble avoir une idée très précise du cadre de mise en œuvre pour limiter les phénomènes propre à la dynamique des groupes (Moreno, 1970) comme l'emprise, la séduction, le mimétisme ou la défiance:

Philémon 45 : « *Donc j'expose tout ça et j'interroge les élèves, en fait, sur « qu'est-ce que c'est, pour un garçon, de sortir avec une fille » et donc, là, je demande à chacun de s'exprimer, l'un après l'autre. »*

L'enseignant mise sur l'investissement physique et intellectuel des adultes (lui et Joséphine) dans le débat pour rester centré sur le contenu (pédagogique) et limiter les passages à l'acte :

Philémon 119 : « *[C : Et ils restent à leur place trois quarts d'heure ?] Ah oui, complètement [Joséphine : « sans problème »], y compris Brice, qui [...] est l'« ouvreuse de failles » attiré de la classe, ... n'empêche qu'il est resté jusqu'au bout et qu'il s'est tout le temps raccroché au contenu. »*

Ce contenu s'inscrit dans un cadre institutionnel qui dépasse la classe ; le thème de ce débat rejoint un travail déjà engagé en « sciences de la vie », on perçoit cette dimension comme un élément rassurant pour cet enseignant, il manœuvre « en terre connue » :

Philémon 11 : « *... d'autant, c'est vrai, qu'on a, en SVT, le programme reproduction cette année, euh, ça allait bien aussi dedans. » 51 : « Dans la mesure où on est cette année sur le programme de SVT, sexualité, qu'on a déjà fait un jeu de l'oie sur le thème de la contraception ...donc j'étais pas en terre inconnue, donc je savais à peu près comment j'allais me positionner ... »*

Dans un esprit d'ouverture, ce professionnel se dégage de la position dominante de celui qui détient le savoir, il ouvre le débat :

Philémon 33 : « ... je partais sur un mode interrogatif sur le sens de ce qui avait été demandé, etc. ... », 41 : « ... que je ne prétendais pas savoir exactement ce qu'il en était, ... », 67 : « Je ne suis pas seulement un **adulte référent**, je suis **le prof en plus**. Parmi les deux adultes présents, j'ai quand même un statut, pour eux, qui est complètement différent, je suis un peu le détenteur de la vérité, des normes, ... tout ça, ce qui fait qu'effectivement, je laisse facilement Joséphine parler et exprimer un point de vue de jeune adulte, euh, qui aura une conversation en toute sincérité je dirais ... »

Les attentes de l'enseignant au moment d'instaurer le débat, les éventualités sur lesquelles il peut anticiper concernent la capacité de ses élèves à tirer profit de cet échange, à mobiliser et construire du savoir à partir de cette situation chargée affectivement. Cette capacité est liée aux troubles de leurs fonctions cognitives et relationnelles et à leur instabilité identitaire.

Composer avec la « fragilisation émotionnelle » que Bion (1961b) décrit comme dimension essentielle (avec la définition d'une tâche commune) du comportement groupal est un élément déterminant mis en avant dans notre réflexion théorique. Ces états affectifs, s'ils ne sont médiatisés et sécurisés par l'adulte, peuvent amener à une inhibition des investissements intellectuels des sujets au sein du groupe et retarder leur épanouissement personnel:

Philémon 11 : « ... du fait des **interrogations** que ça générât chez la jeune fille [...]. Forcément ça a généralisé des **angoisses** chez Sébastien ... », 23 : « ... Chloé [...] qui n'était **pas vraiment bien**, qui déteste qu'on parle de sexualité [...] ... les autres se sentent tous **plus ou moins mal à l'aise**... »

Il en va de même dans la prise en compte par l'enseignant des retentissements éventuels du débat sur l'identité culturelle de ses élèves, sans que cela ne les exclue de la « communauté de discussion » (Appel, 1994 ; Habermas, 1992) dans laquelle ils conservent leur place pleine et entière :

Philémon 37 : « [Nassim] qui est plutôt de culture musulmane, euh, plutôt dans le non-dit par rapport aux filles ... », 39 : « ... Vanessa [...] qui est de culture Rom, où, là, on a des non-dits complets, [...] je savais parfaitement que dans la culture Rom on ne parlait pas de sexualité ... »

Philémon s'appuie sur une grande expérience auprès d'adolescents en situation de Handicap (12 années « dans le champ de l'option D »), il peut anticiper sur les réactions d'élèves qu'il a appris à connaître au fil du temps :

Philémon 53 : « ... ce sont des élèves que j'ai toute la semaine, [...] je les ai tous depuis au moins trois ans ... » 103 : « ... avec quand même **une bonne interaction** avec les élèves ... »

Et enfin il peut se projeter, grâce à la relation professionnelle entretenue avec son auxiliaire de vie, dans cette présence (décalée de la figure d'autorité et de savoir qu'il sait incarner) d'un adulte « différent » de par sa posture, ses responsabilités, son statut, qui représente un autre repère pour ces adolescents en quête d'identification.

L'enseignant assume le leadership dans la classe, il ne feint pas de présenter les deux adultes sur un mode « égalitaire » :

Philémon 29 : « ... et puis **j'ai mon assistante**, je n'avais pas précisé... », 35 « ... **J'ai la chance d'avoir une auxiliaire** ... »

Dans le débat qui s'instaure avec les élèves, la différenciation des postures entre Philémon et Joséphine apparaît comme une ouverture donnée aux élèves pour multiplier les possibilités de référence et d'identification. Ce faisant, ils participent ensemble de la « fonction contenante » de la classe telle que la décrit Bion quand l'adulte aide l'enfant à élaborer une pensée et une capacité à symboliser en accueillant l'expression, parfois chaotique (éléments « bêta »), de sa vie psychique et en lui renvoyant des éléments disponibles pour sa pensée (éléments « alpha »).

Philémon 67 : « ... Joséphine [...] exprime[r] un point de vue de jeune adulte ... », 69 : « ... **elle intervient un petit peu, par petites touches, comme ça, ... ce qui me permet, moi, d'avoir un peu plus de recul, ... ça permet aussi de **temporiser** ... », 71 : « ... Joséphine fait une sorte de tampon, **elle apporte une sorte de réponse provisoire qui leur permet de continuer à évoluer sans être trop dans la demande de ma position.** »**

Mais cette attente de l'enseignant vis-à-vis de ce travail en partenariat est aussi évoquée comme un principe d'action dans la réalisation de sa tâche pédagogique. Il est ici présenté comme un élément majeur de sa pratique de classe qu'il s'agit donc de développer :

Philémon 33 : « ... **on en avait parlé le mardi soir** [...] **on en a reparlé le midi** ... » 73 : « ... **on en parle régulièrement**, j'ai une heure de coordination chaque semaine avec Joséphine

... », 35 : « ... *c'est vrai que j'ai la chance d'avoir une auxiliaire de vie scolaire qui est dans une bonne dynamique d'esprit, on travaille bien ensemble ...* »

Cette « base pour agir » est complétée par un certain nombre de principe d'action manifestes dans l'animation de cette séance de débat :

Autour d'une « éthique de la discussion¹⁹⁵ », Philémon et Joséphine se positionnent d'emblée dans la logique énoncée par Appel (1994) et Habermas (1992), celle qui permet aux membres d'une communauté de se parler dans un souci d'intercompréhension, chacun adoptant un point de vue objectif et désintéressé.

Philémon 11 : « ... *je souhaitais qu'on discute un peu...* », 45 : « ... *je demande à chacun de s'exprimer, l'un après l'autre.* », 55 : « ... *Moi je passe juste la parole ...* » 61 : « ... *à ce moment-là, ils se sont mis d'accord, à peu près...* », 75 : « ... *on a trouvé à peu près un accord ...* », 103 : « ... *là du coup on a beaucoup parlé ...* »

Où il s'autorise une certaine liberté d'expression, un langage explicite pour mobiliser l'investissement de ses élèves dans le débat ; la trivialité de son vocabulaire donne une idée assez précise de la conception qu'il se fait de ces élèves adolescents : ils sont à priori doué de raisons, capables de participer à un débat sans précaution infantilisante de l'adulte. L'enseignant a conscience de l'enjeu du thème, il semble saisir l'occasion de ce débat pour alimenter la réflexion de ses élèves sur un plan didactique :

Philémon 11 : « ... *j'avais prévenu [...] que je souhaitais qu'on discute un peu des relations entre les garçons et les filles ...* », 35 : « ... *de sexualité ...* », 41 : « ... *j'explique que le matin, Sébastien a proposé à Chloé de sortir avec elle [...] et, euh, que l'après-midi, il lui avait demandé de lui « sucer la bite »...* », 61 : « ... *c'est moi qui leur ai suggéré « voilà, vous avez quand même, euh, quinze ans, il y en a pas mal autour de vous qui ont une copine, euh, vous vous êtes peut-être dit à un moment, tiens, faudrait peut-être que j'en ai une moi aussi* », 77 : « ... *J'ai résumé ce qui s'était dit autour de « sortir ensemble », entre l'expérience pour l'expérience et la relation plus poussée ...* », 93 : « ... *j'ai introduit [...] l'expérience de se faire des bisous, [...] y compris de s'embrasser avec la langue.* », 95 : « ... *quand j'évoque l'idée d'embrasser en mettant la langue, ça a fait écho chez eux ...* », 99 : « ... *on avait parlé de pertes blanches, [Joséphine ajoute : « de contraception, de relations sexuelles »] d'éjaculations précoces ...* », 103 : « ... *j'ai parlé aussi, de, euh, de la dimension, ... de*

¹⁹⁵ Voir à ce sujet le chapitre sur les mobiles éthiques du sujet professionnel dans notre réflexion théorique.

l'importance que pouvait revêtir une relation sexuelle pour un homme et pour une femme, quoi, et des conséquences éventuelles, j'ai parlé, physiologiquement, etc. »

Ce professionnel s'engage personnellement, prend l'initiative dans le débat, il n'abandonne pas le terrain à un supposé « langage des adolescents » auquel l'adulte n'aurait pas accès. Avec la très nette impression d'une **souplesse** intellectuelle, d'une intense activité réflexive, d'une capacité à l'« auto-déstabilisation » érigée comme principe pour agir, comme stratégie pour être au diapason des processus cognitifs de ses élèves ; il hésite, il doute mais ces moments « en suspens » semblent bien liés à une **activité d'élaboration** :

Philémon 5 : « *Ouais, parce que sinon, je peux pas parler, euh, si j'commence à...* », 7 : « *Voilà, forcément, moi je, euh, ...* », 9 : « *En gros, [...] euh, ça va être un peu, euh [...], voilà, donc, euh, ...* », 55 : « *... alors, ... je vais essayer d'être précis dans mes souvenirs, euh ...* », 97 : « *C'est vrai que là, j'ai eu un gros moment de creux, un moment où, y'a des moments ... je me demandais, surtout sur des sujets comme ça, c'est, euh, ... c'est pas évident, on ne sait plus, euh, ...* », 99 : « *Là, j'avais pas de, ... non, je n'étais quand même pas trop inquiet, euh ...* », 105 : « *... mardi soir, ça m'a un peu turlupiné, euh, tout le mercredi, quoi, parce que, euh, ...* »

Surtout, sur ces deux derniers points (expression libre et explicite vis-à-vis des élèves et intégration du doute dans la pratique), la présence de l'auxiliaire de vie apparaît comme un élément facilitateur, elle partage manifestement cette posture authentique (elle sera présente pour les 10 dernières minutes de l'entretien). Les rires partagés par ces deux professionnels (à l'évocation du « spaghetti » de Sébastien) mais aussi ce « **on** » de connivence dans ce moment chargé affectivement donne cette impression « d'association à bénéfices réciproques » entre Philémon et Joséphine, ce qui semble leur permettre une plus grande pertinence dans leurs modes d'actions respectifs :

Philémon 67 : « *... je laisse facilement Joséphine parler et exprimer un point de vue de jeune adulte, euh, qui aura une conversation en toute sincérité je dirais ...* », 95 : « *... c'est Sébastien qui a dit « après, avec, euh, ... [intervention de Joséphine] « c'est mieux avec le spaghetti, tu peux éventuellement introduire ton spaghetti ». Voilà [rires], ça m'a un peu fait rire, j'ai trouvé que ça n'était pas prétentieux, ça allait [rires], mais en fait, **on** a mis du temps, **on** s'est regardé pour comprendre de quoi il parlait... » », 99 : « *... on avait parlé de pertes blanches, [Joséphine ajoute] : « de contraception, de relations sexuelles »] d'éjaculations précoces ... »**

Les indices que l'enseignant prélève dans cette situation, son référentiel d'action concernent essentiellement la réceptivité de ses élèves, leur adhésion et leur niveau d'investissement dans le cadre pédagogique qu'il met en place, mais d'abord « l'état des forces en présence » :

Philémon 3 : « ... j'avais pris la précaution d'aller vérifier par la fenêtre **qui était là** ... », 13 : « ... je vérifie que Vanessa **n'est pas là** [...], effectivement elle n'est pas là [...]. Je vérifie que Nassim **est là** [...], je craignais un peu qu'il ne soit pas là cet après-midi, et j'ai vu qu'**il était là** sur la cour. », 15 : « ... je descends sur la cour, j'ai déjà tous ces éléments-là, je sais **qui est là**... »

Et dans quel état d'esprit le contact va s'établir ... l'enseignant observe minutieusement son groupe afin d'enrôler ses élèves dans la séance à venir et d'ajuster sa propre action à la disponibilité des uns et des autres :

Philémon 17 : « ... j'arrive sur la cour, j'ai mon groupe qui est **à peu près rangé**, **ce n'est pas toujours le cas**, donc ça c'est, euh, je les trouve, ..., la première chose que je fais, je les balaie du regard pour voir un peu dans quelles dispositions ils sont. », 19 : « Ils me regardent, et, euh, je les sens ... prêts. »

Avec une attention particulière sur le temps de « mise au travail » ... ce professionnel s'attarde sur les conditions d'établissement du débat à venir, sur les modes d'adhésion de ses élèves au cadre de travail institué, mettant ainsi en acte les enjeux de contenance de pensée (Bion, 1979) et d'enveloppement psychique (Anzieu, 1997) propres à la médiation symbolique de la classe, nous l'avons mis en avant dans notre réflexion théorique.

Philémon 21 : « ... le moment d'entrée en classe est **déterminant** [...] **l'énorme problème** est la mise en activité ... », 25 : « ... ils s'installent spontanément ... », 27 : « Tout le monde, très vite, vient à sa place ... »

Cet enseignant évoque son attention au degré d'investissement des élèves dans le débat, ces signes lui permettent d'ajuster son attitude et ses interventions, la place faite à l'auxiliaire de vie dans ces échanges. Ici encore, l'activité de l'enseignant est orientée vers le contrat didactique établi avec ses élèves, le « contenu » en termes d'accès au savoir finalise ce débat. Il ne s'agit pas d'une simple activité de communication ou de socialisation :

Philémon 41 : « ... j'explique donc les faits [...] tous les deux **acquiescent** [...] Sébastien dans des **mimiques** pas possibles ... », 47 : « ... ils **s'écoutent bien**, ils **s'écoutent** ... », 95 :

« ... ça a **fait écho** chez eux ... », 101 : « ... quelques **éléments risibles** pour certains ... », 115 : « Chloé, qui était concernée par l'histoire, [...] bon, elle était aussi **globalement satisfaite** de la conversation.¹⁹⁶ », 119 : « [Chercheur : Et ils restent à leur place trois quarts d'heures ?] Ah oui, **complètement** [Joséphine : « **sans problème** »], y compris Brice, qui [...] est resté jusqu'au bout et qu'[i] s'est tout le temps **raccroché au contenu**. »

A partir du contexte et du déroulement de cette séance de débat « à thème », à partir de la qualité de l'investissement de ses élèves et du « fonctionnement » en situation du tandem d'adultes référents (le professeur et l'auxiliaire de vie), ce professionnel semble inférer un certain nombre d'éléments efficaces qu'il pourra ensuite réinvestir dans d'autres conjonctures.

En premier lieu, ce type de débat¹⁹⁷, et l'investissement affectif qu'il suppose, peut mettre en danger des élèves dont les capacités d'élaboration et de symbolisation sont altérées par les troubles de leurs fonctions cognitives, il s'agit donc de sécuriser le cadre et de préserver pour chacun le respect d'une intégrité psychique en cours d'élaboration. On retrouve ici mise en acte la théorie énoncée par Appel (1994) ou Habermas (1992) pour définir cette « éthique de la discussion », où les principes énoncés concernent l'égalité et la justice de traitement de tous les membres de la communauté, dans et hors la discussion, la coresponsabilité de chacun vis-à-vis du résultat de la discussion et la solidarité entre les membres. Ce principe de solidarité permet un traitement particulier pour ceux qui ne peuvent prendre une place pleine et entière dans la discussion (pour les élèves de Philémon, cet empêchement peut être lié à l'altération de leurs fonctions cognitives) : la communauté prendra en compte leur point de vue et leur intérêt. Cette adaptation de la formulation kantienne du débat démocratique agrée donc un positionnement éthique de l'enseignant dans le collectif de la classe, il peut alimenter une discussion avec des sujets éducatifs, a priori doués de raison, dont il considérera le point de vue et les intérêts propres. L'adulte garantit donc la sérénité des échanges, favorise l'expression de chacun dans le respect de ses convictions et prévient les passages à l'acte.

Le deuxième élément qui semble opératoire dans ce genre de situation - mais sans doute aussi dans de nombreuses autres - repose sur le tandem professeur / auxiliaire de vie en tant qu'il permet à chacun de se « démarquer » et d'être le réceptacle d'identifications différenciées de

¹⁹⁶ On pourrait établir ici un parallèle avec l'équilibre entre les pôles « résolution » et « satisfaction » dans l'analyse des interactions langagières de C. Kerbrat-Orecchioni

¹⁹⁷ Que l'enseignant ne souhaite manifestement pas éluder du fait des enjeux éthiques (autour d'un « vivre ensemble »), éducatifs et pédagogiques qu'il porte en lui.

la part des élèves. Concrètement, cela revient à présenter aux élèves et à son partenaire une image lisible de ses rôles et fonctions vis-à-vis de la tâche à réaliser, cela suppose donc une élaboration de ce partenariat, une grande réflexivité dans et autour de la pratique.

Cette **mutualisation** des interventions, cette **connivence réfléchie** permet aux adultes une certaine **prise de risques**, une plus grande **disponibilité**, les attitudes défensives deviennent moins nécessaires et les réponses apportées aux élèves sont plus authentiques.

Analyse de l'épisode C : « l'accueil d'un élève présentant des troubles compulsifs sur l'atelier pédagogique d'une consultation médico-psychologique pour adolescents » dans l'entretien clinique d'explicitation de Théodore (tours 11 à 21 – annexe 9)

Sur cette unité du cours d'action, l'enseignant accueille un élève avec une préoccupation particulière liée aux « tics » de ce jeune. Son but consiste à lui aménager une place sur cet atelier pédagogique et à lui permettre de participer aux activités d'apprentissages proposées dans le groupe.

Dans ses représentations initiales de la situation, il semble établir un lien causal entre les troubles compulsifs de l'élève et son état de santé :

Théodore 11 : « ... apparemment [il] allait un peu mieux **dans la mesure** où il avait moins de tics que la semaine dernière... »

Deuxième principe tenu pour vrai : les troubles compulsifs sont liés à la dynamique de l'environnement familial mais pas à l'institution scolaire ...

Théodore 15 : « ... Des mouvements de la tête **très très marqués**, et qui s'étaient **apaisés** sur une période où il était beaucoup plus **stabilisé**, et il se trouve qu'il y a une **crise** au sein de la famille, et, euh, depuis trois semaines, il avait des **tics très marqués**. », 17 : « Je me dis que ce qui est en **périphérie** de la pédagogie et de la scolarité est **lourd à porter** pour le gamin ... »

Sa stratégie consiste alors à prendre en compte ce symptôme, à ne pas le nier, à accepter l'échange. L'attitude pragmatique de ce professionnel est à rapprocher de sa grande expérience des élèves en difficulté d'apprendre, il apprécie ces manifestations qu'il sait liées aux troubles de leurs fonctions psychiques, reprenant à son compte la convergence entre « structuration cognitive » et « harmonisation affective » énoncée par Daniel Stern et Jérôme Bruner.

Ce faisant, il n'enferme pas le sujet dans sa pathologie mais le maintient dans une relation sociale signifiante.

Théodore 17 : « ... bon, j'en tiens compte, je prends ça en note... », 19 : « S'il me donne des informations, je les prends ... », « ... je ne vais pas faire taire un élève ... »

Tout en restant sur sa posture d'enseignant, une posture très marquée pour ce professionnel, c'est clairement ce qu'il exprime tout au long de l'entretien, même si l'on mesure la composante « interprétation et redéfinition de la tâche » dans son discours, c'est aussi un positionnement éthique qui le fait agir, illustrant l'analyse de Lipovetsky (2000) sur l'effacement progressif de la prescription institutionnelle au profit d'un sens des responsabilités exercé sur un mode plus individuel.

Théodore 21 : « Moi j'ai un rôle très marqué, de, d'enseignant sur ce groupe ... »

En gardant une forme de réserve pour ne pas s'engouffrer dans le « contenu privé » du discours de l'élève, Théodore rejoint les propos de Clot (2003) et de Vygotski(1925) quand ils recommandent aux éducateurs de rester « à proximité » de la subjectivité de l'enfant et de ne pas s'adresser à un « intellect désincarné » :

Théodore 19 : « ... éventuellement je rebondis, sans aller trop loin ... », 21 : « ... à partir du moment où il me dévoile une situation sans se dévoiler complètement. »

Sa représentation a priori de la situation l'amène alors à définir les limites de son champ de compétences pour faire apparaître le domaine d'intervention du personnel soignant de l'unité :

Théodore 19 : « ... c'est plutôt le rôle des infirmiers. »

Le référentiel d'action mobilisé est **centré sur l'élève**, ce qu'il donne à voir, les perturbations de son attitude, son investissement dans la relation :

Théodore 11 : « ... apparemment allait un peu mieux [...] il avait **moins de tics** ... », « ... Des mouvements de la tête très très marqués ... », 19 : « S'il me donne des informations ... », 21 : « ... à partir du moment où il me dévoile une situation ... »

On devine dans le positionnement de ce professionnel une marge de manœuvre relativement étroite pour garantir le cadre d'une tâche pédagogique avec un élève dont le symptôme perturbe les fonctions cognitives et relationnelles. Il ne peut d'emblée nier (« faire taire ») les manifestations du symptôme sous peine de « perdre le contact », il ne peut non plus adopter

une posture compréhensive et tenter de « tout entendre » sous peine de compromettre son rôle « très marqué » d'enseignant. Cet équilibre instable n'évacue pas le risque d'ambivalences de la part du professionnel car il allie empathie (centrée sur l'individu) et animation d'un cadre symbolique d'apprentissage (centré sur le collectif). Cette action « en tension » semble rendue possible par la présence du tiers soignant, interlocuteur privilégié pour un travail centré sur le soin psychique. L'analyse de l'épisode D complètera cette notion de partage des modes d'intervention.

Analyse de l'épisode D : « gestion de crise autour d'un élève sur l'atelier pédagogique d'une consultation médico-psychologique pour adolescents » dans l'entretien clinique d'explicitation de Théodore (tours 63 à 113 – annexe 9)

La tâche de l'enseignant sur cet épisode - garantir un cadre d'apprentissages pour tous ses élèves - se décline en objectifs pluriels et parfois contradictoires. En même temps qu'il essaie de gérer les troubles du comportement d'un élève perturbateur et de maintenir son inscription dans une activité pédagogique, il poursuit le but d'animer une séance collective où chacun peut travailler à son rythme ses apprentissages en cours (ceux abordés dans leur classe en ce moment).

Théodore 63 : « ... j'en ai deux [...] qu'il faut aller chercher parce qu'à la limite, ils vont se faire oublier. [...] Je suis vigilant à essayer de mettre ce jeune au travail. », 65 : « La règle [...] c'est qu'ils viennent avec leur travail, avec leurs devoirs. », 79 : « ... Je me dis surtout qu'il faut qu'il tire profit de ce moment-là, au niveau scolaire ... »

En privilégiant l'articulation du singulier au collectif, l'enseignant mobilise la « zone proximale de développement » (Vygotski, 1933) de ses élèves pour les amener à potentialiser leurs capacités d'apprentissage au contact de leurs pairs. La dynamique du groupe est mobilisée par le professionnel pour que chacun s'inscrive dans une interaction orientée vers l'acquisition de savoirs :

Théodore 37 : « C'est intéressant [...] les élèves, ils s'écoutent, ça rebondit, c'est un vrai temps de discussion. 79 : « ... Je me dis surtout qu'il faut qu'il tire profit de ce moment-là, au niveau scolaire et au niveau relationnel aussi ... », 87 : « Le but de ce groupe n'est pas d'isoler les jeunes ... », 101 : « ... on a eu un groupe qui était au travail, et puis c'était bien, ils avaient chacun des demandes individuelles. »

En veillant à préserver l'intégrité et l'espace de travail de chacun, l'enseignant est vigilant (« je suis sensible à ... », « il fallait ... ») et ne pas laisser s'instaurer des phénomènes d'emprise ou de captation de l'attention qui nuiraient au travail du groupe :

Théodore 63 : « *Je suis aussi **sensible** à, euh, il y a un jeune [...] qui a tendance [...] à interpeler notamment [une] élève [...] qui a des soucis avec les maths...* », 75 : « ... il est sans arrêt à parler avec la jeune fille qui, du coup, elle, ne travaille plus du tout. », 91 : « **Il fallait protéger le groupe...** »

Dans cette situation, il y a un certain nombre d'éventualités, de perspectives sur lesquelles ce professionnel anticipe. Elles concernent notamment l'aspect critique de cet épisode et sa recherche d'un compromis dans le cours d'action entre les tendances déstructurantes du jeune « fauteur de troubles » et la cohésion du groupe.

L'enseignant reconnaît en premier lieu la réalité et la nature des troubles qui se manifestent, il dresse le tableau d'un élève empêché de mobiliser ses ressources cognitives, sans se situer dans un rapport de force où ce jeune serait l'agresseur (« des troubles », « fragile », « subit la situation »), son diagnostic cible les capacités d'apprentissage (« travaille », « productif », « mener une tâche », « se concentrer », « difficulté scolaire ») :

Théodore 63 : « *ce jeune [...] depuis le début de l'année, il travaille très peu, il est très peu productif [...] parce qu'il a des **troubles de la concentration**, euh, **des troubles majeurs** ... », 73 : « ... c'est tellement **compliqué** pour lui **d'être sur une tâche** et de **rester concentré**. », 89 : « ... c'est un jeune qui est **fragile**... », 111 : « ... la situation, il la **subit** essentiellement, ... le fait qu'il ne puisse pas se concentrer, qu'il ne puisse pas durablement mener une tâche, euh, qu'il soit en difficultés scolaire [...] son attitude en classe, son incapacité à se maîtriser ... »*

Comme nous l'avons vu avec Bion (1961b) et Anzieu (2004), la tâche commune du groupe se combine avec l'état émotionnel de ses membres et produit des éléments dynamiques inaccessibles en partie au discours raisonné ; ce professionnel envisage les situations de ruptures comme partie intégrante de son action, avec un « je suis plutôt sûr de moi » et un « je sais quoi faire » qui laisse penser que son expérience des situations « dégradées » lui donnent une certaine assurance pour réagir avec sang-froid.

Théodore 87 : « ... je leur propose d'aller dans une salle à côté si ça bouge trop ... », 103 : « ... des situations de violence [...] j'ai eu à en gérer, mais **je suis plutôt sûr de moi** dans ces cas-là [...] et si vraiment le gamin ne se contrôle pas, **je sais quoi faire**. »

Dans la perspective de ces situations critiques, on perçoit une intense réflexion, qui n'est pas totalement dépourvue d'ambivalence, sur ce qu'il met en jeu sous le terme d'**autorité**. Cet enseignant se présente comme le dernier rempart, l'incarnation de l'autorité, il ne fait pas mention d'une instance symbolique qui pourrait médiatiser ce conflit et protéger les différents protagonistes :

Théodore 79 : « ... ça devient de plus en plus difficilement gérable dans la mesure où **l'autorité, c'est moi**... », 81 : « **Incarner l'autorité, ça ne me gêne pas**... », 87 : « ... il a fallu, là aussi, **faire preuve d'un peu d'autorité** pour qu'il accepte ... », 89 : « ... et ben, savoir qu'une **autorité, comme ça, peut provisoirement l'arrêter**... », 95 : « ...**il fallait intervenir**, et si je n'étais pas intervenu comme ça à ce moment-là, j'aurais pas été dans mon rôle de professionnel. »

C'est donc le rapport du sujet (professionnel) à l'activité et la nature même de son investissement personnel qui sont envisagés, avec encore une fois une place faite au doute et à une certaine impression d'isolement devant la détresse de cet adolescent (« tu es seul à gérer »). Ceci peut paraître paradoxal avec l'« appel au tiers » évoqué ailleurs vis-à-vis de ses « collègues de la partie soin » ou du « côté rassurant » des mises en commun avec eux.

Théodore 93 : « ... j'ai **pas eu mauvaise conscience** après cette intervention, j'ai **pas dépassé les limites** ... », 95 : « ... quand je hausse le ton, **je ne suis pas dans la comédie**, euh, mais, bon, je suis quand même **dans une certaine maîtrise** ... », 103 : « ... en fait ce ne sont pas des situations **qui m'inquiètent** [...] des situations de **violence**, pas forcément dirigées contre moi, **j'ai eu à en gérer** ... », 105 : « Bah, sur le coup, de toutes façons, tu es **seul à gérer** ... ».

Les expressions de cet enseignant évoquent donc les relations, réelles ou symboliques, entretenues avec le collectif des professionnels de la consultation ou avec son institution de référence (Education Nationale), elles évoquent aussi sa posture professionnelle au sein de la classe, ainsi sa façon d'évoquer ses élèves marque la diversité des représentations dont il dispose, avec à chaque fois une distance ou un niveau d'implication particulier ... et une certaine ambivalence :

Théodore 63 : « ... parmi **ceux-là**, ça peut être **des gamins** [...] **j'en ai deux** [...] il y a **un jeune** [...] **l'autre élève** ... », 75 : « ... **la jeune fille** de tout à l'heure [...] c'est **un gamin** », 87 : « ... je leur propose d'aller dans une salle à côté **si ça bouge trop** ... », 95 : « ... c'est **cet élève** ... », 103 : « ... pour pas que **le gamin** ... », 107 : « ... **le jeune** en question ... »

Un sujet professionnel qui s'appuie sur une représentation de sujet-élève avec des compétences et des besoins spécifiques, ce qui l'amène à questionner ses propres attitudes d'adulte vis-à-vis de ces adolescents¹⁹⁸ :

Théodore 63 : « ... Je suis aussi **sensible à** ... Je suis **vigilant à**... », 83 : « ... je suis dans le **rapport de force avec lui** ... je lui dis « alors, là, tu commences à me chauffer les oreilles,...faut arrêter ». 85 : « Ah ben là, ça ne rigolait pas [...] ce jeune, impressionné par mon intervention, ...impressionné, et je pense que **je lui ai fait peur** alors que, bon, c'était pas vraiment ça ... », 93 : « ... je suis rarement dans des **rapports de force** comme cela ... ».

Même si les troubles de l'élève perturbent l'activité, l'intégrité du sujet est à protéger ... ce qui semble bien ressembler à un principe pour agir. L'enseignant manifeste ici un positionnement éthique orienté par les besoins de ses élèves et par la reconnaissance d'une dissymétrie foncière entre le professionnel et l'élève.

Théodore 87 : « ... Le but de ce groupe n'est pas d'isoler les jeunes ... », 103 : « ... je m'arrange pour que ça ne s'envenime pas, pour pas que le gamin se mette en difficulté ... »

Autre principe d'action : le cadre de travail ne s'adapte pas sur mesure au symptôme ; sans être rigide, il permet aux élèves de se confronter à la dimension symbolique de « l'institué », comme nous avons eu l'occasion de l'illustrer dans notre réflexion théorique, notamment autour des travaux de Dolto, Bion ou Cifali sur l'effet structurant d'un cadre où le rapport à l'interdit est symbolisable :

Théodore 65 : « **La règle**, quand la séance commence ... », 113 : « **L'exigence** a toujours été la même depuis le début de l'année, même si on peut infléchir parfois en fonction du profil des élèves, mais pour lui je crois que c'est important de **garder toujours la même exigence**, donc après les vacances, **l'exigence sera la même** qu'avant ... ».

¹⁹⁸ Avec pour corollaire la question des contre-attitudes (« à notre corps défendant »), tantôt violentes, tantôt surprotectrices, mises en évidence notamment par Mireille Cifali (1993).

La capacité d'anticipation de ce professionnel dans le cours d'action, les stratégies qu'il élabore en situation semblent s'appuyer sur la fonction soignante de ses **collègues** de la consultation. Ils apparaissent dans son « discours sur l'activité » comme des **partenaires** qu'il associe à ses observations en atelier pédagogique :

Théodore 89 : « ... bon, je me dis « c'était intéressant », une observation intéressante pour mes collègues de la partie soin. », 105 : « ... la mise en commun m'a parue intéressante, non pas pour me décharger de quelque chose de lourd, par contre pour donner des informations sur l'observation que j'avais pu faire. »

A travers cet épisode troublé où son élève finit par recouvrer le calme suite à son intervention « où ça ne rigolait plus », il reconnaît implicitement leur champ de compétences (donner du sens à un comportement) ...

Théodore 89 : « ... finalement il est moins dans l'excitation, maintenant je ne peux pas savoir ce qui se passe, psychologiquement, pour lui, ... »

Articulé avec le sien (son « côté professionnel » reprend le dessus ...).

Où l'on pourrait considérer comme règle pour agir cette démarche délibérée pour ne pas décrypter le symptôme, pour ne prendre en compte les troubles du comportement qu'en tant qu'ils perturbent une capacité à s'inscrire dans les apprentissages, laissant l'anamnèse, la compréhension, l'élaboration ou l'interprétation à ses « collègues de la partie soin ». Ceci, on l'a souligné précédemment, n'empêche pas par moment une tendance à « comprendre » les attitudes de ses élèves, notamment en établissant des liens avec ce qu'il connaît de l'environnement familial et des événements récents ...

Il se dit mieux à même d'exercer ses missions d'enseignant avec des élèves « explosifs ou ingérables » du fait de la présence sur l'unité de professionnels à même d'appréhender la « partie privée » du symptôme :

Théodore 105 : « Bah, sur le coup, de toutes façons, tu es seul à gérer, c'est normal, c'est la règle du jeu, tu gères la situation, ...maintenant, le côté rassurant, c'est que ça peut être parlé après, et mis en commun auprès des collègues. »

Ses prises de décisions s'appuient sur des éléments qu'il perçoit dans le contexte dynamique de son atelier pédagogique, son référentiel d'action semble ainsi principalement orienté vers

la disponibilité de ses élèves pour apprendre, vers les moindres signes de leur adhésion ou d'une éventuelle démobilisation :

Théodore 63 : « Pas de **bruit**, mais [...] ça peut être des gamins qui sont **complètement explosifs** [...] il y a un jeune, qui, lui, est **plutôt explosif** ... », 65 : « ... coup de chance, pour une fois, il a un travail à faire... », 69 : « Il dit « j'ai du travail », [...] il ouvre son cahier, et « ah ben non, là j'ai tout fait ! » ... », 71 : « ... Il me répond « ah, bah ça tombe bien, finalement, je dois les faire, ceux-là aussi » ... », 73 : « Il est dans l'évitement ... », 75 : « ... il est sans arrêt à parler ... », 87 : « ... pendant la dernière demi-heure, il a été plus dans la discrétion ... », 89 : « ... finalement il est moins dans l'excitation ... »

Ces observables pris en compte pour agir concernent aussi le collectif :

Théodore 97 : « Les autres, euh, pas de commentaire ... », 101 : « Le groupe s'apaise progressivement [...] les vingt cinq dernières minutes, on a eu un groupe qui était au travail »

Où l'on mesure que l'enseignant oriente et conceptualise son action en s'appuyant sur les attitudes et les modes d'expression de ses élèves en réaction au dispositif d'apprentissage qu'il leur propose. Mais ces observations en temps réel peuvent aussi être reprises avec les « collègues de la partie soin » et devenir ainsi moins opaques, ce qu'il appelle le « côté rassurant ».

Ce qui l'amène potentiellement à inférer à partir de ces situations un partage de la tâche qu'il pourra réinvestir avec ses élèves pour ne pas se sentir débordé par des modes d'expression pathologiques qui sont « travaillés » ailleurs, sur le même espace de prise en charge.

Tableau synthétique « Comment l'enseignant s'identifie et se positionne vis-à-vis de cet " Autre professionnel" »

<p><u>Eléments d'analyse et d'interprétation de l'activité du professionnel</u></p> 	<p><u>Episode A :</u> « une transition à l'hôpital de jour entre un lieu de soin et la salle de classe »</p>	<p><u>Episode B :</u> « les postures professionnelles et le partage des tâches en UPI entre l'enseignant et l'auxiliaire de vie autour d'un débat délicat »</p>	<p><u>Episode C :</u> « l'accueil d'un élève présentant des troubles compulsifs sur l'atelier pédagogique d'un CMP pour adolescents »</p>	<p><u>Episode D :</u> « gestion de crise autour d'un élève sur l'atelier pédagogique d'un CMP pour adolescents »</p>
<p>Son engagement, ses buts, ses préoccupations, comment il définit sa tâche</p>	<p><u>Accompagner</u> ses élèves, les <u>sécuriser</u> dans la transition avant une séance d'<u>apprentissages</u></p>	<p>Donner une <u>dimension pédagogique, didactique et éthique</u> à un débat délicat (chargé affectivement)</p>	<p>Aménager une <u>place dans le groupe</u> et un <u>accès aux apprentissages</u> pour un élève marqué par des « tics »</p>	<p>Préserver un <u>cadre d'apprentissages</u> pour le <u>groupe</u> et garder le <u>contact</u> avec l'élève « perturbateur »</p>
<p>Ses attentes, les perspectives qu'il perçoit dans la situation, les éventualités sur lesquelles il peut anticiper</p>	<p><u>Troubles</u> cognitifs et relationnels des élèves, <u>vulnérabilité</u> vis-à-vis du <u>changement de cadre</u> <u>Soutien et anticipation de ses collègues</u></p>	<p>Risque d'inhibition ou de passages à l'acte (<u>phénomènes de groupe</u>) Capacité des élèves à <u>mobiliser et construire du savoir</u></p>	<p>Risque d'inhibition de l'élève devant le regard de l'autre (<u>phénomènes de groupe</u>) Le collectif comme mode de <u>socialisation</u></p>	<p><u>Risque de tension</u> entre la cohésion du groupe et les tendances destructurantes du jeune <u>Risque de rupture</u></p>

	<u>Episode A</u>	<u>Episode B</u>	<u>Episode C</u>	<u>Episode D</u>
Principes ou règles d'action qu'il entend mettre en œuvre, représentations a priori de la situation	Offrir un <u>contenant psychique</u> à ses élèves S'appuyer sur la <u>cohérence</u> et la <u>cohésion</u> du collectif des adultes	L'adulte <u>médiatise</u> et <u>sécurise</u> les échanges, respecte les <u>cultures d'appartenance</u> <u>Partage des rôles</u> et des <u>postures</u> avec l'AVS-Co	Troubles compulsifs <u>liés</u> à l'état de santé et à l'environnement familial Il les prend en compte et « <u>passé la main</u> » aux <u>soignants</u>	Les troubles du jeune sont liés à sa <u>vulnérabilité</u> L'enseignant <u>incarne</u> l' <u>autorité</u> , <u>garantit</u> <u>physiquement</u> le <u>cadre</u> et <u>protège</u> le <u>groupe</u>
Prises d'informations ou d'indices qu'il opère et qui vont orienter son action, (référentiel d'action)	Les élèves manifestent leur <u>résistance au changement</u> de cadre. « ils ne sont pas prêts »	L' <u>implication</u> des élèves dans le débat, leur capacité à <u>prendre en compte</u> le <u>discours de l'autre</u>	Les <u>modes d'expression</u> de l'élève, son <u>intégration</u> dans le <u>groupe</u> et son rapport aux apprentissages	Les <u>perturbations</u> des conditions de travail de ses élèves L'élève perturbateur qui <u>dépasse les limites</u>
Les inférences ou inductions qu'il opère à partir du déroulement de l'activité pour rechercher des analogies et généraliser potentiellement à d'autres situations	Le <u>travail interdisciplinaire d'élaboration</u> prévaut Le « <u>continuum symbolique</u> » établi par les adultes finit par porter ses fruits « ils finissent toujours par venir »	La <u>concertation</u> et le <u>partage des tâches</u> avec l'AVS-Co facilitent la <u>mobilisation</u> et les <u>processus d'identification</u> des élèves (<u>disponibilité</u> et <u>prises de risques</u> de l'adulte)	Le « <u>rôle des infirmiers</u> » permet à l'enseignant de rester <u>dans son champ de compétence</u> , d'entendre l'« <u>empêchement à apprendre</u> » produit par le symptôme, mais « <u>sans aller trop loin</u> »	Les « collègues de la partie soin » offrent un « <u>côté rassurant</u> », ils permettent à l'enseignant, en participant à la réflexion collective, <u>d'élargir la compréhension de ses élèves</u> et de leurs troubles cognitifs.

Conclusion

Synthèse des analyses et interprétations, limites et perspectives de la recherche pour l'action

La question de départ de notre recherche visait à rendre plus lisible une pratique professionnelle - celle de l'enseignant spécialisé dans le « champ de l'option D » - en mettant en évidence un certain nombre de concepts pragmatiques, de points d'appui mobilisés dans le cours d'action pour réaliser une tâche composée de plusieurs strates (tâche prescrite, tâche redéfinie, tâche réalisée). L'étape suivante nous amenait à analyser comment les éléments cette « théorie en acte » (Ardoino, 1998) définissait les contours du rôle spécifique de cet enseignant, articulé avec le rôle d'autres professionnels non-enseignants.

Les traces de l'activité professionnelle de Natacha, de Pamela, de Philémon et de Théodore ont été analysées à partir des retranscriptions des entretiens (instruction au sosie et entretien clinique d'explicitation) auxquels ils se sont prêtés, notre méthodologie d'analyse s'étant focalisée sur :

- Cinq points d'appui illustrant autant de « concepts en acte » orientant l'activité
- Un épisode critique de transition entre un espace de soin et la classe
- Les modes d'évocation par l'enseignant de cet « Autre professionnel »
- Quatre épisodes mettant en jeu le rôle spécifique de l'enseignant quand il articule son action avec d'autres professionnels non-enseignants

Ce filtre de la méthode avait l'ambition de présenter heuristiquement une pratique d'enseignement, d'oser un certain nombre d'inférences, plus ou moins convergentes, pour définir les contours d'un genre professionnel et étendre à terme un champ des possibles pour ces enseignants et leurs futurs collègues engagés dans un processus de formation.

Notre analyse de l'activité de ces enseignants spécialisés, exerçant leur métier auprès d'élèves dont les fonctions cognitives, psychiques et relationnelles sont troublées, a mis en évidence, malgré leur appartenance à un même genre professionnel, un style qui leur est propre, une

« économie » qui traduit probablement la dynamique identitaire dans laquelle ils mettent en œuvre leurs compétences professionnelles aujourd'hui. A ce sujet, il faut tenir compte de leur expérience dans ce champ professionnel mais aussi du contexte actuel dans lequel ils exercent (les acteurs, l'historique de la structure, leur ancienneté sur le poste, le public accueilli,...).

Même si l'on ne peut résumer d'une phrase « l'économie conceptuelle » de ces professionnels dans le cours d'action, les traits dominants de leur identité professionnelle et de leurs modes de relation avec leurs partenaires non-enseignants nous permettent d'énoncer un certain nombre d'idéaux-type qui les caractérisent :

- Le « **professionnel contenant** », qui donne la main à ses élèves, les rassure, les accompagne pour découvrir l'Autre - cet Alter Ego -, comme une ouverture sur le monde ; pour ce faire il élabore avec ses collègues soignants un véritable continuum-contenant de pensées propice à l'entrée de ses élèves dans un cadre d'apprentissage et de symbolisation.
- Le « **professionnel neutre et bienveillant** », qui accueille des élèves singuliers (ils sont aussi les enfants d'une famille singulière) en les invitant à entrer, à leur rythme, dans un espace médiateur et coopératif où les adultes - l'enseignant et l'auxiliaire de vie - sont à disposition mais ne transigent pas sur le cadre de travail.
- Le « **professionnel grand reporter** », qui met en avant ses fonctions de médiateur et de référent institutionnel, rassemble les particularités de ses élèves dans un projet éthique, didactique et pluriculturel grâce à la complicité sans faille et la posture décalée de son auxiliaire de vie.
- Le « **professionnel chef d'orchestre** », qui assume un rôle très marqué d'enseignant, accepte l'échange rapproché avec des adolescents meurtris mais toujours élèves ; il s'appuie pour ce faire sur une synergie rassurante avec ses collègues « de la partie soin ».

Ces idéaux-type ne constituent pas une modélisation de l'activité infiniment complexe de l'enseignant spécialisé mais ils permettent de différencier les dynamiques identitaires et le rapport à la tâche de professionnels qui, s'ils évoquent un rapport particulier à leur métier, dans un style qui leur est propre, n'en témoignent pas moins de leur adhésion et de leur concours à un genre professionnel qui les identifie largement.

En premier lieu, les professionnels qui s'expriment traduisent l'absence d'esprit de compétition d'avec les autres intervenants dans la prise en charge de leurs élèves ; ils semblent mettre en œuvre dans leur pratique les limites de leur propre champ de compétence et revendiquent même leur incompetence pour répondre à l'intégralité des besoins de l'enfant. Ceci leur permet de centrer leur action sur l'élève, sujet de ses apprentissages. On devine même une certaine complicité dans le partage de la tâche avec des partenaires, dans une logique interdisciplinaire où la place de l'autre n'est ni menacée ni menaçante.

La proximité au quotidien avec d'autres professionnels permet un rapport à l'altérité¹⁹⁹ pour l'enseignant qui, de fait, s'adresse à ses élèves sur un mode moins fusionnel, moins captatif, moins implicite²⁰⁰, mais cela suppose travail collectif d'élaboration, cela suppose d'être sur des postures décalées et complémentaires afin d'offrir des supports d'identification diversifiés et proposer un rapport moins exclusif à l'objet réel (Rochex, 1995), dans une dimension symbolique.

L'accès au savoir s'avère être l'élément moteur de leur action, celui qui fédère les autres composantes de leur pratique. On voit ces professionnels s'arrêter sur les troubles spécifiques, les difficultés particulières de leurs élèves, qu'elles soient exogènes (sociales) ou partie intégrante du sujet-élève, sur un versant psychopathologique ou déficitaire, mais ils le font en finalisant la situation d'apprentissage. C'est elle qui justifie leur action, malgré les entraves manifestes au processus enseignement-apprentissage. Sans ne rien lâcher sur les exigences épistémiques, ces enseignants intègrent dans leur conception de l'élève celle de l'enfant et l'enjeu - porteur de sens - d'un accès possible à la culture, au savoir et à une vie sociale la plus autonome possible.

Les professionnels semblent conceptualiser les inattendus, ces situations qui échappent à leur maîtrise. Les temps « libres » sont pensés pour permettre le jeu nécessaire à l'expression des élèves, de leurs rapports conflictuels au savoir ; ces enseignants privilégient à dessein le doute et la réflexivité comme mode de fonctionnement personnel, tout en garantissant un cadre de travail sécurisé. Tout ceci semble rimer avec un certain attrait, voire une aspiration certaine pour la complexité²⁰¹ des situations et des trajectoires d'élèves, ils ont une confiance suffi-

¹⁹⁹ Un rapport à l'Autre-sujet professionnel, pourvu de mobiles qui lui sont propres (objectifs, valeurs, rôle, mission, fonction, identité professionnelle).

²⁰⁰ Natacha donne la main, Philémon évoque une « proposition érotique » ... sans fausse pudeur.

²⁰¹ Tant sur le plan des savoirs mis en œuvre que sur le rapport que chacun entretient avec les différents niveaux de prescription ou sur les modes de régulation entre professionnels (sur initiatives individuelles, dans un

sante dans la capitalisation de leurs expériences professionnelles pour affronter sereinement ces conjectures « troublantes ».

Ce cadre symbolique de la classe n'apparaît pas comme un dispositif de contention (de la folie ?), il s'appuie sur la connaissance fine qu'ont ces professionnels de la vulnérabilité de leurs élèves et de leur propension à dissoudre leur demande dans une quête affective sans fin. En offrant un espace d'apprentissage contenant, ils canalisent en partie ces demandes affectives, ils acceptent de prendre à bras le corps ces éléments du symptôme pour mieux les canaliser dans un processus dynamique d'accès au savoir sur un mode collectif. En explicitant les repères et règles de vie de la classe aux élèves, dans ce mouvement d'institutionnalisation où chacun, l'adulte y compris, est tenu par une dimension symbolique²⁰², l'enseignant auto-limite son emprise et sa maîtrise, il permet à ses élèves de le percevoir comme « celui qui représente la Loi » et non pas comme « celui qui fait sa loi ».

L'inscription de l'individu dans le groupe, l'émulation du collectif sans esprit de compétition, le sentiment d'appartenance qui préserve la singularité et ne la dissout pas dans une dynamique grégaire, voilà qui semble prévaloir pour ces professionnels, conscients de l'obstacle anxiogène que constitue le pluriel pour leurs élèves, mais convaincus de l'enjeu majeur du rapport à l'altérité pour ces personnalités hésitantes. La gestuelle recherchée, encouragée, canalisée ne se résume pas à la dynamique du « groupe considéré comme un tout » décrite par les socioanalystes (Moreno, 1970) ou à la gestion d'un inconscient collectif, il s'agit ici de fédérer des individus autour d'une entreprise commune d'accès à la culture et au savoir. On mesure dans leur propos combien ce travail de mutualisation et de coopération est rythmé par les élèves eux-mêmes, par leurs mouvements corporels et psychiques, ce qui révèle un des aspects déterminants de leur expertise : accorder son pas à celui du sujet - fût-il malade ou déficient - pour l'accompagner vers la connaissance.

En écoutant ces professionnels, l'atmosphère de la classe semble certes chaleureuse, confortable, les élèves pourraient l'investir comme un havre de paix (dans ce monde de brutes), tandis qu'ils seraient fondés à désinvestir leurs lieux de scolarisation ordinaire souvent générateurs d'angoisse et d'incompréhension. La pratique de ces enseignants ne suit pas cette logique du repli sécurisant, celle de la bonne institution prodiguant soin et protection à ses petits pensionnaires, ils considèrent que l'émancipation sociale de leurs élèves doit avoir lieu dans

cadre institutionnel, ...). Cette « complexité ambiante » est étroitement liée à celle des pathologies et des situations de handicap des élèves.

²⁰² Du grec *symballein* « mettre ensemble », « joindre », se rencontrer »

la cité, que les prises en charges ambulatoires (qui permettent de poursuivre les activités habituelles, de « continuer à marcher »), si elles sont compatibles avec la souffrance de l'enfant, constituent une opportunité pour accéder à un statut social authentique.

C'est aussi l'appartenance de ces enseignants à un collectif de professionnels qui est en jeu. En établissant un réseau de partenariat avec leurs collègues des établissements qui scolarisent leurs élèves au quotidien, ils inscrivent leur action dans une dimension sociale et citoyenne et maintiennent la trajectoire de leur identité professionnelle dans un référencement institutionnel.

Pour autant le cadre hiérarchique de référence (l'image de l'inspecteur, omniprésente dans l'enseignement ordinaire) ou la prescription de la tâche (instructions officielles, textes réglementaires) ne semblent pas envahir leur rapport au métier. On peut leur supposer une forme de sérénité qui ne requiert pas d'images surmoïques superflues ; ils sont au fait du cadre réglementaire de leurs interventions et des référentiels énoncés pour leurs élèves, mais cette dimension semble intégrée à leur pratique, elle ne nécessite pas d'affichage ostentatoire.

Les traces de l'activité recueillies ont mis en évidence, avec une fréquence et une intensité variables, la réalité d'un recours à des points d'appuis conceptuels en cours d'action. Ceci ne vérifie que partiellement nos hypothèses de départ dans la mesure où il existe probablement, pour chacun des professionnels de ce secteur d'activité, un mode de conceptualisation singulier, hérité de son économie identitaire dont la composante professionnelle partage bénéfices et pertes avec celle du sujet tout entier.

Les pères fondateurs de la didactique professionnelle ont conçu un outil pour dépasser cette dialectique du sujet et du collectif, ils se sont appuyés sur le cadre épistémique et conceptuel de la psychologie du développement, de l'ergonomie cognitive et de la didactique pour produire à partir de l'activité des professionnels un modèle intégrateur au service du développement des compétences du sujet professionnel via sa formation (Vergnaud, 1996, 2006 ; Pastré, 1999, 2004, 2006, 2007 ; Mayen, 2006 ; Samurçay, 2004).

A une échelle certes plus modeste, notre démarche aujourd'hui rejoint la leur : comment soutenir l'entreprise de formation dans laquelle s'engagent les enseignants en cours de spécialisation, en nous appuyant sur l'analyse de l'activité d'enseignants experts qui se sont prêtés au jeu

d'évoquer sincèrement leur pratique, au plus près de sa réalisation, ou du moins, au plus près de ce qu'ils pensaient être leurs pratiques et de ce qu'ils souhaitaient que l'on en perçoive.

Après avoir recueilli puis analysé ces « traces de faire », nous avons proposé un certain nombre d'interprétations, ou plus exactement formulé des hypothèses, car le sujet, qu'il soit professionnel ou non, se dérobe toujours partiellement à l'acuité et à la méthodologie de l'étude. D'ailleurs, son inaccessibilité foncière et sa résistance à toute investigation scientifique alimentent et aiguissent probablement l'appétit du chercheur ... pour « comprendre » enfin ce sujet qui nous échappe.

Le terme d'interprétation est des plus connoté, il peut évoquer l'activité du traducteur, de l'artiste ou du psychanalyste avec l'idée d'une médiation où le tiers recueille, analyse avant d'offrir une version assimilable, une représentation. Ainsi le traducteur sert d'entremetteur en offrant à chacun des interlocuteurs la transposition d'un discours dans un langage compréhensible. L'artiste met son talent au service de l'œuvre qu'il interprète pour qu'elle devienne accessible au public. Le psychanalyste quant à lui traduit pour le sujet lui-même les éléments primaires, qu'il livre dans le cadre de la cure, en représentations accessibles à la conscience ; il élabore, via son propre psychisme, des hypothèses de liens dans l'économie pulsionnelle de l'analysant à partir des matériaux qu'il laisse échapper (restitution de rêves, libres associations, perceptions corporelles immédiates) de son substrat inconscient.

La logique interprétative de l'analyste n'a de pertinence que dans le cadre défini de la cure, elle ne peut être celle du chercheur en sciences humaines, quand bien même les pistes qu'il explore mettraient en jeu des strates inconscientes du sujet. L'éthique du chercheur, partie intégrante de sa démarche scientifique, préserve la sphère privée de l'acteur ou du sujet professionnelle et s'attache explicitement à l'analyse de son activité. Le discours qui lui permet d'évoquer son investissement dans le métier n'est entendu par le chercheur qu'en tant qu'il s'inscrit dans la réalité, ici et maintenant, d'un équilibre diachronique et synchronique.

Cette question du domaine d'investigation du chercheur en sciences sociales ne fait pas consensus dans la communauté scientifique, certains jouant sur une certaine ambiguïté quant à leur aptitude à sonder les dimensions inconscientes du sujet. Nous préférons l'approche de l'analyse multiréférentielle (Ardoino, 1993) et la posture du clinicien (Clot, 2008, Cifali, 1996), attentif au moindre geste, prenant appui sur la composante publique du discours, se gardant de toute interprétation des sous-jacents, épargnant ainsi une sphère privée que le sujet

pourra réserver à ses intimes, ses médecins, ses psychanalystes, voire à l'expression d'une sublimation artistique.

Il s'agit avant tout d'un engagement éthique, respectueux de l'intégrité du sujet, ce qui ne contredit pas la pertinence des sciences de l'éducation, des sciences humaines toutes entières quand elles visent à produire du savoir, accessible aux acteurs, susceptible d'être partagé et chahuté pour favoriser leur émancipation.

L'articulation avec une démarche universitaire en sciences de l'éducation visait à extraire des éléments lisibles par tout-un-chacun de ces traces de faire singulières, repérer des éléments permanents, stabiliser des modèles d'analyse, de référence pour rendre plus intelligible une pratique professionnelle pour ceux qui s'y destinent ou pour ceux qui souhaitent y régénérer leur pouvoir d'action.

En guise d'hommage à Natacha, à Pamela, à Philémon et à Théodore, en reprenant les termes proposés par Ardoino (1993) dans son approche multiréférentielle concernant les paradigmes de postures professionnelles, disons que ces enseignants s'expriment davantage en tant qu'*acteurs* (jouant et interprétant un rôle qu'ils assument) ou *auteurs* (reconnus par autrui comme étant les concepteurs de leur pratique) plutôt qu'en tant qu'agent (réalisant une tâche prescrite par une institution). Un processus de « maturation » professionnelle et personnelle les a manifestement conduits à « s'autoriser » cette posture, c'est-à-dire à « revendi[quer] de se retrouver soi même intentionnellement à l'origine de certains actes, comportements, décisions » (Ibid., p. 3). Ardoino éclaire ainsi notre démarche de formateur auprès des enseignants en cours de spécialisation au sein de la mission ASH de l'IUFM : « D'une certaine façon, l'une des finalités de l'éducation [et de la formation] pourrait heuristiquement être définie comme la contribution de tous ceux qui exercent cette fonction à ce que chacun de leurs partenaires en formation (enfants, adultes, élèves, étudiants, formés ...) puisse progressivement conquérir, acquérir, constituer, développer, en lui, la capacité de s'autoriser, c'est à dire, conformément à l'étymologie, de se faire, de devenir, son propre auteur ». (Ibid. p. 3)

Éléments bibliographiques

- ALTET M., ETIENNE R., LESSARD C., PAQUAY P., PERRENOUD P. (2009), *Former des enseignants à l'université*, Bruxelles, De Boeck.
- ALTET M., ETIENNE R., PAQUAY P., PERRENOUD P. (2002), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck.
- ANZIEU D. (1999), *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod.
- ANZIEU D. (1997), *Le moi-peau*, Paris, Dunod.
- ANZIEU D., MARTIN J.-Y.(2004), *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF.
- APPEL K.-O. (1994), *Ethique de la discussion*, Paris, Cerf.
- ARDOINO J. (1993), « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », paru dans *Pratiques de Formation-Analyses*, Université Paris 8, Formation Permanente, N° 25-26.
- ARDOINO J., DE PERETTI A.(1998), *Penser l'hétérogène*, Desclée De Brouwer, Paris.
- ASTOLFI J.-P. (2008), *La saveur des savoirs, disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF.
- BACHELARD G. (2003, 1^{ère} éd. 1934), *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF.
- BAKHTINE M. (2003, publication posthume), *Pour une philosophie de l'acte*. Lausanne, Editions l'Age d'homme.
- BARTH B.-M. (2002), *Le savoir en construction*, Paris, Retz.
- BAUTIER E. (1995a), *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.
- BAUTIER E. (1995b), *Travailler en banlieue*, Paris, L'harmattan.
- BERGER M. (2006, 1^{ère} ed. 1992), *Les troubles du développement cognitif*, Paris, Dunod.
- BION W.R. (1961a), *Experiences in group*, Londres, Tavistock publications.
- BION W.R. (1961b), *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF.
- BION W.R. (1979), *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF.
- BOURDON P. (2005), «Quelle Ecole pour les élèves en situations de handicaps ? », *Les Cahiers Pédagogiques*, Chroniques du métier, URL <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article1667> .
- BOURDON P. (2008), « De l'enseignement spécialisé à l'enseignant ressource », *Les Cahiers Pédagogiques* n° 459 intitulé 'L'école à l'épreuve du handicap'.
- BOURDONCLE R., DEMAILLY L. (1998), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

- BRÜNER J. (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- CIFALI M. (1993), conférence « *Enseigner, un métier de l'humain* », le 26 novembre 1993 au salon des apprentissages de l'ICEM à Nantes, disponible sur : http://probo.free.fr/textes_amis/metier_humain_m_cifali.pdf
- CIFALI M. (1996) Démarche clinique, formation et écriture, in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 119-135.
- CIFALI M. (2002), *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- CIFALI M., GIUST-DESPRAIRIES F. (Dir.) (2006) *De la clinique : un engagement pour la formation et la recherche*, Bruxelles, De Boeck.
- CIFALI M., GIUST-DESPRAIRIES F. (Dir.) (2008) *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles, De Boeck.
- CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, P.U.F.
- CLOT Y. (2003), *Vygotski, la conscience comme liaison*, in Vygotski (2003/1925).
- CLOT Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, P.U.F.
- DELANNOY C. (2002), « Comment articuler singularité et groupalité aujourd'hui à l'école », in *Je est un autre*, revue de L'AGSAS, n°12.
- DELIGNY F. (1979), *Les détours de l'agir ou le moindre geste*, Paris, Hachette.
- DERRIDA J. (1987), *Psyché, inventions de l'autre*, Paris, Galilée.
- DUBAR C. (2000), *La crise des identités*, Paris, PUF.
- DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.
- FABRE M. (1999), " Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? ", in Jean Houssaye, *Éducation et Philosophie*, Paris, ESF.
- FABRE M. (2006), « Analyse des pratiques et problématisation : quelques remarques épistémologiques », *Recherche et Formation*, n°51, 2006, pp. 132-147
- FLEURY B., FABRE M. (2005), « Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques », *Recherche et formation* n°48.
- FOUCAULT M. (1988), *Naissance de la clinique*, Paris, P.U.F.
- GIBELLO B. (1995), *La pensée décontenancée*, Paris, Bayard.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2003), *La figure de l'Autre dans l'école républicaine*, Paris, PUF.
- GOLSE B. (1997), *Penser, parler, représenter ; émergences chez l'enfant*, Paris, Masson.
- GOLSE B. (2001), *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Paris, Masson.
- GORI R., HOFFMANN C. (1999), *La science au risque de la psychanalyse*, Toulouse, Erès
- HABERMAS J. (1992), *De l'éthique de la discussion*, Paris, Cerf.

- HOCHMANN J. (1997), *Pour soigner l'enfant autiste*, Paris, Odile Jacob.
- HOUZEL D. (2003) intervention aux journées d'étude du GERCPEA -Groupe d'Etude et de Recherche Clinique en Psychanalyse de l'Enfant et de l'Adulte-, URL : <http://www.gercpea.lu/>.
- IMBERT F. (1992), *Vers une clinique du pédagogique*, Vigneux, Matrice.
- IMBERT F. (2007), *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF.
- KAUFMANN J.-C. (2004), *L'invention de soi, une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2005), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990-1994), *Les Interactions verbales* (3vol.), Paris, Armand Colin.
- LACAN J. (1966), *Ecrits I*, Paris, Seuil.
- LACAN J. (1978), *Le Séminaire, livre II : Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*, Paris, Seuil.
- LACAN J. (1991), *Le Séminaire, livre VIII : Le transfert* (1960-1961), Paris, Seuil.
- LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B. (2007), *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF.
- LEONTIEV A. (1972), *Le développement du psychisme*, trad.franç. (1976), Paris, Editions Sociales.
- LEPLAT J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, PUF.
- LEPLAT J. (2004), *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*, Paris, PUF. [pp. 181-226 : « De l'étude de cas à l'analyse de l'activité »]
- LIPOVETSKY G. (2000), *Le crépuscule du devoir*, Paris, Gallimard.
- MOREAU D., LESTERLIN B. (2006), Contribution à la 8^{ème} biennale de l'éducation et de la formation, intitulée « L'assomption de la responsabilité », disponible sur : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/28.pdf>
- MOREAU D. (2007), contribution au Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation) intitulée « Institution, distribution et compréhension : les tâches de l'action pédagogique. » Disponible sur : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Didier_MOREAU_429.pdf
- MORENO J.L. (1970), *Fondements de la sociométrie*, Paris, P.U.F.
- MORIN E. (2004), *Méthodes [vol.] 6 : éthique complexe*, Paris, Seuil.
- ODDONE I. REY A. & BRIANTE G. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Paris, Editions sociales.
- PASTRE P. (2007), « Analyse du travail et formation », *Recherches en Education*, n° 4, pp. 23-28.

- PASTRE P. (Dir.) (1999), « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Education Permanente*, n°139 (intitulé « Apprendre des situations »), p. 13-35.
- PASTRE P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006), La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, n° 154, pp. 145-198.
- PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C., PAQUAY L. (Dir.) (2008), Conflits de savoir en formation des enseignants -entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience-, Bruxelles, De Boeck.
- PIAGET J. (1977, 1^{ère} éd. 1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PLAZAOLA GIGER I., STROUMZA K. (Dir.) (2007), *Paroles de praticiens et description de l'activité -problématisation méthodologique pour la formation et la recherche-*, Bruxelles, De Boeck.
- QUERE L. (2000), Singularité et intelligibilité de l'action, *Education et formation (l'analyse de la singularité de l'action)*, Paris, PUF. (pp. 147-169).
- ROCHEX J.Y. (1995), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- SAMURÇAY R. et PASTRE P. (Dir.) (2004), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès. [pp. 1-47 : « Introduction aux recherches en didactique professionnelle et Analyse des concepts pragmatiques dans la gestion des situations problèmes »]
- SCHÖN D. (1994), *Le praticien réflexif ; A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques.
- SPITZ R.-A. (2002, 1^{ère} éd. 1993), *De la naissance à la parole*, Paris, PUF.
- THEUREAU J. (2000), Anthropologie cognitive et analyse des compétences, in J-M Barbier *Education et formation (l'analyse de la singularité de l'action)*, Paris, PUF. (p171-211)
- THEUREAU J. (2004), *Le cours d'action: Méthode élémentaire*, Toulouse, Octarès.
- VERGNAUD G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation » in *Pédagogie d'aujourd'hui : Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, P.U.F.
- VERGNAUD G. (2000), *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette éducation.
- VERGNAUD G. (2002), L'explication est-elle autre chose que la conceptualisation ? in Leutenegger F. et Saada-Robert (Eds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- VERGNAUD G. (2003), *La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie* ; Les actes de la DESCO.

- VERMERSCH P. (1990), « Questionner l'action : l'entretien d'explicitation », in *Psychologie Française*, n°35-3.
- VERMERSCH P. (2006, 5^{ème} éd.), *L'entretien d'explicitation*, Paris, E.S.F.
- VINATIER I. (2007a), « La notion d'organiseurs dans une perspective interactionniste », *Recherche et Formation*, n°56, p. 33-46.
- VINATIER I. (2007b), « Les enjeux de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants », *Recherches en Education*, n°4, p. 65-75.
- VINATIER I. ALTET M. (Dir.) (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Didact Education, P.U.R.
- VION R, (1992), *La communication verbale ; Analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- VYGOTSKI L.S. (1997, 1^{ère} éd. 1933), *Pensée et langage* (F. Sève & G. Fernandez, trad.), Paris, La Dispute. (original publié en 1934)
- VYGOTSKI L. (2003, article original : « La conscience comme problème de la psychologie du comportement », 1925), *Conscience, inconscient, émotions* (F. Sève & G. Fernandez, trad.), Paris, La dispute.
- WALLON H. (1970, 1^{ère} éd. 1942), *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion.
- WINNICOTT D.W. (2002, 1^{ère} éd. 1975), *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.

Table des sigles

AIS : Adaptation et Intégration Scolaires

APAJH : Association des Parents et Amis des Jeunes Handicapés

ASH : Accueil et Scolarisation des élèves en situation de Handicap

AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire

AVS-I : Auxiliaire de Vie Scolaire Individuel

AVS-Co : Auxiliaire de Vie Scolaire Collectif

BO : Bulletin Officiel (de l'Éducation nationale)

CAPA-SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap

2CA-SH : équivalent du CAPA-SH pour les PLC

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

CFAIS : Centre de Formation pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaires

CLAD : Classe d'ADaptation

CLIS : CLasse d'Intégration Scolaire

CMP : Consultation Médico-Psychologique

CMPP : Centre Médico- Psycho-Pédagogique

CNE : Comité National d'Evaluation

CPE : Conseiller Principal d'Education

IA : Inspection Académique

IEN : inspecteur de l'Éducation nationale

IME : Institut Médico-Educatif

ITEP : Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

PAF : Plan Académique de Formation

PE : Professeur des Ecoles

PLC : Professeur de Lycée et Collège

PLP : Professeur de Lycée Professionnel

SESSAD : Service Educatif et de Soins Spécialisés A Domicile

T1 : professeur Titulaire 1^{ère} année

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

UPI : Unité Pédagogiques d'Intégration

ZEP : Zone d'Education Prioritaire

Index de quelques mots-clés

Les abréviations utilisées pour les sources documentaires:

P.R. : Dictionnaire le Petit Robert

L.P. : Laplanche, J., Pontalis J.B.(2007) Vocabulaire de la psychanalyse, Paris : P.U.F.

W. : Site internet Wikipedia, URL : <http://fr.wikipedia.org>

Affect (affectif, affectivité)

Qui concerne les états de plaisirs ou de douleur physique ou morale (sensation, émotion, sentiment) [P.R. 2009]

Expression qualitative et subjective de la quantité d'énergie pulsionnelle et de ses variations ; peut être lié à un évènement traumatique ou intense, à son retentissement émotionnel auquel n'aurait pu correspondre une décharge (physique) ou une représentation (symbolisation, sublimation) adéquate. [L.P. 2007]

Altérité (ouverture à l')

Concept philosophique impliquant la reconnaissance de l'autre dans sa différence et dans sa propension à penser et à désirer. En psychologie génétique, concept lié à la capacité à intégrer sa propre identité, sans quoi l'ouverture à l'altérité n'est qu'illusoire.

Angoisse (anxiogène, anxiolytique, anxiété)

Etat de malaise, de tension psychique et physique né du sentiment d'imminence d'un danger, parfois sans objet clairement défini. [P.R. 2009]

Peut être liée à une situation traumatique (afflux non maîtrisable d'excitations) ou à une menace pulsionnelle (tension libidinale accumulée et non déchargée).[L.P.2007]

Clinique (approche)

Initialement réservée au domaine médical où elle désignait l'attitude du médecin qui, au chevet du patient, observait les manifestations de sa maladie et recueillait l'expression des symptômes, elle est aujourd'hui requise dans les champs de l'éducation, de la formation et plus largement des sciences sociales pour désigner « cette posture particulière qui permet à un professionnel de construire des connaissances à partir de situations particulières » (Cifali M., (1999b). «Une altérité en acte» in Chappaz G. (dir.), *Accompagnement et formation*, Université de Provence et CDRP de Marseille, Marseille, p.121-160.)

Concept (conceptualisation)

Du latin *concipere* : « recevoir ». Représentation mentale générale et abstraite d'un objet.

La conceptualisation est l'action de former (idéation) ou d'organiser (systématisation) des concepts. [P.R. 2009]

Il existe deux modes de connaissance de la réalité, l'un qui porte directement sur le concret, saisi dans sa singularité (intuition ou représentation singulière, qui vise le concret de façon immédiate), l'autre qui n'atteint le réel qu'à travers des déterminations de caractère abstrait (connaissance par concepts ou par représentations générales, qui vise le concret de façon médiée). Le concept, dans la perspective où la connaissance est « intentionnalité assimilatrice », peut être défini comme la médiation par laquelle opère l'intentionnalité cognitive lorsqu'elle vise le réel à travers l'élément de la généralité. [Encyclopaedia Universalis]

Conscience

Faculté mentale d'appréhender de façon subjective les phénomènes extérieurs (par exemple, sous la forme de sensations) ou intérieurs (tels que ses états émotionnels) et plus généralement sa propre existence. Phénomène mental lié à la perception et la manipulation de représentations mentales. [W. consultée le 04/09/09]

Désir (inconscient)

Il tend à s'accomplir en rétablissant les signes liés aux premières expériences de satisfaction. L'image mnésique d'une certaine perception reste associée à la trace mnésique de l'excitation résultant du besoin. Dès que ce besoin survient à nouveau, il se produira, grâce à la liaison qui a été établie, une motion psychique qui cherchera à réinvestir l'image mnésique de cette perception, c'est-à-dire à rétablir la situation de la première satisfaction ; une telle motion est ce que nous nommerons désir. [L.P. 2007]

Discernement

Disposition, opération de l'esprit à distinguer des objets de pensée, à juger clairement et sainement des choses (discrimination, distinction, identification).

Emotion

Sensation (de plaisir, de douleur) liée à un état affectif prononcé, état de conscience complexe [P.R. 2009]

Provoquée par une perception et une interprétation (vs sensation) d'une situation réelle, elle est d'abord ressentie puis génère une manifestation réactionnelle (vs sentiment). [W 07/09]

Handicap

Constitue un handicap toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant. [Loi du 11 février 2005]

Identification

Processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications. [L.P. 2007]

« Ce rapport dialectique s'inaugure lors du stade du miroir [...], le Moi est donc cette image qui est parlée et qui se donne comme signifié des signifiants maternels. Mais signifié et signifiant ne s'en confondent pas pour autant : le premier, l'image spéculaire, renvoie à l'identification imaginaire, où s'origine, dans un mouvement de projection, le moi idéal ; le second, l'énoncé identifiant, renvoie à l'identification symbolique, où s'anticipe, dans un mouvement d'introjection, l'Idéal du moi » (Lacan, 1991)

Imaginaire

Employé substantivement par J. Lacan : un des trois registres du champ psychanalytique (avec le réel et le symbolique) et qui se réfère à la théorie du stade du miroir : le moi du petit humain se constitue à partir de l'image de son semblable (moi spéculaire). Rapport fondamentalement narcissique du sujet à son moi (intrasubjectivité) et relation duelle fondée sur l'image d'un semblable (intersubjectivité). [L.P. 2007]

Inconscient

Adjectif : associé aux contenus non présents dans le champ actuel de la conscience.

Substantif équivalent à : topique désignant un des systèmes de l'appareil psychique où sont refoulés les contenus qui se sont vu refusé l'accès au système préconscient-conscient par l'action du refoulement, des résistances et mécanismes défensifs. [L.P. 2007]

Langage

Fonction d'expression de la pensée et de communication entre les hommes, mise en œuvre au moyen d'un système de signes vocaux (parole) et éventuellement de signes graphiques (écriture). Tout système de signes permettant la communication. Façon de s'exprimer propre à un groupe ou à un individu. [Le Robert Méthodique]

Langue

Système de communication et d'expression (de la pensée), commun à un groupe social (communauté linguistique). Langage parlé ou écrit, spécial à certaines matières ou certains milieux. Façon de s'exprimer par le langage. [Le Robert Méthodique]

Maîtrise (attitude de)

Tendance d'une personne à contrôler (soi, l'autre, la situation) et à prévenir les éventuelles modifications du contexte. Cette attitude confère à l'Autre un champ d'expérience restreint et ne lui permet pas de se confronter à l'équivocité des situations.

Médiation

Son étymologie renvoie autant à « entre » (Méditerranée : la mer entre les deux terres) qu'à « centre, au milieu de » (le mediolanon désignait en Gaule celtique le centre d'un territoire).

Si la médiation désigne usuellement une intervention humaine tierce pour faciliter la circulation d'information, la résolution d'un conflit ou la compréhension d'une situation, elle peut aussi indiquer un processus intermédiaire d'élaboration de la pensée et de symbolisation (médiations thérapeutiques ou pédagogiques).

Dans le cadre d'un dispositif de formation professionnelle, la médiation évoque l'accompagnement par le formateur des stagiaires dans leur processus de formation, favorisant les échanges, les mises en perspective d'expériences individuelles, encourageant leur transcendance pour élaborer collectivement des instruments à usage professionnel.

Médiatisation

Même si historiquement une région « médiatisée » se soustrayait à l'autorité « immédiate » d'un souverain, la médiatisation désigne à présent la production d'éléments médiats (accessibles indirectement, au moyen d'un vecteur de communication ou d'un code symbolique) qui s'oppose donc à la proximité spatiale ou temporelle de « l'immédiat ».

Dans le cadre d'un dispositif de formation professionnelle, la médiatisation désigne le travail de mise en forme préalable du formateur pour rendre accessible aux stagiaires les contenus de formation (ex. création de banque de ressources).

Objet

Tout ce qui se présente à la pensée, qui est l'occasion ou matière pour l'activité de l'esprit. Ce qui est donné par l'expérience, existe indépendamment de l'esprit, par opposition au sujet qui pense. [P.R. 2009]

Freud : « L'objet de la pulsion est ce en quoi ou par quoi la pulsion peut atteindre son but, mais il ne vient s'y ordonner qu'en tant qu'il permet sa satisfaction ». Dans la relation d'objet, il existe un rapport étroit entre la nature et les « destins » du but [L.P. 2007]

Option D

Correspond à une spécialisation des professeurs des écoles leur permettant d'exercer auprès d'un public défini d'élèves ; Même si la dénomination de la certification des enseignants a changé entre temps, depuis le *certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés* (CAEI), créé par le [décret n° 63-713 du 12 juillet 1963](#), en passant par le certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire (CAAPSAIS), créé par le [décret n° 87-415 du 15 juin 1987](#) et son option D (**troubles importants à dominante psychologique**), pour arriver à l'actuel Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (CAPA-SH), créé par le [décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004](#) et son option D (*troubles importants des fonctions cognitives*).

Option D (le champ de l')

Avant la création des CLIS (Classes d'Intégration Scolaire) en novembre 1991 puis des UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration) en mai 1995, les enseignants spécialisés « option D » scolarisaient des élèves en classes de perfectionnement (en école ordinaire) ou dans des structures intégrées aux établissements spécialisés (IME ou IR, ex-ITEP) ou aux établissements de pédopsychiatrie (CHS ou CMP). Quelques classes d'établissements sanitaires ou médico-sociaux étaient déjà intégrées dans les écoles ordinaires dans les années 80 (les classes étaient intégrées, les élèves plus rarement), elles ont néanmoins ouvert la voie pour les actuelles CLIS et UPI.

Aujourd'hui, le champ de l'option D correspond donc aux CLIS1, UPI, ITEP, IME, SESSAD, CMP, Hôpitaux de jour.

Problématiser / problématisation

« Il n'y a pas problématisation si ne sont pas instaurés un auto-contrôle de la pensée, une dialectique entre données et conditions du problème. Ce qui nécessite de concevoir une logique de la recherche, centrée sur la construction du problème et pas seulement sur sa résolution. » [Michel Fabre, Recherche en éducation n°6]

Professionnalisation / professionnalisant

Pour éclairer ce processus, Raymond Bourdoncle distingue cinq éclairages spécifiques : la professionnalisation de l'activité (pour en tirer des moyens d'existence), la professionnalisation du groupe exerçant l'activité (pour se faire reconnaître et négocier des positions, des avantages, ...), la professionnalisation des savoirs (les savoirs pour enseigner, les savoirs pour soigner, ...), la professionnalisation des individus exerçant l'activité (les stagiaires, les formateurs, ...), la professionnalisation de la formation (pour la rendre apte à faciliter l'exercice de l'activité déterminée). [Bourdoncle R. (2000), « Professionnalisation, formes et dispositifs »,

Recherche et formation, n°35, pp. 117-132 - Référence proposée par M. Dumas, cours FFAST 21-01-09 « méthodologie du mémoire ».]

Le terme de professionnalisation revêt trois sens différents (Wittorski (2001)) :

- la professionnalisation des activités, voire des métiers, au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités,...) ;

- la professionnalisation des acteurs, au sens à la fois de la transmission de savoirs et de compétences (considérées comme nécessaires pour exercer la profession) et de la construction d'une identité de professionnel ;

-la professionnalisation des organisations, au sens de la formalisation d'un système d'expertise par et dans l'organisation.

La professionnalisation est donc un processus de négociation, par le jeu des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités et un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante. Dans le premier cas, il s'agit de construire une nouvelle profession et, dans le second, de former des individus à une profession existante. [Wittorski (dir.) (2005), *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, L'Harmattan]

Représentation

Terme classique en philosophie et en psychologie pour désigner ce que l'on représente, ce qui forme le contenu concret d'un acte de pensée et en particulier la reproduction d'une perception antérieure.

Freud oppose la représentation à l'affect, chacun de ces deux éléments subissant, dans les processus psychiques, un sort distinct. [L.P. 2007]

Subjectivité

Caractère de ce qui appartient au sujet. Etat d'une personne qui considère les choses en donnant la primauté à ses états de conscience. [P.R. 2009]

Sujet

Etre individuel, considéré comme le support d'une action, d'une influence. Etre pensant, considéré comme le siège de la connaissance (opposé en ce sens à objet) [P.R. 2009]

Symbole (cf. § « accès à un mode de pensée symbolique »)

Du latin *symbolum* « signe de foi » et *symbolus* « signe de reconnaissance », du grec *sumbolon* « objet coupé en deux constituant un signe de reconnaissance quand les deux porteurs pouvaient assembler (*sumballein*) les deux morceaux. »

Ce qui représente autre chose (signe) en vertu d'une correspondance analogique. Ce qui évoque une association d'idée spontanée (dans un groupe social donné) avec un élément absent ou absent. Signe établissant un rapport non causal (à la différence de l'indice) et non analogique (à la différence de l'icône). [P.R. 2009]

Symbolique

Notion, qui, dans le champ de la psychanalyse, répond à deux intentions :

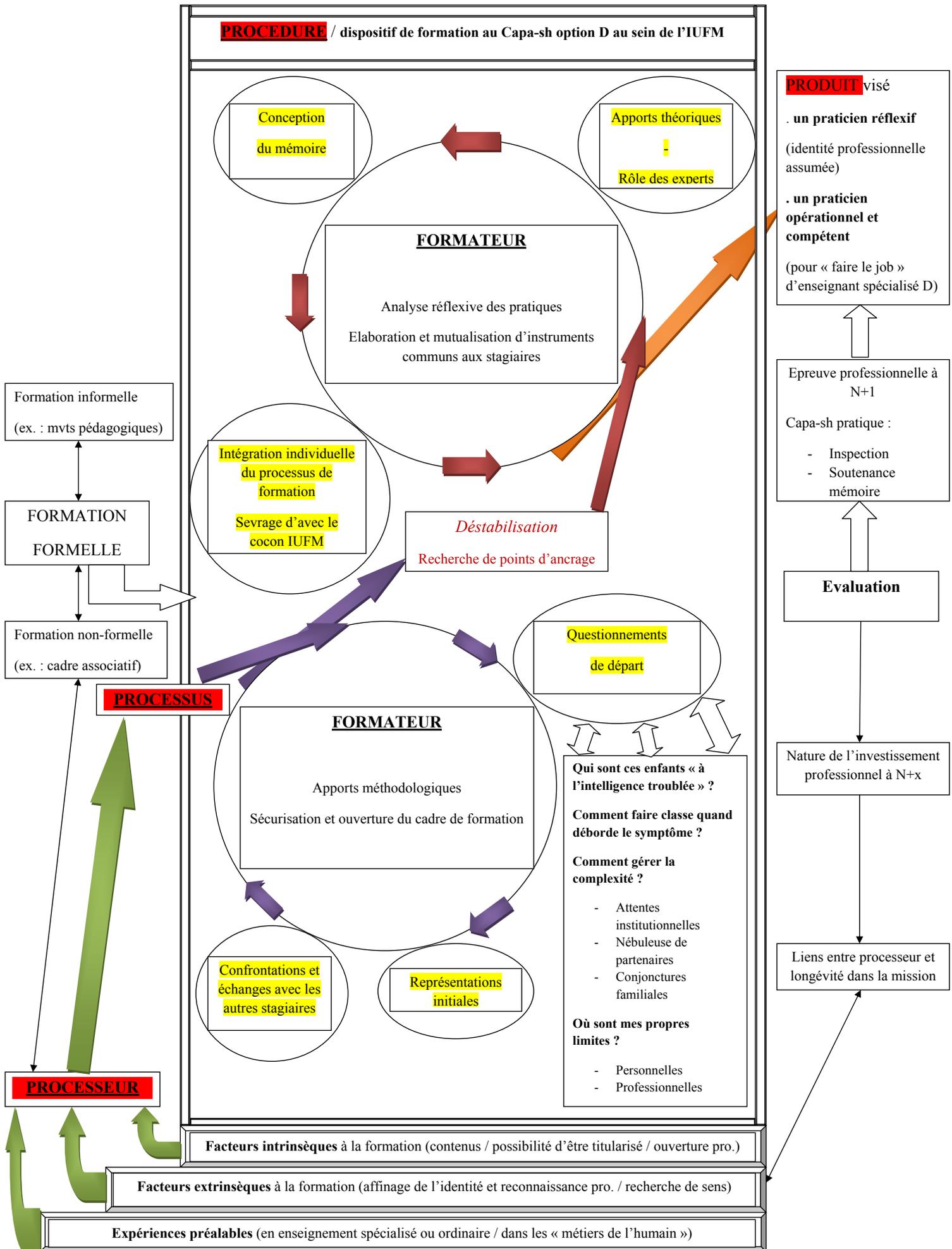
- Rapprocher la structure de l'inconscient de celle du langage et lui appliquer la méthode de l'analyse linguistique.
- Montrer comment le sujet humain s'insère dans un ordre préétabli, lui-même de nature symbolique.

Lacan utilise ce terme pour désigner :

- Une structure dont les éléments discrets fonctionnent comme des signifiants (modèle linguistique) et plus généralement le registre auquel appartiennent de telles structures (l'ordre symbolique).
- La loi qui fonde cet ordre [cf. interdits fondamentaux], ainsi le « père symbolique » évoque une instance qui n'est pas réductible aux avatars du père réel ou imaginaire et qui promulgue la loi. [L.P. 2007]

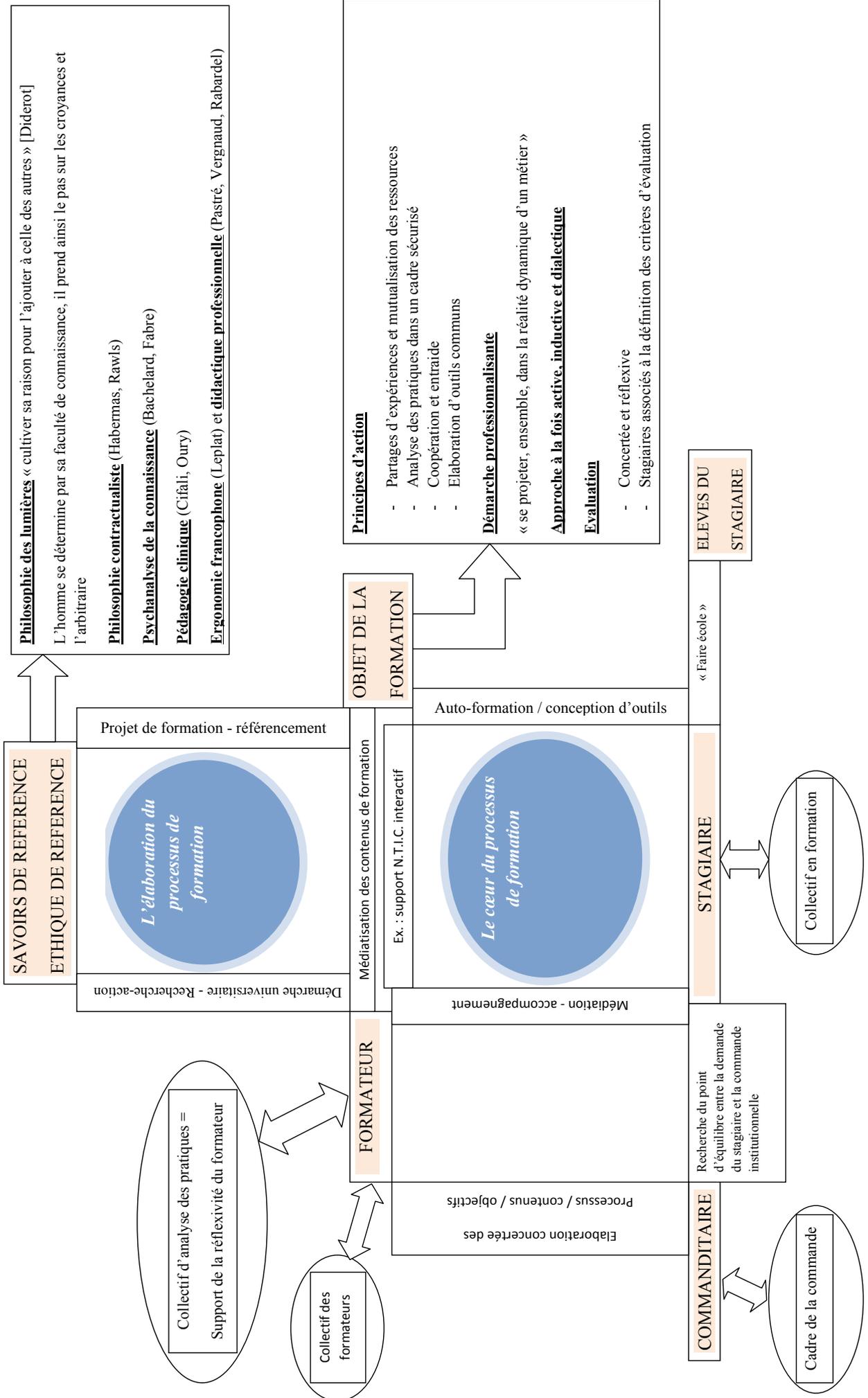
Annexe 1 : Modèle d'analyse en formation

Modèle d'analyse associant la Kaaba (boîte noire) de Michel Dumas et le modèle bicyclique de François Coen



Modèle de référence en formation

Un modèle appropriatif basé sur l'esprit critique, la pensée rationnelle et la reconnaissance de l'Autre-pourvu-d'intentionnalité



Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier degré préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) [extraits]

C. n° 2004-026 du 10-2-2004 / NOR : MENE0400234C

La présente circulaire a pour objet de préciser les modalités de conception et de mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée de base préparant par option, les enseignants du premier degré au CAPA-SH.

LA FORMATION DE BASE POUR LES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ

1 - Un référentiel des compétences attendues

La formation préparant au CAPA-SH, doit permettre aux enseignants de développer des compétences professionnelles particulières et complémentaires de celles attendues d'un enseignant titulaire du premier degré. Ces compétences spécifiques sont décrites dans le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré qui figure à l'annexe 1 de la présente circulaire.

2 - Un cahier des charges pour une conception modulaire et interactive de la formation

La formation spécialisée de base dont les principes d'organisation et le cadre modulaire de référence sont définis dans l'arrêté du 5 janvier 2004 met en œuvre deux modalités interdépendantes :

- une pratique suivie et accompagnée sur un poste spécialisé ;
- des regroupements en IUFM ou au CNEFEI, d'une durée totale de 400 heures.

À cet effet, les enseignants candidats à la formation sont installés, à titre provisoire, au cours de leur année de stage, sur un poste spécialisé correspondant à l'option choisie. Afin de les préparer à la prise en charge de ces élèves à besoins éducatifs particuliers et de les familiariser avec la problématique qui leur est propre, un regroupement initial est organisé au cours de l'année scolaire qui précède leur installation sur le poste spécialisé. Cette première période de formation (à l'IUFM ou au CNEFEI), d'une durée minimale de trois semaines, fait partie intégrante des 400 heures de regroupement prévues.

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

La rédaction d'un mémoire professionnel a pour objet de développer une réflexion portant sur des connaissances acquises lors de la formation. La rédaction et la soutenance de ce mémoire permettent de rendre compte de l'évolution de la problématique initiale au fil de la formation (pratique sur poste spécialisé comme regroupements).

2.1 La pratique sur poste spécialisé

2.1.1 Une pratique réfléchie

L'enseignant travaille dans les classes ou les dispositifs prévus par les textes réglementaires et correspondant à l'option préparée.

Dès lors que la forme d'aide spécialisée s'écarte du modèle de l'intervention pédagogique au sein d'un groupe d'élèves, elle n'est mise en œuvre que progressivement, au fur et à mesure des connaissances et compétences acquises en formation. Il est indispensable que des temps d'accompagnement par un collègue chevronné de l'option et la co-participation progressive permettent d'assurer, avec les formateurs et les équipes de circonscription concernées, la progressivité des situations de la prise en charge.

2.1.2 Une pratique accompagnée et suivie

L'enseignant bénéficie au cours de sa formation d'un accompagnement diversifié :

- L'accompagnement par des formateurs des IUFM et/ou du CNEFEI.

En lien avec les équipes de circonscription et dans la perspective de conseil aux enseignants, il permet d'opérer les liens nécessaires entre la pratique et les enseignements durant les temps de regroupement.

- L'accompagnement et le suivi par l'équipe de circonscription et l'équipe départementale AIS

L'enseignant reçoit régulièrement la visite de conseillers pédagogiques, notamment ceux de l'équipe départementale AIS. Des liens sont à tisser entre équipes de circonscription et équipes départementales AIS pour organiser un projet d'accompagnement concerté.

- L'accompagnement par les pairs

La participation à des réunions de synthèse des équipes éducatives ou à des commissions de l'éducation spécialisée est à favoriser, en tant qu'observateur, lorsqu'un maître spécialisé y est convié à titre de membre, d'expert, ou en tant qu'acteur pour les élèves dont il a la charge.

L'observation par l'enseignant en formation des pratiques d'un maître spécialisé est envisageable avec l'accord de l'IEN et de l'enseignant d'accueil. Ce type d'observation, qui doit rester exceptionnel et en lien avec un projet explicite, se distingue d'observations prévues dans le cadre des 400 heures regroupées.

2.2 Les temps de regroupement

La formation comprend plusieurs périodes de regroupement se déroulant sur une même année scolaire, à l'exception du regroupement initial, organisé au cours de l'année qui précède l'installation sur un poste spécialisé correspondant à l'option préparée.

Une période de regroupement ne peut être d'une durée inférieure à une semaine. Le regroupement initial est d'une durée minimale de trois semaines.

2.2.1 Un regroupement initial précède l'installation sur poste spécialisé

Le regroupement initial, à l'année N-1, a pour objectif de préparer à la prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers correspondant à l'option choisie, d'engager le processus de formation des enseignants concernés.

Ce temps de formation doit permettre :

- de présenter le projet de formation dans sa globalité (pratique avec les élèves et regroupements) ;
- de rencontrer des enseignants et des équipes intervenant dans le champ couvert par l'option, y compris en situation ;
- de repérer les traits dominants de la problématique liés à l'option ;
- de préparer la prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le projet de formation prend explicitement en compte ces quatre aspects.

2.2.2 Le cadre modulaire et les contenus de formation

Le volume horaire des temps de regroupement est consacré pour moitié à l'UF 1 (pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves) et pour l'autre moitié aux UF 2 et 3 (pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluricatégorielle et aux pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social).

Chaque unité de formation comprend plusieurs modules de 25 à 50 heures. On entend par module, un ensemble organisé et signifiant de contenus de formation.

Chaque module de formation est éventuellement réparti sur plusieurs sessions. Une session est constituée par la période continue de temps de regroupement correspondant à tout ou partie d'un module de formation.

Certains modules ou parties de modules peuvent être éventuellement communs à des enseignants préparant des options différentes.

Des indications pour la déclinaison en modules des trois unités de formation et le contenu de ceux-ci sont données en annexe de la présente circulaire. Une présentation du cadre général figure à l'annexe 2. Les annexes 3 et 4 regroupent les contenus de formation des options selon les deux registres d'intervention spécifiés dans le référentiel des compétences attendues des enseignants spécialisés du 1er degré.

2.3 Le mémoire professionnel

La rédaction et la soutenance d'un mémoire professionnel sont des aspects importants de la formation. La préparation du mémoire est un moyen de développer des compétences professionnelles. Celui-ci témoigne d'une réflexion en prise sur l'expérience et sur la mobilisation active des connaissances qui permet de penser la dimension professionnelle particulière liée aux situations de travail de l'enseignant spécialisé.

L'élaboration du mémoire contribue à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé.

L'objet d'étude du mémoire est choisi par l'enseignant en fonction de critères qu'il précise dans sa rédaction. Fondé sur l'étude d'une situation, choisie dans le champ de la pratique spécialisée et qu'il problématise, le mémoire fait état de la dynamique de la réflexion conduite. La définition du sujet fait donc partie du travail de l'enseignant, en liaison avec ses formateurs.

Le mémoire s'appuie nécessairement sur des références théoriques qui aident à préciser le questionnement, à circonscrire l'objet d'étude, à déterminer le sujet. Elles organisent la réflexion sur la pratique, s'y intègrent et permettent d'en rendre compte autrement que dans une simple description.

La rédaction rend compte le plus clairement possible de la réflexion conduite. Le texte doit être structuré selon une cohérence rigoureuse. Un sommaire rend lisible la structuration retenue.

La soutenance explicite cette réflexion, son évolution tout au long du processus de formation, dans les temps de regroupement comme en situation de pratique professionnelle. La présentation du mémoire est l'occasion de revenir sur ce qui a motivé le questionnement choisi, sur ce qui a fait évoluer les représentations et la réflexion, tant sur la dimension professionnelle de la spécialisation en jeu que sur les savoirs de référence. Elle permet d'apporter des éléments

complémentaires qui éclairent les conclusions du texte proposé. Les prolongements rendus possibles par la préparation du mémoire peuvent être évoqués.

Le mémoire doit être remis trois semaines avant le début des premières épreuves de l'examen.

2.4 L'analyse de pratique professionnelle

Le recours à l'analyse de pratique professionnelle, prévu dans le cursus de formation, doit permettre de mieux construire l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé par une meilleure maîtrise de ses choix éducatifs et pédagogiques dans les situations diverses et complexes qu'il rencontre.

Les moments d'analyse de la pratique professionnelle, distincts des visites et rencontres-conseils des formateurs, sont organisés selon une régularité et un volume adaptés pour jaloner le temps de la formation. Ils sont partie intégrante du processus de formation.

Les modèles théoriques qui fondent le ou les choix d'analyse de pratique professionnelle proposés par l'opérateur de formation, doivent être explicités dans le plan de formation, ainsi qu'aux enseignants en formation.

Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier degré préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) [extraits]

C. n° 2004-026 du 10-2-2004 / NOR : MENE0400234C

RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES CARACTÉRISTIQUES D'UN ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ DU PREMIER DEGRÉ

Présentation

L'enseignant spécialisé du premier degré est un enseignant titulaire. Il maîtrise les compétences décrites par le référentiel de compétences et de capacités caractéristiques d'un professeur des écoles (B.O. n° 45 du 8 décembre 1994, annexe à la note de service n° 94-271).

Le présent référentiel s'inscrit dans la complémentarité de celui du professeur des écoles. Il décrit les compétences particulières et complémentaires attendues d'un enseignant titulaire du premier degré qui accède à une certification spécialisée.

Ce référentiel est conçu de telle sorte qu'il fasse apparaître la spécificité des registres d'intervention des enseignants à former selon que ces derniers sont appelés à exercer :

- auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à des difficultés scolaires graves et relevant d'aides spécialisées à dominante pédagogique ou rééducative ou d'enseignements généraux et professionnels adaptés ;
- auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap ou de maladie.

La spécificité de chacun de ces registres d'intervention est inscrite dans la partie du référentiel de compétences qui lui est propre.

Principes généraux

L'enseignant spécialisé exerce auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, une maladie ou des difficultés scolaires graves, en recherchant pour chacun d'eux les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux, dans des contextes professionnels variés.

Il met en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves, au sein d'une équipe pluri- catégorielle, en prenant en compte les données de l'environnement scolaire, familial et social des élèves.

Il apporte son concours aux équipes pédagogiques pour l'analyse et le traitement des situations scolaires qui peuvent faire obstacle au bon déroulement des apprentissages des élèves.

Il contribue, avec les autres enseignants, à identifier les besoins éducatifs particuliers de certains élèves et favorise autant que possible la mise en œuvre dans les classes d'actions

pédagogiques différenciées et adaptées permettant d'y répondre.

Il participe à l'élaboration progressive et adaptée du parcours scolaire des élèves.

Il peut exercer dans des contextes professionnels et institutionnels variés dont il connaît la place, les missions et les obligations inscrites dans les lois et règlements.

Compétences de tout enseignant spécialisé

Quelles que soient les situations d'exercice du métier, tout enseignant spécialisé, pour mener à bien ses missions :

- connaît l'environnement réglementaire et institutionnel concernant la scolarisation et les aides aux élèves en situation de handicap ou en difficulté ;
- dispose de repères épistémologiques, sociologiques et culturels relatifs à l'évolution du système éducatif français pour la prise en charge des élèves en difficulté et/ou handicapés, aux orientations des politiques éducatives européennes dans ce domaine ;
- fait preuve d'une réflexion critique et d'une argumentation réfléchie autour de ses missions et des concepts fondamentaux (déficience, incapacité, désavantage, handicap, personne en difficulté, autonomie, projet, normalité, pathologie, insertion, inclusion...), sur le rôle et le sens de l'école et les attentes des familles à cet égard ;
- adopte une attitude réflexive et critique sur sa pratique professionnelle ;
- actualise ses connaissances et développe ses compétences ;
- agit selon une éthique professionnelle consciente du devoir de réserve et de l'obligation de discrétion de tout fonctionnaire, et respectueuse du droit au secret de l'élève et de sa famille, conformément à la loi.

Compétences pour l'exercice du métier dans le champ de la scolarisation des élèves en situation de handicap (option D)

L'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves en situation de handicap et/ou présentant des troubles importants des fonctions cognitives assure auprès de ces élèves et des enseignants qui les accueillent, une mission de prévention et une mission d'intégration : prévenir les difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaires, promouvoir l'intégration scolaire et l'insertion sociale et professionnelle.

Son intervention a pour objectif de permettre à ces élèves de poursuivre tous les apprentissages dont ils sont capables et de favoriser autant que possible leur parcours en milieu scolaire ordinaire.

L'enseignant spécialisé prend en compte les besoins éducatifs particuliers de chaque élève pour construire son projet d'enseignement ou d'aide pédagogique s'attache à repérer chez les élèves, au-delà de l'origine des troubles et de la diversité de leur manifestation, l'expression de besoins éducatifs et pédagogiques permettant d'instaurer une dynamique de groupe favorable aux apprentissages.

À cet effet, l'enseignant spécialisé analyse les besoins éducatifs des élèves et leurs répercussions sur les apprentissages :

- il connaît et prend en compte dans son évaluation, les répercussions possibles, sur le plan pédagogique, des difficultés, atteintes ou déficiences sensorielles ou motrices, des maladies ou des troubles dans les domaines physique, cognitif, affectif et relationnel.

Annexe 4 : Référentiel des compétences d'un enseignant spécialisé option D

Il identifie et analyse diverses manifestations des troubles et élabore des stratégies éducatives pour faire face aux situations difficiles.

Construit un projet d'enseignement ou d'aide pédagogique adapté en prenant en compte l'environnement scolaire et familial :

- il conçoit, met en œuvre et évalue le projet d'enseignement ou d'aide pédagogique individualisé de l'élève, et l'articule avec le volet éducatif et thérapeutique ;
- il tient compte, pour l'élaboration du projet, du contexte scolaire, familial et social dans lequel vit l'élève ;
- il présente aux parents le cadre et le travail proposés à leur enfant et favorise l'établissement de relations de confiance et de collaboration avec la famille ;

Met en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées :

- il adapte l'approche pédagogique des disciplines, conçoit les intersections des champs disciplinaires, dans un objectif d'aide à l'accès aux savoirs ;
- il prend en compte dans son action pédagogique les apports des aides matérielles et techniques qui peuvent être fournies ;
- il sait utiliser et concevoir des supports pédagogiques adaptés.

Construit son identité professionnelle dans la complémentarité de celle des partenaires avec lesquels il travaille :

- il repère et affirme son identité professionnelle dans sa différenciation et sa complémentarité par rapport aux autres enseignants et intervenants, notamment les personnels éducatifs, médicaux et para-médicaux ;
- il présente et explicite aux partenaires son projet de travail ou des observations organisées au sujet d'un enfant ou d'un groupe d'enfants, et intègre dans l'analyse les apports des autres professionnels ;
- il favorise la mise en œuvre d'actions d'intégration, dans leurs différentes modalités, et y participe.

Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier degré préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) [extraits]

C. n° 2004-026 du 10-2-2004 / NOR : MENE0400234C

CONTENUS POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS DU 1^{er} DEGRÉ EXERÇANT DANS LE CHAMP DE LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP OPTIONS A, B, C OU D DU CAPA-SH

L'exposé successif des trois unités de formation découle des contraintes d'écriture et ne traduit en aucune façon l'idée d'une mise en œuvre chronologique des différents modules. De même les indications de contenus de formation, précisés ci-après, constituent des repères importants pour l'élaboration des plans de formations détaillés de chaque opérateur de formation, sans toutefois imposer une logique unique d'organisation de la formation. Les contenus proposés ci-dessous tiennent compte de la formation de base d'un professeur des écoles. Ils font apparaître les connaissances spécifiques à acquérir pour un enseignant spécialisé tout en précisant les notions à approfondir.

Chaque plan de formation élaboré proposera une organisation des contenus des unités de formation en modules de 25 à 50 heures, déclinés au sein de chaque option en fonction de la spécificité de chacune d'elles et des contextes d'exercice qui lui sont propres.

I - Unité de formation 1 : pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves

1 - Analyse des besoins éducatifs particuliers des élèves

Disposer de connaissances et de références théoriques permettant une analyse des obstacles que rencontrent les élèves dans l'accès aux apprentissages, afin de construire un projet individualisé.

1.1 Approfondissement des connaissances liées au développement de l'enfant et de l'adolescent

- données actuelles concernant la complexité de la situation de handicap et prise en compte des contextes d'apprentissage ;
- répercussions possibles des maladies et des différentes atteintes sur l'accès aux apprentissages et sur le développement de la communication et de la socialisation ;
- approche psychologique de l'enfant et de l'adolescent porteur d'un trouble, d'une déficience ou d'une maladie, éléments de psychopathologie ;
- répercussions possibles de différentes atteintes sur le comportement de l'élève ;
- connaissance du développement de l'adolescent (en vue de l'exercice en unité pédagogique d'intégration : UPI).

1.2 Approfondissement des connaissances liées aux processus d'apprentissage

- apport des théories relatives aux processus d'apprentissage (cognitiviste, interactionniste...) et à leurs perturbations ;

- analyse des profils cognitifs et repérage des difficultés d'apprentissage des élèves ;
- accès à la conceptualisation et à l'abstraction et les incidences dans l'approche disciplinaire : les aspects linguistiques, psycholinguistiques et spatio-temporels.

2 - Adaptations pédagogiques, didactiques et éducatives

Développer des compétences pédagogiques, concevoir et réaliser des situations d'apprentissage spécifiques et adaptées

2.1 Méthodologie de l'observation et de l'évaluation

- données méthodologiques nécessaires à l'observation d'un élève ou d'un groupe d'élèves dans des situations pédagogiques variées (CLIS, UPI, intégration individuelle) ;
- méthodologie de construction et d'utilisation d'outils d'observation et d'évaluation ;
- évaluation des capacités de l'élève (sur le plan cognitif, moteur, affectif), de ses stratégies d'apprentissage, de ses modes d'appropriation des savoirs et des savoirs-faire, des difficultés rencontrées dans la perspective de l'élaboration du projet individualisé.

2.2 Élaboration de démarches adaptées

- stratégies d'intervention de l'enseignant spécialisé ;
- prise en compte des besoins particuliers d'un élève ou d'un groupe d'élèves dans la construction d'un projet de groupe ;
- réflexion sur la didactique des disciplines, intersections des champs disciplinaires, facilitation de l'accès aux savoirs, généralisation des acquis dans le cadre de démarches pédagogiques adaptées ;
- adaptation des différents systèmes de communication, appropriation du code oral et écrit ;
- identification des techniques de remédiation ;
- développement des interactions langagières nécessaires au développement de la pensée symbolique.

2.3 Élaboration et exploitation des supports spécifiques

- utilisation des aides technologiques pour les intégrer à un environnement pédagogique adapté ;
- utilisation de TICE, outils multimédia, logiciels et programmes adaptés.

Pour l'option A, connaissance des modalités et des techniques de communication, langage parlé complété (code LPC), langue des signes française (LSF), méthode verbo-tonale

Pour l'option B, maîtrise du braille intégral et abrégé.

II - Unité de formation 2 : pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluricatégorielle

1 - Méthodologie de projet et travail en partenariat

1.1 Méthodologie de projet : concepts et enjeux

Acquérir une méthodologie de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets dans ses différents aspects et dans le respect de la réglementation existante :

- concept de projet ;
- différents types de projets : individuels, de groupe, d'école ou d'établissement, d'intégration, éducatif, thérapeutique, professionnel... et spécificité de chacun ;
- démarche générale d'élaboration et de réalisation d'un projet d'enseignement adapté.

1.2 Travail en partenariat dans l'élaboration et la mise en œuvre de projets

Communiquer et coopérer avec d'autres professionnels en vue d'assurer la cohérence des actions conduites :

- place institutionnelle respective des différents partenaires et acteurs d'un projet ;
- articulation et cohérence des projets d'intégration et d'enseignements adaptés avec les autres projets institutionnels et les projets des partenaires ;
- communication, échanges et relations entre professionnels ;
- élaboration d'activités communes et intervention en co-animation avec d'autres professionnels ;
- place des parents et relations avec eux lors de l'élaboration d'un projet pour l'élève ;
- communication et entretiens.

2 - Construction de l'identité professionnelle

2.1 Construction et régulation du parcours de formation

- bilan de compétences ;
- construction, personnalisation et régulation du parcours de formation.

2.2 Positionnement professionnel dans le contexte d'exercice

Construction d'une identité professionnelle et travail avec les partenaires :

- connaissance et explicitation des missions et du rôle institutionnel de l'enseignant spécialisé (à décliner selon l'option) ;
- perception de la spécificité et situation de la complémentarité de sa pratique professionnelle par rapport à celle des différents professionnels partenaires (à décliner selon l'option) ;
- construction d'une identité professionnelle spécialisée dans le respect d'une éthique professionnelle ;
- coopération, communication et travail en équipe pédagogique, pluridisciplinaire et pluricatégorielle.

III - Unité de formation 3 : pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social

1 - Connaissance de l'environnement réglementaire et institutionnel

Donner sens à un environnement institutionnel en prenant appui :

- sur une connaissance des textes réglementaires ;
- sur une connaissance des ressources départementales et académiques (institutions et acteurs, notamment associations).

1.1 Contextualisation historique des politiques actuelles de l'adaptation et de l'intégration scolaires

- mise en perspective historique des politiques de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ;
- évolution des aides mises en place au sein du système éducatif ordinaire.

1.2 Connaissance du cadre législatif et réglementaire des dispositifs conçus pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et spécifiquement des dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires

- développement et actualisation des connaissances réglementaires essentielles relatives au système éducatif ;
- étude des textes réglementaires, en particulier ceux relatifs aux contextes d'exercice de

l'option préparée ;

- connaissance des structures et dispositifs ;
- connaissance des textes essentiels relatifs aux champs sanitaire et médico-social.

1.3 Connaissance du contexte européen et international

- connaissance des politiques éducatives européennes et internationales dans la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves en difficulté ou en situation de handicap : textes de cadrage européens et internationaux (Charte de Luxembourg, Traité d'Amsterdam...).

2 - Repères épistémologiques, sociologiques et culturels

2.1 Étude des concepts et outils de référence

- réflexion sur les nomenclatures et classifications actuelles dans le domaine de la santé : principes, applications et enjeux ;
- réflexion critique et argumentée sur des notions et concepts liés à l'exercice du métier d'enseignant spécialisé : normalité, pathologie, déficience, incapacité, désavantage, personne en difficulté, autonomie, intégration, insertion, inclusion, besoins éducatifs particuliers, prévention, remédiation, relation, rôle et sens de l'école, attentes des familles ;
- réflexion critique autour des missions de l'enseignant spécialisé.

2.2 Approches sociologique et culturelle du handicap et de la difficulté scolaire

Données sociologiques et culturelles permettant d'appréhender :

- le contexte social, culturel, linguistique et familial dans lequel vit l'élève ;
- les relations et interactions au sein d'un groupe d'élèves ;
- les relations avec les familles ;
- la relation d'aide, pédagogique ou rééducative ;
- la réflexion sur l'éducation à la citoyenneté ;
- la connaissance du rôle, du champ d'action et des aides pouvant être apportées par les différentes associations, collectivités locales et partenaires sociaux.

Analyse de pratiques

- analyse réflexive et critique de sa pratique professionnelle sur un poste spécialisé.

Initiation à la recherche et méthodologie du mémoire professionnel

- méthodologie d'élaboration d'un mémoire professionnel ;
- méthodologie de la soutenance ;
- méthodologie de recherche bibliographique et multimédia ;
- réflexion sur la notion de recherche dans le cadre du mémoire professionnel.

Annexe 6 :Instruction au sosie Natacha

1	I	<p>Tu viens chercher tes deux élèves, ce sont deux petits garçons, ils sont sur leur groupe d'hôpital de jour.</p> <p>Ils ont cinq ans tous les deux.</p> <p>L'un a un gros retard au niveau de son développement, et l'autre, l'autre c'est un enfant, on s'est longtemps questionné sur sa capacité à entrer en relation avec les autres, savoir s'il était dans sa bulle ou s'il pouvait entrer en relation, on a travaillé ça ... en fait, il a un retard de langage aussi.</p> <p>Donc ces deux enfants-là tu les prends pour 45 minutes parce que l'attention, c'est compliqué pour eux.</p> <p>Du coup, euh, tu vas les chercher dans leur salle de vie à l'hôpital de jour, euh, avec les infirmières qui travaillent avec eux sur le groupe.</p> <p>Tu y vas à 10 heures et demie, tu frappes, tu viens les chercher pour aller en classe. Tu frappes à la porte de la salle jaune.</p>
2	S	Il y aura toujours quelqu'un pour me répondre ?
3	I	Il y aura toujours quelqu'un parce qu'ils sont en groupe en fait, ils sont quatre enfants sur le groupe dans leur salle de vie, euh, normalement, les moments de transition sont travaillés par les soignants sur le groupe, ils savent ...ça leur est rappelé...
4	S	...que je viendrai ?
5	I	<p>Voilà, que tu vas venir.</p> <p>Donc, tu arrives dans la salle, la plupart du temps ils ne sont pas prêts à venir.</p>
6	S	Ouais...ils peuvent être en train de faire quelque chose...
7	I	Ils peuvent être en train de faire quelque chose avec les personnes référentes de leur groupe et du coup, là, tu...tu vas...tu vas leur dire que c'est le temps de venir en classe avec toi.
8	S	Je discute plus aux adultes sur ces temps de transition ou je m'adresse...
9	I	<p>Tu t'adresses aux enfants pour les accompagner dans cette transition en fait.</p> <p>Des fois ils n'ont pas leurs chaussures donc il faut les aider...</p>
10	S	D'accord, je sais où elles se trouvent ?
11	I	<p>Ouais, elles sont toujours là, par terre, dans la salle.</p> <p>Et, euh, du coup, tu vas vraiment les accompagner par la parole.</p>
12	S	D'accord
13	I	Ce sont des enfants qui sont aussi insécurisés, donc il faut les rassurer par la parole en fait, en les accompagnant par la parole, et même, c'est même des enfants qu'il va falloir accompagner par le geste, c'est-à-dire leur prendre la main à un moment donné pour les aider à venir en classe.
14	S	D'accord, et si...et s'ils sont très accaparés par une activité, et si... limite qu'ils fassent une petite colère avant de partir...
15	I	Et ben du coup en général...[silence]
16	S	Je temporise un peu ?
17	I	<p>Ouais, quand ça s passe comme ça, les soignants sont là aussi pour t'aider, à accompagner les enfants en leur disant qu'ils vont retrouver, euh, les enfants du groupe après le temps de classe, qu'ils retrouveront leur salle, avec,...s'ils sont en train de faire un jeu...qu'ils le retrouveront après en fait...de les rassurer sur euh...ils vont retrouver les choses en revenant, quoi.</p> <p>Ils finissent toujours par...alors des fois il faut du temps pour qu'ils viennent, mais ils finissent toujours par venir, parfois en les accompagnant physiquement mais c'est pas violent.</p> <p>Juste en leur prenant la main pour les accompagner jusque dans la classe.</p>

Annexe 6 :Instruction au sosie Natacha

18	S	D'accord, donc là on quitte le groupe ensemble...je peux en avoir un de chaque côté ?
19	I	Ouais voilà, c'est ce qui se passe, un de chaque côté, tout en précisant, en parlant aux adultes du groupe, du coup, en disant « à tout à l'heure » pour qu'ils sachent...et les enfants disent aussi « à tout à l'heure »...
20	S	Ouais.
21	I	Tu prends le couloir avec eux jusqu'à la salle de classe...
22	S	C'est au même étage ?
23	I	Ouais c'est au même étage...
23	S	D'accord
24	I	Parfois, y'en a un qui s'échappe et qui va directement dans la classe, c'est souvent T. qui est plus agité, il est dans l'action tout le temps, lui il va lâcher ta main à un moment donné et rentrer en classe...et donc l'habitude qu'on a pris dans la classe c'est qu'ils vont venir s'installer dans le coin lecture en arrivant, et là on prend le temps de se poser et ils choisissent une histoire qu'on raconte, en fait...
25	S	Je reviens juste sur le trajet, qu'est-ce que je fais si...entre eux...est-ce qu'il peut y avoir des tensions entre la salle de groupe et la classe ?
26	I	Non, ce sont des enfants qui sont plutôt en relation ensemble, et c'est même le contraire, quand il y en a un qui est absent, l'autre questionne ce manque en fait...le fait qu'il ne soit pas là est mis en évidence et du coup, euh, jusqu'à maintenant c'est arrivé plutôt avec T. qui était tout seul et qui questionnait l'absence de G.
27	S	Donc là j'arrive en classe, je rentre le dernier ?
28	I	Voilà moi je les laisse toujours entrer en premiers, c'est moi qui ferme la porte derrière eux. Donc ils vont aller s'installer dans le coin lecture et là c'est eux qui choisissent une histoire. C'est un rituel, enfin c'est quelque chose qu'on a mis en place, une habitude on va dire plutôt qu'un rituel pour les poser quand ils arrivent en classe. Ce sont des enfants qui sont plutôt dans l'agitation et j'ai remarqué que les histoires, ça permettait de poser les choses avant de se mettre au travail, en fait.
29	S	Et là, j'ai du préparer ce temps-là avant qu'ils n'arrivent ou bien le coin lecture est fonctionnel ?
30	I	Ouais, ben voilà, tu mets des livres... Alors ce sont des enfants qui vont choisir toujours les mêmes histoires, donc ils retrouvent leurs histoires...
31	S	...les mêmes, même si je les mets derrière ?
32	I	Ouais, ils te les demandent ou vont les chercher pour pouvoir les lire.
33	S	Je les laisse choisir ou je peux leur proposer un autre livre en plus de celui qu'ils ont choisi ?
34	I	Tu peux leur proposer mais il ne l'écoute pas, ils s'en tiennent...alors, c'est, au début de l'année, ils n'écoutaient pas l'histoire du tout, et du coup on a travaillé sur des histoires et ce sont ces histoires-là qu'ils reprennent.
35	S	D'accord.
36	I	Maintenant ce sont des histoires qu'ils connaissent et qui sont rassurantes. Alors, je dis ça mais il peut leur arriver d'en choisir une autre un peu différente, une nouvelle. Par contre, G. adore l'histoire de Kirikou mais elle est très longue, alors cette histoire-là, tu ne vas pas lui lire le texte du début jusqu'à la fin, il ne va pas écouter jusqu'au bout.

Annexe 6 :Instruction au sosie Natacha

37	S	Le moment où ils choisissent leur livre, moi, où est-ce que je suis ? Je suis avec eux dans le coin bibliothèque ?
38	I	Ouais.
39	S	Ils peuvent venir me questionner à ce moment-là ?
40	I	Ils vont venir te questionner sur l'histoire...s'ils ne la trouvent pas...tu peux les accompagner dans la recherche.
41	S	Donc je suis dans la bibliothèque, ils ont choisi un livre, celui qu'ils préfèrent. Et à ce moment-là, s'ils me sollicitent pour, euh, le lire tout de suite...est-ce qu'il y a un temps ou, euh, j'attends qu'ils le regardent d'abord seuls, ou... ?
42	I	Non, en général on s'assoit ensemble pour, enfin voilà, t'es avec eux dans le coin livre, et, en général ils en choisissent une chacun, ce sont des petites histoires courtes, parce que ce sont des petits, euh, on s'assoit ensemble et tu leur racontes l'histoire ou bien eux aussi peuvent raconter eux-mêmes l'histoire, en fait. Tu vois, c'est aussi un prétexte au langage et à un moment donné tu vas pouvoir les laisser faire...s'il y en a un qui... Il y a des moments où tu peux être attentif à, euh, des situations, enfin, d'apprentissage...un enfant qui prend un livre sur ses genoux et commence à raconter une histoire, tu le laisses faire...
43	S	D'accord, je l'encourage ?
44	I	Voilà, et du coup tu encourages l'autre enfant à écouter l'histoire que son camarade raconte. Ce sont des enfants qui ont besoin de travailler le langage, donc tu favorises ça, forcément.
45	S	Il peut arriver qu'ils choisissent le même livre ?
46	I	Et ben non, T. et G. choisissent toujours des livres différents.
47	S	D'accord.
48	I	T. choisit toujours les deux mêmes : « Mandarine la petite souris » et « Elmer », G. peut aller vers des histoires bien plus longues qu'il n'écoute pas du début jusqu'à la fin et du coup, dans ces cas-là, tu leur racontes l'histoire mais, pas en la lisant, quoi, en tournant les pages pour que ce soit plus court.
49	S	Et là, comment je fais pour percevoir s'il y a une forme de lassitude, s'ils décrochent, ou,... ?
50	I	Ils regardent ailleurs, ils vont prendre un autre livre...
51	S	...dans ce cas, est-ce que j'exige qu'ils soient ensemble pour écouter l'histoire même de l'autre, ou bien pendant que je raconte à l'un, l'autre peut faire autre chose ?
52	I	C'est aussi un moment où ils sont ensemble et du coup, tu, euh, exiges qu'ils écoutent l'histoire choisie par l'autre.
53	S	Et alors comment je me débrouille pour que, euh, entre eux il y ait un minimum d'échanges autour du livre, est-ce que je recherche ça, que ce soit une expérience un peu partagée.
54	I	Ce temps-là, c'est vraiment un temps où ils vont se poser. Après, en regardant les enfants faire, il y a des situations qui sont prétexte à...comme celui qui prend un livre pour raconter l'histoire, on va encourager ça, mais pour moi, c'est pas un moment de, euh, de travail, c'est vraiment un temps où ils arrivent en classe, ils se posent, et là tu les aides à se poser pour, après, pouvoir se mettre au travail plus tranquillement, qu'ils soient plus disponibles ensuite pour, euh, au niveau de l'attention, pour poser l'agitation qui a été fédérée par le moment de transition qui est compliqué pour eux, pour après repartir sur un

Annexe 6 :Instruction au sosie Natacha

		travail ensemble.
55	S	A quoi je peux m'attendre quand même, comme mode de, euh, d'irruption d'un enfant dans l'histoire de l'autre...est-ce qu'ils peuvent poser des questions, poser leur livre par-dessus pour que ce soit à leur tour en premier, est-ce qu'ils peuvent revendiquer des choses, ou... ?
56	I	Non, ils seraient plus dans « J'vais pas écouter ce qui se passe et je vais regarder un autre livre », et du coup tu ramènes leur attention vers ce qui se passe, ensemble, au niveau du groupe.
57	S	Comment je suis installé dans le coin bibliothèque, ils sont chacun d'un côté de moi avec leur livre ou bien... ?
58	I	Ça dépend en fait, du coup tu fais comme tu le sens. C'est vrai qu'il y a des moments, c'est aussi des enfants...T. par exemple, il va, il va rechercher le contact physique, se coller contre toi...
59	S	Et ça j'accepte ça, ça fait partie de ce temps-là ?
60	I	Ouais, ouais, je pense que ça le rassure ce contact physique, ça le tient, enfin...donc du coup, du coup effectivement il y a des moments où tu peux être sur la banquette, un de chaque côté collé à toi. Parfois aussi, ils peuvent être tous les deux sur la banquette et tu peux être assis en face à raconter l'histoire en vis-à-vis. Tu tiens le livre à l'envers, ils voient les images dans le bon sens.
61	S	Est-ce que je me donne un temps pour cet accueil lecture, ou... ?
62	I	Il faut pas que ça dure trop longtemps, sinon après ils peuvent aller chercher une troisième histoire, puis une quatrième...donc, voilà, au bout de deux histoires, chacun la sienne, on met un terme et après il faut que tu leur dises que c'est le moment d'aller se mettre au travail parce qu'on vient aussi en classe pour ça.
63	S	D'accord...
64	I	...que ce soit bien clair pour eux, qu'ici on est en classe, qu'il y a des règles à respecter, que c'est pas comme dans les salles de vie, du coup les médiateurs sont un peu à leur disposition...
65	S	...et le rapport au temps n'est pas le même
66	I	...voilà, et il y a des temps à respecter, on a quelque chose à faire au niveau de la classe et du travail.
67	S	Je les préviens avant la fin, que maintenant c'est la dernière histoire, que ça va bientôt s'arrêter.
68	I	Ils sont habitués, ils savent qu'il a deux histoires, donc quand tu vas leur dire « on va se mettre au travail », ils vont venir s'installer à la petite table et là tu peux leur proposer...
69	S	Donc les livres restent dans la bibliothèque, on part sur autre chose...
70	I	Ouais, ouais, on part sur autre chose.
71	S	Sur ce moment de transition, est-ce que j'accompagne avec des mots ? Je leur explique déjà ce qui va se passer ?
72	I	Ouais, avec des gestes aussi...T. va tout de suite aller s'installer à l'ordinateur, son truc c'est les ordinateurs, du coup il faudra peut-être que tu ailles le chercher sur sa chaise en lui disant «ben non, là, T., on va se mettre au travail à la table ». Tu les accompagnes en leur disant ce qu'on va faire, en fait. Là on est sur la création d'un petit album, à partir de l'histoire de Mandarine, justement, et du coup,...
73	S	Et ça c'est une histoire, euh, éventuellement, qu'ils ont pu choisir dans le coin bibliothèque ?
74	I	Ouais, T. la choisit systématiquement.

Annexe 6 :Instruction au sosie Natacha

75	S	Donc on reste sur le même support-histoire, on se déplace...
76	I	Voilà, mais l'histoire reste là dans la bibliothèque, parce que nous on crée une nouvelle histoire, donc il faut pas que tu prennes l'album de la bibliothèque, parce que ce sont des enfants qui ont beaucoup de mal à se décoller de celle qu'ils connaissent déjà. Donc, du coup, nous on va essayer de se décoller et d'inventer quelque chose de nouveau à partir de cette histoire-là.
77	S	Donc, concrètement, je m'assieds avec eux autour de la table ?
78	I	Autour de la table, voilà !
79	S	...et on reprend le fil de l'activité qu'on avait laissée, euh, la semaine d'avant ?
80	I	...ouais, la semaine d'avant. Là, le livre, ce que tu peux faire en fait, c'est reprendre déjà ce qu'ils ont imaginé, leur relire pour qu'ils retrouvent le fil de ce qu'ils avaient déjà imaginé les séances passées... et qu'on puisse continuer...
81	S	...le livre qu'on a fabriqué ensemble
82	I	...ouais, qu'on est en train de fabriquer ensemble.
83	S	Donc je reprends les épisodes précédents, jusqu'au moment où on est arrivés ?
84	I	Voilà.
85	S	C'est un livre, euh, c'est simplement un support écrit, il y a des illustrations... ?
86	I	Alors, c'est à partir du livre de « Mandarine la petite souris », donc on a repris la petite souris juste au niveau des illustrations, donc, en fait, tu leur proposes une page avec Mandarine, et on poursuit,...parce que dans l'histoire de Mandarine, elle rencontre d'autres animaux, et du coup on poursuit les rencontres... « qui elle va pouvoir rencontrer aujourd'hui », en essayant de se décoller du livre,...peut-être rencontrer d'autres personnages, et à partir de là imaginer un dialogue entre la petite souris et le personnage qu'elle va rencontrer cette fois-ci.
87	S	D'accord. Donc je m'assure qu'ils ont un souvenir des épisodes précédents...
88	I	Ouais, ouais, tu peux leur relire, en fait, les pages qu'on a faites les fois d'avant, comme ça, là, ils,...parce qu'en fait ce sont des enfants qui ont vraiment du mal à se décoller, du coup ça les aide, je pense, à se rendre compte qu'ils ont pu imaginer d'autres rencontres avec Mandarine, ils ont eu des idées. G., systématiquement, il va reprendre les idées d'avant...
89	S	...oui...
90	I	...par exemple Mandarine elle a rencontré Karaba la sorcière, il va te redire « aujourd'hui Mandarine elle rencontre Karaba ». Donc après, par la parole, il va falloir que tu les aides à se décoller de ce qu'ils ont déjà connu et déjà fait.
91	S	Est-ce que je peux, euh..., s'il évoque un épisode qui est déjà écrit,...est-ce qu'on peut le relire, revenir,...vérifier qu'il est bien déjà dans le l'album
92	I	Oui, tu as toujours sur la table l'album en cours...en cours de construction en fait, on peut le reprendre, on peut faire des allers-retours, ils aiment bien en fait, qu'on puisse regarder ce qu'ils ont déjà fait les séances passées.
93	S	Et si pour la suite de l'album, ils sont, euh, secs, s'ils n'ont pas de nouvelles propositions à faire, comment est-ce que je me débrouille pour qu'ils soient, euh, dans une création... ?
94	I	Alors c'est vrai que le souci avec eux, c'est vraiment de se décoller de ce qui existe déjà ... souvent ils vont te redire « Mandarine, elle rencontre Karaba », ils vont te re-citer ce qui existe déjà dans l'album. Du coup, euh,...alors comment je

Annexe 6 :Instruction au sosie Natacha

		fais...
95	S	Est-ce qu'il y a des pistes, euh, par rapport à un vécu qu'on a ensemble... ?
96	I	Non, parce que tu ne les vois qu'à ce moment-là ces enfants, 45 minutes par semaine, en classe, alors qu'avec un autre enfant avec qui on va à la ferme, et là, on raccroche à la ferme, du coup...
97	S	...c'est une piste pour travailler...
98	I	...oui, et c'est plus évident. En fait, T. et G., quand ils sont à secs, souvent, ils regardent autour...
99	S	Oui...dans le décor...
100	I	Oui, il ya des affiches,...avec des animaux... et du coup ils vont piocher des choses de ce qu'il y a dans la classe
101	S	Donc là je les laisse prendre...ce que bon leur semble...mais il faut qu'il y ait une rencontre entre...
102	I	...oui, et un dialogue entre Mandarin et, euh, la nouvelle rencontre, donc...voilà
103	S	La seule consigne est « pour que ça vienne dans l'album, il faut que ce soit une rencontre entre l'héroïne et un autre personnage ?
104	I	Oui.
105	S	...personnage, forcément ? s'ils me proposent, euh, un objet, euh, un...
106	I	Non,...tu peux tout accepter, tu peux tout accepter, du coup, à partir du moment où c'est quelque chose qui vient d'eux...par exemple T. il avait parlé de la cour de récréation, on a imaginé après un dialogue dans la cour avec les autres enfants...
107	S	Et s'ils ne sont pas d'accord sur une proposition, s'il y en a un qui manifestement s'oppose... ?
108	I	En fait, ils font chacun leur rencontre, chacun à son tour a imaginé et après on met ensemble dans l'album, on rassemble de cette façon-là.
109	S	Est-ce qu'il peut arriver qu'ils soient sur une rencontre en commun ?
110	I	Ouais, ça ça peut arriver mais du coup l'idée vient en premier de l'un et l'autre va reprendre cette idée-là...
111	S	Et là, je ne m'oppose pas à ça...
112	I	Non,...non, non, non, là ils peuvent faire la même rencontre et imaginer des dialogues différents,...alors, ce à quoi tu dois faire attention, c'est que, au moment où, euh, tu vas demander par exemple à T. « qu'est-ce que Mandarin dit au Capitaine », par exemple, euh, bon voilà, il imagine un dialogue qu'on écrit et peut-être qu'à se moment-là, G., qui écoute, va avoir tendance à reprendre, euh, le même dialogue.
113	S	D'accord...
114	I	...voilà, essayer de différencier les deux...
115	S	...et concrètement, s'il reprend strictement les mêmes termes ?
116	I	Quand ils reprennent exactement les mêmes termes, tu leur signifies, tu peux leur dire « c'est pas ton idée, à toi, qui vient de toi, c'est l'idée que tu viens d'entendre et toi, du coup, tu peux avoir une idée différente parce que vous êtes des enfants différents... »
117	S	D'accord
118	I	Et du coup, peut-être essayer de l'emmener à avoir une autre idée, en soutenant, pas en dirigeant mais finalement on y arrive [silence] on y arrive finalement, mais comment, comment... ? Par la parole, quoi, vraiment, en essayant de le mettre en situation, l'enfant, lui dire « ben voilà, là, Mandarin elle arrive » et puis en jouant aussi la scène « toi

Annexe 6 :Instruction au sosie Natacha

		tu es le capitaine, moi, je suis Mandarine, qu'est-ce que je te dis, qu'est-ce qu'il répond... »
119	S	D'accord...et ce dialogue-là, ça peut être aussi entre les enfants...
120	I	...entre eux deux, ouais, si, ils peuvent être dans l'échange aussi. Il faut vraiment être là, par contre, pour guider cet échange-là. Ils ne vont pas arriver seuls à un produit fini.
121	S	Donc je note tout de suite leurs propositions...
122	I	...voilà, dès qu'ils disent quelque chose, tu notes...
123	S	...un bout de dialogue...
124	I	...voilà, et après on affine en requestionnant l'enfant.
125	S	Et il y a un moment où je valide en disant « là, on écrit », tel quel, et ce sera dans l'album ?
126	I	Ouais.
127	S	Parce qu'il y a une phase ...
128	I	...de recherche...et puis c'est eux aussi qui valident à un moment donné, qui disent « c'est bon, c'est comme ça, c'est fini, c'est tout ».
129	S	Ce sera tel quel dans l'album...
130	I	Alors ce qui est parfois compliqué pour certains enfants, c'est qu'il n'y ait qu'un album, fini, alors qu'ils sont deux à le fabriquer...il y a tout ce travail intéressant pour anticiper...
131	S	...pour cette question de « paternité », est-ce que, au moment de la conception, euh, je peux être vigilant...par exemple est-ce qu'il y a une signature en bas de la page, est-ce qu'il y a un auteur par page...
132	I	...non...
133	S	...c'est le travail du groupe ?
134	I	Ouais, à chaque fois, c'est une histoire « inventée et illustrée par... » et on met le prénom de tous les enfants du groupe, ensuite ils l'emmènent chez eux chacun leur tour et puis on le met dans la bibliothèque de la classe, à disposition de tous. Il faut que ça devienne quelque chose de commun.
135	S	Si tu es d'accord, on peut s'arrêter là...
136	I	Ouais, mais c'est pas évident de savoir ce que tu fais quand tu es dans l'activité, de décortiquer...

Annexe 7 : Instruction au sosie Pamela

1	I	La journée commence, la cloche sonne.
2	S	D'accord, et où est-ce que je me trouve à ce moment-là ?
3	I	Tu es dans la salle des maîtres, avec tes collègues, en train d'échanger les derniers potins du matin. La cloche sonne, tout le monde sort de la salle des maîtres. Ta salle se situe, euh, au rez de chaussée, dans la cour, sur la gauche, elle est facilement identifiable, puisque c'est écrit CLIS [Classe d'Intégration Scolaire] – Mme X, euh, dessus. Tu vas devant cette salle de classe, et, à ce moment-là, un principe que j'ai adopté avec l'AVSCo [Auxiliaire de Vie Scolaire Collective], Elsa, qui sera à tes côtés, c'est de saluer chaque enfant par son prénom.
4	S	D'accord.
5	I	Donc, il y a Charles, « bonjour Charles », qui en général te répondra par un « pffff » avec un haussement d'épaule car il a horreur de dire bonjour...
6	S	Ouais...
7	I	Tu auras Lucie qui vient avec un sourire émerveillé et un « bonjour maîtresse » et qui est très contente qu'on la salue.
8	S	Donc je lui réponds ?
9	I	Tu lui réponds « bonjour Lucie », de la même manière, sans avoir, euh ..., comme elle est dans le collage, en gardant la distance maître, euh, élève...
10	S	Et ils sont où à ce moment-là ?
11	I	La classe donne sur la cour, ils sont devant la classe, sur la cour.
12	S	D'accord.
13	I	En fait ce temps de salutation, donc il y a Charles à saluer, Lucie, Enzo, Mike, Raoul, Fanny, Clara, Quentin, Basile, Léo, ..., Luc et Ester. Ce temps de salutation permet, euh, de laisser à chacun des enfants le temps d'arriver.
14	S	D'accord, et ils rentrent quand je leur dis « bonjour » ?
15	I	Non...
16	S	Ils sont toujours dehors ?
17	I	Il faut que tu attendes que tout le monde soit rassemblé, devant la porte, pour ensuite, ouvrir la porte, avec un petit temps de pause, pour que chacun ait le temps, euh, de redescendre l'agitation et, euh, une fois que tu sens que le groupe est, euh, un peu plus silencieux, un peu moins dans l'effervescence du matin, hop, tu peux ouvrir la porte et, euh, les faire rentrer en leur disant : « allez-y, installez-vous à votre place »
18	S	D'accord...et pendant ce temps d'appel, entre eux, il peut se passer des choses/
19	I	Ils se saluent, ils parlent entre eux aussi/
20	S	Certains étaient déjà ensemble avant...
21	I	Certains étaient déjà ensemble avant...il y en a un qui arrive toujours, Raoul en général, le garçon le plus âgé de la classe, le dernier... Charles, celui qui va te répondre par un haussement d'épaule, en général a tendance à aller s'écarter 10 mètres plus loin en attendant que tu le rappelles. Donc, au moment où tu ouvres la porte, il y a toujours cette invite « allez, Charles, on y va, tu vois, maintenant, tu peux entrer dans la classe, je t'ai vu, je sais que tu es là »...ça fait partie de notre petite ritualisation, tous les matins, pour se reconnaître, euh, les uns les autres.
22	S	A ce moment, les autres élèves de l'école sont rentrés dans leur classe ?
23	I	Oui, le principe retenu dans l'école, c'est : dès que ça sonne, tous les élèves

Annexe 7 : Instruction au sosie Pamela

		vont de ranger, euh, vers leur classe. Il arrive que certains élèves traînent, mais c'est relativement rare, c'est quand même une école, où, euh, les élèves sont dans une dynamique d'élève pour la plupart.
24	S	Donc je rentre le dernier ?
25	I	...ou en même temps, ça dépend, il n'y a pas de règles particulières... J'oubliais, dans ce temps important, Elsa, l'AVSCo, salue les enfants de la même manière, parle, euh, soit avec les uns, soit avec les autres, et, bon, échange avec toi, sur, éventuellement, des choses,..., des tâches qu'on a à se partager... Donc tout le monde est entré dans la classe,..., les bureaux des élèves sont au premier plan et notre bureau, je dis « notre » car on le partage avec Elsa, est derrière les élèves, sur la gauche. Donc, euh,...
26	S	Quand les élèves rentrent dans la classe, ils savent où s'installer ?
27	I	Ils savent où s'installer, donc ils ont à vider leur cartable, et la première phrase que tu prononces, hormis l'invite à faire un peu de silence si jamais c'est un peu sonore, c'est : « est-ce que quelqu'un a des messages, de la part des parents, à me montrer ? » Ils répondent « oui » ou « non » et, passé cette question, il y a un moment de silence où chacun vide son cartable/
28	S	Et s'il y a eu des « oui », ils viennent me montrer ?
29	I	Ils te les montrent, tu regardes le mot, moi je mets toujours un petit parafe pour dire « oui, j'ai lu le mot », et s'il y a une question relative à la cantine, au soin,..., enfin voilà, prendre l'info en considération/
30	S	Quel genre d'info cela peut être, que je puisse répondre... ?
31	I	Pour Enzo par exemple, la maman met souvent « je ne mange pas à la cantine » donc c'est « oui d'accord, pas de problème », et souvent ce sont des petits mots relatifs, euh,...
32	S	...à l'emploi du temps, aux transports ?
33	I	...relatifs à l'emploi du temps ou à d'éventuelles absences...il peut arriver qu'il y ait un mot, euh, de la part de la maman d'Enzo concernant, euh, un événement qui se soit passé la veille ou l'avant-veille...
34	S	Hmmm...
35	I	Dans ces cas-là, ça concerne souvent des conflits qui se sont passés en cours de récréation,...des problèmes de cantine par exemple, comme « il a pleuré à la cantine » ça la met toujours à mal...donc, tu regardes ce mot, tu le lis, tu fais un hochement de tête silencieux, tu fermes le cahier et tu lui dis « je prends le cahier, Enzo, je le mets sur mon bureau, je répondrai à ta maman avec un petit mot, plus tard ».
36	S	Est-ce que je sais s'il a pu le lire, le mot, est-ce que je sais s'il sait lire ?
37	I	Il sait lire mais, euh,...
38	S	Est-ce que j'ai besoin de lui lire à haute voix pour, euh ?
39	I	Non, euh, non...
40	S	...on prendra ça à part ?
41	I	En général il ne veut pas qu'on reprenne ça...
42	S	...et puis c'est peut-être pas le moment ?
43	I	C'est jamais le moment devant le grand groupe, euh, ce n'est pas sur ce temps-là qu'on peut le faire...
44	S	Donc je diffère, je remets ça à plus tard ?

Annexe 7 : Instruction au sosie Pamela

45	I	Oui, en général au moment de la récréation ou à sur un autre temps. Donc une fois cette question-là posée, qu'ils ont vidé leur cartable, accroché leur affaires au porte-manteau...chaque élève à un <i>métier</i> dans la classe, donc, euh, mettons, tu prends ma classe demain, ils ont le même <i>métier</i> depuis le début de la semaine et chacun sait ce qu'il a à faire, donc il y a « aller nourrir le poisson rouge », celui qui va venir te voir et te dire « maîtresse, tu me donnes les clés » parce que c'est lui qui est de service de clés/
46	S	C'est les clés ?/
47	I	Ce sont les clés de la classe, il en est responsable pour la journée/
48	S	Il fermera derrière nous...
49	I	C'est lui qui fermera à chaque récréation, qui va ouvrir s'il y a besoin d'aller à la BCD...il est, euh/
50	S	Et je leur fais confiance, ils savent quel métier ils font ? C'est pas affiché ?
51	I	C'est affiché, tout est clairement affiché, chacun peut aller vérifier et, il y a, euh, jamais de transgression, mais, parfois, des élèves peuvent te dire « ce matin, je ne veux pas faire mon <i>métier</i> » ou « j'ai la flemme de faire mon <i>métier</i> » Donc parmi les métiers il y a « le poisson rouge », « le gardien des clés », celui qui distribue et qui ramasse, qui, lui, doit aller sur le banc où tout le matériel est disposé depuis la veille...il y a une pile de cahiers rouges et le distributeur doit.../
52	S	...en donner un à chacun ?
53	I	Oui, à chacun en lisant les noms qui sont inscrits dessus. Mettons que le distributeur est Quentin, Quentin est non-lecteur, donc, soit toi, soit Elsa, vous l'accompagnez dans sa distribution pour l'aider à prendre des repères sur les premières lettres, car c'est actuellement là où il en est. Théoriquement, il peut regarder la première lettre et te dire « là, c'est la lettre de... Charles ».
54	S	Il n'y a que moi ou Elsa qui puissions l'aider ?
55	I	Oui, parce qu'ils ont chacun une activité.
56	S	Ils sont tous occupés pendant ce temps-là ?/
57	I	Ils sont tous occupés pendant ce temps-là, donc, euh, il y a celui qui s'occupe du calendrier, qui va,...en fait, la mission que tu as pendant ce temps-là, étant donné que chacun a un métier et sait ce qu'il a à faire, c'est d'être, à l'écoute, euh, des mouvements de chaque enfant et d'entendre s'il y a, s'il y a une difficulté possible. Les difficultés sont autour des métiers, euh, qui amènent beaucoup de lecture...il y a un métier important qui est la lecture du menu...effectivement, sur les onze élèves présents, il y a quatre élèves non-lecteurs qui sont Quentin, Ester, Basile et, euh, Mike dans une certaine mesure, euh, qui sont des élèves qu'il faut aider à chercher les informations...
58	S	...et c'est moi qui fais ça ?
59	I	Selon la disponibilité, il n'y a pas de règle, l'adulte, toi ou Elsa, choisit qui fait ça.
60	S	Si un autre enfant, euh, propose pour aider/
61	I	En général je me tourne toujours vers celui dont c'est le métier pour voir s'il préfère l'aide d'un pair ou d'un, d'un adulte mais ça.../
62	S	Je ne m'impose pas, mais s'il y a besoin...
63	I	Voilà, « il propose de t'aider, es-tu d'accord pour qu'il t'aide ? » Ça arrive même que certains élèves non-lecteurs aillent vers, euh, spontanément

Annexe 7 : Instruction au sosie Pamela

		ment vers un camarade qui, euh, a déjà terminé son métier et, euh « tu m'aides ? »
64	S	Voilà, tous les métiers ne durent pas/
65	I	Voilà, les durées sont plus ou moins importantes, il y en a par exemple, un, dans les métiers, celui qui s'occupe du calendrier, qui, lui, a affiché la date avec des cartes puis l'a écrit sur le tableau... celui qui s'occupe du tableau, dont la fonction est de nous lire le fil du temps et de l'effacer à chaque fois qu'il y a besoin...et puis, euh, qu'est-ce que j'ai oublié, certains qui interviennent moins le matin, comme le responsable du matériel d'atelier, le responsable du matériel de sport, euh, ...
66	S	Et qu'est-ce qu'ils peuvent me demander, par exemple celui qui est responsable du matériel d'atelier, est-ce qu'à ce moment-là, il peut me demander : « tiens cet après-midi on va faire ça, est-ce que je le peux préparer ? »
67	I	C'est rarement sur le temps du matin, ni pour l'atelier, ni pour le sport. Il y en a un autre dont le métier est : Animateur du bonjour. Le Bonjour clôt le temps d'accueil, donc pendant que, euh, pendant que les choses se font,...celui qui distribue les cahiers doit avoir terminé et chaque élève ouvre son cahier rouge, celui sur lequel on écrit tous les jours, commence à noter la date, euh, tout de suite, sans ... Il y a parfois besoin de relancer, il y a par exemple Raoul qui est un garçon qui a beaucoup de peine à se mettre au travail, qu'il faut inviter régulièrement...
68	S	Donc là je peux être à côté de lui, lui montrer des modèles, ou ...?/
69	I	Non, c'est ...inviter à écrire !
70	S	Il peut se débrouiller ?
71	I	Il sait se débrouiller...il y en a un autre, en fait tu vas naviguer entre Raoul, Charles et Quentin, trois garçons qui, ... pour qui le matin c'est compliqué de se poser, ou s'ils se posent ça verrouille tout de suite, c'est le cas de Raoul par exemple,... et être hors d'atteinte pendant une heure.
72	S	Je le laisse, euh, s'ouvrir ?
73	I	Tu l'invites à s'ouvrir, en douceur, puis si ça s'ouvre pas tu attends, en ayant toujours un œil pour sentir le signal, euh, d'alerte. Le signal d'alerte, c'est en général, euh, il est tout replié à l'intérieur...
74	S	Et ça se voit ?
75	I	Et ça se voit.
76	S	Même moi qui ne le connais pas, je, euh/
77	I	Toute personne qui entre dans la classe est frappée par l'attitude de Raoul/
78	S	...voit s'il est disponible ou pas ?
79	I	On sent bien qu'il y a un corps qui est là, et qu'à l'intérieur ça vit, mais c'est une vie tournée sur elle-même, c'est visible, quoi. Donc s'il est tout replié, il faut être patient, attendre, inviter avec la voix, calmement, pas trop fréquemment, mais, euh, voilà... Un autre à l'inverse est à [pffff] détendre et poser, ben c'est Charles, détendre et poser à sa place parce que lui est très agité ...et, euh, pour lui, de rentrer dans ce lieu où il y a un cadre, un cadre, euh, rigoureux, tenu, ça le met toujours en émoi. Il faut souvent lui redire qu'il a sa place dedans et qu'il est, euh...
80	S	Je l'invite juste par la parole ?
81	I	Par la parole.
82	S	Est-ce que ça peut dégénérer ? Est-ce qu'il peut faire un peu, euh, de bruit ?/

Annexe 7 : Instruction au sosie Pamela

83	I	Ça peut dégénérer pour Charles/
84	S	...bousculer, gêner,... ?
85	I	...il peut être très bruyant...
86	S	Est-ce que j'ai d'autres armes à ma disposition ?
87	I	La dernière...c'est un enfant qui use les armes, euh, je dirais,...celle qui a le mieux marché, c'est de lui mettre une bande de papier blanc sur son bureau, et, euh, de manière un peu brutale, enfin, non, pas brutale, mais, euh, de symboliser, euh, sur une bande de papier, de lui mettre visible tous les moments où il est, euh, où il bouscule le cadre...
88	S	Ça peut être pendant le temps d'accueil ?
89	I	Ça peut être pendant le temps d'accueil, quand tu sens que son volume sonore ne va pas pouvoir être apaisé, tu ne dis rien, tu vas chercher une bande de papier blanc et hop, tu la scotches.
90	S	Donc je peux être amené à faire ça ?
91	I	C'est déjà une première étape, oui tu peux être amené à faire ça. Quand il voit la bande arriver, pour lui, elle a du sens, elle signifie que tu l'obliges à prendre de la distance, à se rappeler qu'il y a une limite.
92	S	Et ça fait référence à d'autres moments où il a, euh, gêné ... ?/
93	I	Des moments où il a gêné, où tu as déjà mis ça... Alors il a sa manière de réagir, que tu lui laisses faire, du genre « ouais, il m'énerve, ton truc, j'en veux pas ! », il peut l'enlever.
94	S	D'accord, et dans ce cas, je la remets ?
95	I	Tu la remets où tu lui dis « j'ai vu que tu l'avais enlevé, je reviendrai la mettre tout à l'heure », enfin, voilà, si tu es occupé à aider l'un ou l'autre,... Voilà, donc c'est un garçon qu'il faut avoir dans le regard, dans le verbe,...
96	S	Il faut que je garde le contact avec lui... ?
97	I	Voilà, il faut que tu restes toujours en lien avec lui, parce que je pense qu'il a terriblement peur, si petit soit le groupe, d'être noyé dans ce groupe, et, euh,.../
98	S	Surtout que c'est un moment, ce temps d'accueil, où il y a beaucoup de choses qui se passent en même temps, beaucoup de déplacements, beaucoup d'activités en parallèle.
99	I	Oui, mais elles sont, euh, c'est vrai qu'il y en a beaucoup, elles sont paisibles.
100	S	Et moi, physiquement, à quel endroit je me situe dans la classe, quand j'aide à lire, à côté du lecteur, mais sinon... à n'importe quel endroit ...est-ce que j'ai un endroit privilégié, stratégique ?
101	I	Je dirais que l'endroit stratégique est l'endroit où est Charles, euh, d'abord parce que, euh, ça permet d'avoir un angle de vision sur toute la classe, euh, et puis, c'est de cet espace-là d'où l'agitation peut partir, voilà...plutôt sur le côté, à droite de la classe, proche du tableau pour être assez rapidement en aide avec ceux qui sont au tableau, c'est plutôt un moment où on circule vers les enfants.
102	S	D'accord, donc il n'y a pas une attitude-type, je m'adapte en fonction des demandes, de l'aide, du calme à imposer... ?
103	I	Voilà, c'est à la fois très codifié sur ce qu'on y fait, mais, euh, assez souple aussi, euh, euh, pour qu'il y aie aussi des possibilités pour que tu sentes, euh, le manque de disponibilité des élèves, ça arrive par exemple que certains élèves arrivent le matin en disant « ce matin je veux pas faire mon métier ».
104	S	Et dans ce cas-là, je ?/

Annexe 7 : Instruction au sosie Pamela

105	I	Tu leur dis « t'es sûr ? » ou alors pas tout de suite, parce qu'il est fatigué peut-être, tu les laisses, euh,...
106	S	C'est possible que je les laisse un moment... ?/
107	I	Tu peux leur dire « je vais te remplacer », et dans ces moment-là, c'est toujours, euh, toi qui remplaces, pour éviter le surplus de demandes parce que du coup il y en a toujours un, puis deux, puis trois qui disent « ah, moi, moi, moi, je veux faire son métier ».
108	S	Ah oui, d'accord, il y aurait des bonnes volontés ?
109	I	Il y aurait des bonnes volontés, et, du coup, comme c'est un temps d'accueil et que tu ne souhaites pas que la durée, euh, excède un certain temps, pour limiter... Un autre petit garçon sur lequel tu dois avoir les yeux, c'est Quentin, qui est le plus jeune élève de la classe, qui est un tout petit, ..., qui lui, euh, ça fait partie des codes, tu le laisses le matin, il s'installe, il fait son métier, selon la difficulté, il demande de l'aide ou, pas d'aide, et, après, une fois qu'il a fait son métier, euh, c'est le seul à qui tu peux laisser la possibilité de ne pas sortir son cahier rouge, parce qu'il a besoin d'abord de prendre une grande feuille, et, soit de dessiner, soit de découper, de coller, de construire quelque chose, et donc tu le laisses faire.
110	S	Et c'est d'accord pour tous, ils sont au courant ?
111	I	Tout le monde le regarde en disant, voilà, Quentin a besoin de ce temps-là de construction d'un objet, de dessin ou de coloriage ... c'est une activité qu'il se donne, lui, et, euh/
112	S	Il nous rejoindra après ... ?/
113	I	Et en fait, au moment où on va passer au temps du Bonjour, hop, il met son coloriage, son activité de côté et participe à l'activité du Bonjour comme tout le monde, ... voilà, c'est son rituel à lui du matin, et, euh, qu'il n'a pas pu lâcher alors que les autres ont pu rentrer dans un rituel collectif, lui pour l'instant est encore dans un rituel individuel.
114	S	D'accord, mais s'il ne demande rien, je ne lui donne pas.../
115	I	En fait il ne demande rien, tu vas voir, il prend sa feuille, très débrouillard, très organisé, il prend son truc et il fait tout seul. Et là arrive le temps du dernier métier, qui est le Bonjour. Un enfant a un petit papier, que tu auras préparé préalablement avec une petite phrase qui est sous la forme « Bonjour, voici la couleur que je préfère... » ou « ce matin, au petit déjeuner, j'ai mangé... »
116	S	Et ils ne le savent pas à l'avance ?
117	I	Ils ne le savent pas à l'avance ce qu'est la phrase. L'animateur du Bonjour doit présenter la phrase au groupe, et interroger, euh, les élèves d'abord, puis les adultes en dernier.
118	S	Et où est-ce que je suis, moi, à ce moment-là, quand il... ?/
119	I	Toi et Elsa vous êtes avec les élèves, assis, et c'est lui qui prend la place, euh, on va dire, principale, qui est l'acteur principal de ce moment, euh, cela dit, tout en étant assis, ton rôle c'est de l'aider à relancer, euh, il peut interroger Clara, qui a beaucoup de mal à mémoriser une phrase, et, euh, il arrive que l'animateur oublie de redonner les mots et laisse les enfants patauger. Par exemple « Bonjour, ma couleur préférée c'est le noir », Clara, elle va dire « Bonjour... » et puis s'arrêter, parce qu'elle a oublié la fin de la phrase.
120	S	Et, en fait, chacun à leur tour ils doivent redire la phrase ?

Annexe 7 : Instruction au sosie Pamela

121	I	Chacun à leur tour ils redisent la phrase.
122	S	En finissant chacun à leur façon ?
123	I	En finissant chacun à leur façon, et, euh, ton rôle c'est donc d'aider l'animateur à relancer un peu, en disant par exemple « tiens, j'ai vu qu'untel avait levé la main, tu peux peut-être l'interroger », parce que c'est dur pour un enfant d'être dans un rôle de maître ou de maîtresse.
124	S	Donc moi j'ai l'œil sur ceux qu'il ne faut pas manquer d'interroger ?
125	I	Voilà, « untel a levé la main, tu peux l'interroger » ; Et puis voilà, il termine en interrogeant Elsa, puis toi. A partir du moment où les deux adultes ont pris la parole, ton rôle c'est d'aller au tableau, d'écrire la phrase, et ensuite chaque enfant doit, d'abord recopier la phrase, puis, écrire.../
126	S	Quelques réponses ?
127	I	Sa réponse à lui.
128	S	Et là ils sont à leur bureau ?
129	I	Ils sont à leur bureau, et commence un travail très important, en relation d'aide, où, là, Elsa et toi vous avez à circuler entre les bureaux, veiller à ce que chacun soit à la fois dans une bonne posture pour écrire, et ait les bons outils, car il arrive que untel ou untel n'ait pas de stylo. Donc sur mon bureau, il y a une boîte avec, euh, plein de stylos possibles /
130	S	De toutes formes ...
131	I	De toutes formes...en leur disant « je t'autorise à aller chercher un stylo sur le bureau, vas-y, reviens... » Et puis ensuite, pour les mots dont ils ont besoin, si c'est une phrase plus ou moins longue, il y a derrière mon bureau, au dos d'une armoire, ce qu'on appelle le dictionnaire mural, donc il y a toutes les lettres de l'alphabet sur des formats A4 et des petits post-it collés, avec les mots dont on a besoin pour écrire. Donc là, toi qui ne connais pas tous les mots, je t'invite,... si par exemple un élève te demande le mot « clown », tu peux le réécrire sur un post-it.
132	S	A la demande ?
133	I	A la demande, les post-it sont sur le bureau, il y en a deux blocs, un pour toi, un pour Elsa, et quand vous circuler, vous écrivez les mots à la demande, et «une fois que tu l'as écrit, tu vas le ranger dans le dictionnaire », et s'il te dit « oh, ben, il y était déjà », tu peux répondre « et bien, toi et moi, on avait oublié... »
134	S	Donc au tableau ce que j'écris, c'est le début de la phrase.
135	I	C'est le début de la phrase, et eux/
136	S	Pour la terminer/
137	I	Cherchent la fin/
138	S	Ils essayent seuls/
139	I	Et demandent les mots quand ils en ont besoin. Donc ils écrivent et, hop, une fois que chacun a terminé, il y a un signal : « maîtresse, j'ai fini » ou « Elsa, viens voir, j'ai fini ». Et là, AVSCo ou enseignant, l'un ou l'autre corrige, il peut arriver qu'un ou deux élèves disent « non, je veux pas...j'ai envie que ce soit Elsa qui regarde mon cahier », ou « j'ai envie que ce soit la maîtresse ».
140	S	Une demande spécifique ?
141	I	Phrase autorisée, y'a pas de prérogative « maîtresse » sur ce temps-là, donc,

Annexe 7 : Instruction au sosie Pamela

		voilà, c'est tout à fait autorisé.
142	S	Et entre eux, est-ce qu'ils peuvent, euh/
143	I	Certains commencent à être dans des comportements d'entraide, mais très peu.
144	S	Oui, parce qu'ils ne vont pas tous mettre le même temps pour faire l'activité...
145	I	Non, voilà.
146	S	Et alors ceux qui ont terminé et qui n'ont pas envie d'aider ?
147	I	Comme la séance suivante c'est lecture, ils sortent leur support de lecture pour commencer à regarder leur livre.
148	S	Bon, et à part Charles qui peut perturber, est-ce qu'il peut y avoir d'autres enfants qui ont, euh, pour lesquels il faudra prévoir des retours au calme d'imposés ?
149	I	Non, euh, il y a un petit, euh, alors Quentin sera aidé car il est non-lecteur et non-scripteur d'une certaine manière, mais ça c'est le travail d'Elsa, elle est avec lui sur ce temps-là à lui découper ses étiquettes et il prend des repères pour recoller ça dans l'ordre.
150	S	Mais au final sa phrase il l'écrira quand même ?
151	I	Sa phrase il l'écrira quand même, selon, si la réponse c'est juste un mot, elle peut mettre le modèle sur une ardoise en lettres bâtons et il recopie en lettres bâtons pour qu'il y ait une vraie trace écrite qui lui appartienne. Et là on va revenir à Raoul, qui lui n'aura probablement pas écrit la date du jour, et, euh, aura répondu à l'oral par contre, mais, voilà, et là deuxième invite à revenir dedans...
152	S	Il peut être encore à l'écart ?
153	I	Raoul, il peut être encore replié, tout simplement, les yeux dans le coin de la fenêtre, à regarder...
154	S	Malgré les sollicitations ?
155	I	Malgré les sollicitations.../
156	S	Les miennes ou celles des autres élèves ?
157	I	Voilà, celles des autres élèves sont encore plus inopérantes que celles de l'adulte, euh, ce garçon-là, quand la séance d'accueil est terminée et que la séance de lecture est terminée, je m'arrange toujours pour avoir dix minutes, je ne sais pas si tu iras jusque-là, où cinq, de temps particulier avec lui pour reprendre ce qui s'est passé dans la première partie de la matinée avant la récréation. Après la récréation, il est beaucoup plus disponible.
158	S	D'accord, donc je ne le brusque pas.../
159	I	Inopérant, ça ne servirait à rien. Celui sur lequel tu peux être amené à marquer un peu fermement, c'est Charles, pour qui, si la bande blanche ne fonctionne pas...
160	S	Si elle a été recollée plusieurs fois...
161	I	« cette fois ça suffit, je sors ma grosse voix... »
162	S	D'accord
163	I	En fait j'essaie de retarder,...tu vas voir, il invite à l'escalade et c'est vrai que le travail sur soi à faire ... et sur lui à faire, c'est de dire, tu vois, on va reculer l'escalade de manière à ce qu'il n'y ait plus.../
164	S	Ça se dégonfle tout seul...
165	I	Ça se dégonfle, et puis ça fonctionne, bon, faut une patience, euh, terrible mais ça fonctionne.
166	S	Pendant tout ce temps-là, euh, les métiers, la phrase du jour, est-ce qu'il peut y

Annexe 7 : Instruction au sosie Pamela

		avoir des déplacements dans et hors la classe, des sorties... ?
167	I	Rarement, en fait le seul jour où il y a un déplacement, c'est le lundi matin, c'est Charles, mais il sort après le temps d'accueil, et il y a un jour où il manque un enfant sur ce temps d'accueil parce qu'il est chez son orthophoniste, c'est le vendredi, sinon, sur le temps d'accueil, tous les enfants sont là, c'est une demande que j'ai eu auprès des autres professionnels quand ils sont venus prendre contact avec moi, en disant : « j'aimerais bien qu'il n'y ait pas d'interventions sur les temps d'accueil », donc ils se sont arrangés pour venir.../
168	S	C'est le temps où le groupe-classe se construit pour la journée ?
169	I	C'est le temps où le groupe se construit, et là, je souhaite avoir tout le monde, donc il n'y a pas d'intégrations non plus sur ce temps-là. Peut-être que c'est aussi parce que c'est la première année, euh, pour les élèves, tous, c'est la première fois qu'ils viennent en CLIS, c'est la première année pour moi, c'est donc important dans la création de l'unité du groupe.

Annexe 8 : Entretien clinique d'explicitation Philémon

1	P	Ce midi, après la pause, à la première sonnerie, je suis descendu sur la cour pour récupérer mes élèves, euh,...
2	C	Est-ce qu'à ce moment-là tu as en tête quelque chose de particulier ?
3	P	Voilà, en fait, à ce moment-là, j'avais déjà observé, j'avais pris la précaution d'aller vérifier par la fenêtre qui était là, puisqu'en ce moment, j'ai des soucis d'absentéisme de certains et tout ça, donc, euh, y'avait Sébastien ...
4	C	Pour les prénoms, ne t'inquiète pas, j'anonymiserai pour la retranscription.
5	P	Ouais, parce que sinon, je peux pas parler, euh, si j'commence à... donc Sébastien, qui était concerné par, euh, ce dont il allait être question l'après-midi, avait dit qu'il ne viendrait pas
6	C	Donc, là, tu penses à ça ?
7	P	Voilà, forcément, moi je, euh, ... la façon d'aborder la séance n'allait pas être la même, selon qu'il était là ou non.
8	C	Et en gros, ce qui le concernait cet après-midi ?
9	P	En gros, ce qui le concernait cet après-midi, c'est qu'il avait demandé, euh, ça va être un peu, euh,...il avait demandé à une autre élève de lui « sucer la bite », voilà, donc, euh,...
10	C	Et toi tu l'avais su incidemment ?
11	P	Y'avait eu des petits mots qui avaient circulé, euh, du fait des interrogations que ça générait chez la jeune fille, et ces mots avaient été interrompus, et donc, j'avais prévenu Sébastien ce matin que je souhaitais qu'on discute un peu des relations entre les garçons et les filles, d'autant, c'est vrai, qu'on a, en SVT, le programme reproduction cette année, euh, ça allait bien aussi dedans. Forcément ça a généré des angoisses chez Sébastien qui s'est dit, « je vais m'en prendre pour mon grade », et donc qui était sur le discours « je viendrai pas, j'm'en fou », etc....
12	C	Tu as tout ça en tête quand tu regardes par la fenêtre ?
13	P	J'ai tout ça en tête, je vérifie que Vanessa n'est pas là comme elle me l'avait dit parce qu'elle a besoin d'aller chez le docteur, effectivement elle n'est pas là. Je vérifie que Nassim est là, parce que lui est concerné par autre chose, alors Nassim, ça fait un mois que je ne l'ai pas vu et il était là ce matin, et, euh, il n'a pas eu l'accueil les bras ouverts qu'il aurait sans doute escompté, comme si de rien n'était. Donc je lui avais dit qu'il viendrait cet après-midi, qu'il aurait, euh, à essayer d'écrire un petit peu, que je lui avais préparé une grille pour qu'il écrive ce qui allait pour lui, euh, au collège, ce qui n'allait pas, par rapport à l'UPI, à l'enseignant, qu'il puisse interroger tout ce qui lui posait problème, tout ce qui faisait qu'il ne venait pas à l'école, qu'il cherchait des excuses bidon. Bon, comme ça faisait plus d'un mois que je ne l'avais pas vu, qu'il était parti un peu en pleurs le matin, je craignais un peu qu'il ne soit pas là cet après-midi, et j'ai vu qu'il était là sur la cour.
14	C	Donc il était là ce matin, et il est revenu cet après-midi.
15	P	Voilà, donc je descends sur la cour, j'ai déjà tous ces éléments-là, je sais qui est là...
16	C	Tu descends...
17	P	Et j'arrive sur la cour, j'ai mon groupe qui est à peu près rangé, ce n'est pas toujours le cas, donc ça c'est, euh, je les trouve, ..., la première chose que je fais, je les balaie du regard pour voir un peu dans quelles dispositions ils sont.
18	C	Ils te regardent ?

Annexe 8 : Entretien clinique d'explicitation Philémon

19	P	Ils me regardent, et, euh, je les sens ... prêts.
20	C	Tu te sens plutôt soulagé, ou, ça ne lève pas tes inquiétudes ?
21	P	Je ne suis pas quelqu'un d'hyper inquiet, ça m'oriente en fait...c'est vrai que le moment d'entrée en classe est déterminant...si on arrive à mettre les élèves dans une activité, là, on a gagné...en tout cas sur le groupe que j'ai, l'énorme problème est la mise en activité. S'ils sont disposés...
22	C	Et là tu te dis que c'est pas gagné...
23	P	Aujourd'hui, il y avait tellement d'éléments perturbateurs, puisque dans mon groupe, il y a donc Chloé, la jeune fille sollicitée par Sébastien, donc qui n'était pas vraiment bien, qui déteste qu'on parle de sexualité, euh, j'ai Sébastien qui n'était forcément pas bien, euh, parce qu'il était concerné, j'ai Brice qui n'est jamais bien le jeudi après-midi parce qu'il revient de l'hôpital de jour où il a passé sa matinée, euh, j'ai donc Vanessa qui a pas mal de soucis en ce moment, euh, j'ai Shen qui est sérieusement malade, qui est effondrée en ce moment et qui en plus était concernée par l'histoire puisqu'elle a servi un peu d'intermédiaire, pas de manière très maline, dans les petits mots...voilà, dans mon groupe, je vais avoir Mickaël qui ne se sent pas concerné ... sinon les autres se sentent tous plus ou moins mal à l'aise...
24	C	Tu sens que ça pèse sur l'ambiance ?
25	P	Donc, voilà, ça va forcément être lourd ... donc, je monte, je monte devant et j'ouvre la porte, et ils s'installent spontanément, euh, sur leurs places habituelles, Nassim prend la place de Vanessa, euh, qui est restée vacante puisqu'en fait je m'étais aperçu qu'on avait plus de place pour Nassim, vu qu'on avait pris l'habitude de son absence, j'avais récupéré sa table. Je m'en aperçois, mais comme on a un élève qui est en stage en ce moment, il s'est assis tout à fait naturellement, y'a pas eu de souci...
26	C	Donc, là, tout le monde est à sa place...
27	P	Tout le monde, très vite, vient à sa place, Brice, un petit peu plus difficilement, comme d'habitude, a du mal à s'asseoir, et puis, euh, ...
28	C	Avant d'entrer en classe, tu sais comment tu vas démarrer, tu as une idée de...
29	P	Voilà, comme effectivement je vois que Sébastien a fait l'effort de venir et tout ça, je sais que je vais démarrer assez doucement en fait...je savais que j'allais démarrer par les faits tels que moi je les avais reçus, en précisant que c'était pas nécessairement tels qu'ils s'étaient passés ... et puis il y avait la question de Nassim qui avait son petit travail à faire ... et puis j'ai mon assistante, je n'avais pas précisé depuis le début ...
30	C	Elle était avec toi pour aller les chercher sur la cour ?
31	P	Elle est descendue avec moi, voilà ...
32	C	Et entre vous, entre adultes, vous aviez évoqué cette histoire ce midi ?
33	P	Oui, oui, c'est d'ailleurs elle qui avait intercepté les petits papiers, mardi, comme mardi après-midi, elle les a toute seule, donc on en avait parlé le mardi soir comme je revenais d'autres cours. Ce matin, quand j'ai commencé à parler à Sébastien, j'ai vu qu'il était plutôt dans le déni, on en a reparlé le midi, on a énormément de problèmes à gérer, en ce moment, donc on n'a pas eu le temps de construire la séance, je lui ai juste dit que je partais sur un mode interrogatif sur le sens de ce qui avait été demandé, etc. ...
34	C	D'accord...tu sens son soutien ?
35	P	Oui, complètement, c'est vrai que j'ai la chance d'avoir une auxiliaire de vie scolaire qui est dans une bonne dynamique d'esprit, on travaille bien ensemble

Annexe 8 : Entretien clinique d'explicitation Philémon

		... donc la première chose que j'ai fait, en arrivant, quand j'ai pris la parole, j'ai demandé à Nassim, je lui ai dit « Bon, écoute, Nassim, là on va parler des relations entre les garçons et les filles, de sexualité, etc., c'est un cours qui n'a pas été préparé à l'avance, donc tu peux y participer si tu le souhaites, ou tu peux directement aller faire le travail dont je t'ai parlé ce matin », et Nassim a donc souhaité rester avec nous ... par contre je lui avais dit que je ne pouvais pas le prendre en cours habituel sans qu'on ait d'abord travaillé sur son absence, qu'il ne pouvait pas débarquer comme ça...
36	C	D'accord, pour lui c'est clair qu'il va y avoir un moment pour reprendre ça... ça te surprend qu'il souhaite rester ?
37	P	Un petit peu, oui, un petit peu ... parce que c'est un garçon qui a un tel taux d'absentéisme que j'ai encore un peu de mal à juger, mais, bon, qui a un aspect plutôt timide,... qui est plutôt de culture musulmane, euh, plutôt dans le non-dit par rapport aux filles, d'ailleurs il n'a pas beaucoup participé à l'activité mais il a écouté attentivement, il a répondu quand on l'a sollicité.
38	C	Dans ta façon d'aborder ce sujet, tu tiens compte des diversités culturelles ?
39	P	J'essaie toujours, disons, moi j'ai une ligne qui est globalement la ligne euh, éducative de l'institution, je suis sur un positionnement qui est très institutionnel, et là je suis très clair avec eux là-dessus, parce que j'ai eu aussi des élèves, euh, Vanessa par exemple qui est de culture Rom, où, là, on a des non-dits complets, et, euh, Vanessa, j'ai toujours été clair avec elle, on a ça au programme, je lui ai expliqué que j'estimais que c'était important aussi, euh, que pour moi ça faisait sens, que je savais parfaitement que dans la culture Rom on ne parlait pas de sexualité, que par conséquent je ne lui demandais pas d'en parler, mais, euh, au moins de participer. J'essaie en tout cas toujours d'aborder, effectivement, du moins en faisant attention à ne pas choquer, à ne pas braquer les élèves ... après ils savent très bien que je les emmène sur un terrain institutionnel, voilà, que je m'arrête là, que je ne suis pas là pour m'occuper de leurs histoires personnelles.
40	C	Donc là, ça démarre ...
41	P	Donc là ça démarre, euh, j'explique donc les faits, que le mardi matin Sébastien a proposé à Chloé de sortir avec elle, que Chloé a accepté, là tous les deux acquiescent, que le mardi après-midi, alors, bon, tous les deux acquiescent, Sébastien dans des mimiques pas possibles, alors en fait j'ai commencé par dire « mardi matin... » et là tout de suite « non, c'était pas mardi matin ! », parce qu'effectivement, le problème n'était pas mardi matin, donc il a fallu que je recadre, que je dise, euh, que moi j'allais exposer d'un coup tout ce que je savais, et puis qu'ensuite, ... que je ne prétendais pas savoir exactement ce qu'il en était, mais qu'il fallait bien qu'on parte de quelque chose, quoi... donc j'ai pu reprendre que mardi matin, ils avaient donc d'un commun accord décidé de sortir ensemble et, euh, que le mardi après-midi, il lui avait demandé de lui « sucer la bite »...
42	C	Cette information te reviens comment, cette proposition qu'il lui a faite ?
43	P	Alors, en fait, voilà, parce qu'en fait ça avait perturbé un petit peu Chloé qui avait demandé ensuite conseil à sa copine par écrit, euh, par un petit mot qu'elle avait fait ensuite circuler, demandant, voilà, ... et donc elle a écrit ensuite un mot à Sébastien en lui disant « j'ai dit à Shen que tu voulais que je te suce la bite », et c'est ce mot là qui a été intercepté, en fait, par Joséphine, l'AVSI, et donc ce qui a permis de comprendre l'ensemble de la situation car ensuite, Chloé a pu expliquer le pourquoi du petit mot ...

Annexe 8 : Entretien clinique d'explicitation Philémon

44	C	Donc tu exposes tout ça ...
45	P	Donc j'expose tout ça et j'interroge les élèves, en fait, sur « qu'est-ce que c'est, pour un garçon, de sortir avec une fille » et donc, là, je demande à chacun de s'exprimer, l'un après l'autre.
46	C	Ils s'écoutent ?
47	P	Oui, ils s'écoutent bien, ils s'écoutent, ...bon, au départ, il y a un peu d'ambiguïté entre, euh, ce qu'ils pensent être le rôle qu'ils devraient jouer, rôle de l'homme affirmé pour les garçons, et puis la réalité qui est que, euh, finalement ils sont pas encore tout à fait clairs, sur, euh, sur ce que ça implique, ce que ça veut dire, d'ailleurs on voit des propositions différentes, ça va de ... d'aller au supermarché ensemble, en se tenant la main, à, euh, se faire des bisous, jusqu'à présenter aux parents et quasiment faire la demande en mariage, quoi ... et tout ça avec l'acquiescement quasiment de tout le monde, donc il y a un moment, enfin, les filles, moins, les filles semblaient les plus au fait d'une espèce de modération dans l'idée de sortir avec quelqu'un, ... qui n'était ni complètement naïf et platonique, ni ...euh, « pour la vie ».
48	C	Et ça te surprend qu'ils soient à ce niveau de différence les uns les autres ?
49	P	Enfin, oui, quand même, qu'ils aillent jusqu'à des perspectives mariage, oui, qu'il y en a qui voient ça de manière totalement naïve, platonique, et puis d'autres qui voient ça plus dans un relationnel qui tend vers la sexualité, non, ça je trouvais ça tout à fait logique ...
50	C	Est-ce que tu as eu un doute sur le fait qu'ils acceptent de participer à ce genre de débat ?
51	P	Dans la mesure où on est cette année sur le programme de SVT, sexualité, qu'on a déjà fait un jeu de l'oie sur le thème de la contraception ...donc j'étais pas en terre inconnue, donc je savais à peu près comment j'allais me positionner par rapport aux différents élèves, à l'exception de Nassim, à l'exception de Nassim, et puis ...
52	C	Donc ça ne te surprend pas qu'ils participent ...
53	P	Non, c'est vrai que ce sont des élèves que j'ai toute la semaine, là je n'ai que des élèves de quatrième troisième, donc je les ai tous depuis au moins trois ans, sauf Chloé qui est arrivée avec un parcours un peu particulier, donc, euh, ...
54	C	Alors quand ils exposent leur vision de « sortir avec », toi tu intervien, ...tu passes juste la parole...
55	P	Moi je passe juste la parole, alors, ... je vais essayer d'être précis dans mes souvenirs, euh ...
56	C	Est-ce qu'il y a des choses, tu te dis « là, je ne peux pas laisser dire ça », ou « là, il faut que j'intervienne »...
57	P	Non, y'avait rien d'extrêmement choquant, y'a un moment quand même j'ai tempéré quand on a commencé à parler de mariage, j'ai dit « vous y allez un peu fort, peut-être pas tout de suite... », là ils ont pu dire que le mariage pouvait être UNE des conséquences de « sortir avec », même si on sait en terme de probabilité, le fait de sortir avec une première fille et de se marier avec est assez peu probable ... bon, ça, c'est dans la logique de l'adolescent, tout est éternel, donc il n'y a pas de souci là-dessus ...
58	C	Donc le tour de table se passe ...
59	P	Voilà, donc ...
60	C	Est-ce que tu te dis « il faut que j'en sorte quelque chose de commun à tout le

Annexe 8 : Entretien clinique d'explicitation Philémon

		monde », ou ce sont juste des représentations qu'ils ont ...
61	P	Non, à ce moment-là, ils se sont mis d'accord, à peu près, sur le fait, justement, que « sortir avec », c'était pas la même chose pour tout le monde, mais que, globalement, c'était quand même commencer à être à la recherche de l'autre, voilà, y'avait de ça. Alors on a parlé de différentes dimensions, en fait, entre « la recherche d'expérience pour l'expérience », et puis, euh, « la véritable envie ». On a parlé aussi de la pression sociale pour les garçons, ... alors là, ça, c'est moi qui leur ai suggéré « voilà, vous avez quand même, euh, quinze ans, il y en a pas mal autour de vous qui ont une copine, euh, vous vous êtes peut-être dit à un moment, tiens, faudrait peut-être que j'en ai une moi aussi », et puis du coup on regarde ce qu'il y a de disponible autour de soi ...
62	C	Ça a fait de l'écho ?
63	P	Oui, tout à fait, tout à fait et on a bien vu, alors, Sébastien, c'est très paradoxal, quand on voit le discours qu'il a pu tenir ... c'est lui quand même qui parlait de mariage, ... bon, il veut peut-être aller très très vite dans les enchaînements [rires], « sortir ensemble » le matin, « fellation » le soir, « présentation aux parents » le lendemain et « mariage » le week-end suivant [rires], je ne sais pas comment il envisageait les choses ... Chloé était beaucoup plus dans cette espèce de truc, de dire « oui, voilà, j'ai accepté parce qu'il, euh, propose, j'ai quatorze ans, avoir un copain, ça s'est fait », mais on percevait bien qu'elle ne voyait pas du tout ça comme « le grand amour » ...
64	C	Est-ce que tu as l'impression que tes interventions, dans ce genre de débat, peuvent influencer leur façon de voir cette affaire-là ?
65	P	Oui, ...
66	C	Parce que tu es quand même un adulte, euh, référent ... tu penses à ça au moment où, ...
67	P	Je ne suis pas seulement un adulte référent, je suis le prof en plus. Parmi les deux adultes présents, j'ai quand même un statut, pour eux, qui est complètement différent, je suis un peu le détenteur de la vérité, des normes, ... tout ça, ce qui fait qu'effectivement, je laisse facilement Joséphine parler et exprimer un point de vue de jeune adulte, euh, qui aura une conversation en toute sincérité je dirais ...
68	C	Donc là elle est intervenue, dans ce tour de table ?
69	P	Oui, elle intervient un petit peu, par petites touches, comme ça, ... ce qui me permet, moi, d'avoir un peu plus de recul, ... ça permet aussi de temporiser, pour les élèves, parce que les élèves sont facilement demandeur de, d'un cadre, ... je les mets dans une situation où ils parlent d'eux, de leurs émotions, c'est super insécurisant, et, euh, et donc ils n'attendent qu'une chose, finalement, c'est que moi, prof, je pose un cadre qui sécurise.
70	C	Tu y penses à ça ?
71	P	Ça j'y pense forcément, et en fait Joséphine fait une sorte de tampon, elle apporte une sorte de réponse provisoire qui leur permet de continuer à évoluer sans être trop dans la demande de ma position.
72	C	D'une solution clés en main ... d'accord, donc ça c'est quelque chose, au fil de votre expérience d'adulte, qui s'est affirmé, vous y avez pensé ensemble, vous avez ...
73	P	Oui, sur les relations que chacun a avec les élèves, et sur nos positionnements par rapport à l'institution, là, oui, on en parle régulièrement, j'ai une heure de coordination chaque semaine avec Joséphine ...
74	C	Donc, une fois le tour de table terminé, est-ce que tu as déjà en tête l'étape

Annexe 8 : Entretien clinique d'explicitation Philémon

		d'après ?
75	P	Oui, parce que l'étape d'après, effectivement, c'est : passer à l'espèce de contradiction qu'il peut y avoir entre, euh, l'idée de sortir avec quelqu'un, et l'idée de lui proposer directement de lui « sucer la bite », et, euh, donc, on a trouvé à peu près un accord sur cette construction relationnelle et puis, euh, comment est-ce que j'ai dit ça ... ?
76	C	Comment tu articules ?
77	P	J'ai résumé ce qui s'était dit autour de « sortir ensemble », entre l'expérience pour l'expérience et la relation plus poussée, euh, ... comment ça s'est enchaîné ... ?
78	C	Est-ce que tu as en tête s'ils sont tous au courant de ce qui s'est passé, de l'échange de papiers ...
79	P	Oui.
80	C	Tu n'as pas de doute là-dessus ...
81	P	Non.
82	C	Donc tu sais que ce que tu vas évoquer est connu de tout le monde ...
83	P	Oui, alors, « connu » mais pas forcément compris, ... c'est vrai aussi que mon positionnement physique dans la classe est clairement orienté vers ceux qui vont être concernés, et je mets volontairement à l'écart celui que je sais assez loin de toute cette considération-là ...
84	C	Tu veux le préserver ?
85	P	Je ne lui tourne pas le dos, mais je l'ai sur mon côté, ce qui fait que je ne l'interroge jamais des yeux, il est là quasiment en spectateur passif ... en tout cas sur certains moments.
86	C	Qu'est-ce qui fait que tu lui réserves ce statut un peu particulier ?
87	P	Ça, c'est, euh, la connaissance de cet élève depuis plus de trois ans, effectivement, Arnaud a beaucoup de mal à comprendre toute ces histoires de sexualité ... ça lui passe complètement au-dessus de la tête.
88	C	Dans le débat précédent, il n'était pas intervenu ?
89	P	Si, quand même, je ne l'ai pas mis à l'écart non plus, je ne l'oblige pas, enfin, si, ... quand on a fait le tour de table, il a été sollicité comme les autres, il semblait d'accord avec ce qui avait été dit ...
90	C	Tu ne veux pas le mettre en danger ?
91	P	Oui, voilà, donc, euh, ...
92	C	« sortir avec une fille », bon, d'accord, on a fait le tour, mais maintenant, ...
93	P	Là, du coup, je suis revenu directement sur Sébastien, en disant « peut-être que tu ne l'as pas dit comme ça, mais... », parce qu'il était dans le déni de ce qui avait été dit ... « qu'est-ce que tu penses de la proposition, toi, telle qu'elle a été formulée ? », et moi, j'ai introduit, quand même, à un moment, euh, parce qu'elle commençait à émerger de manière un peu floue, la notion d'objet en fait, comme on avait parlé de l'expérience de se faire des bisous, [Joséphine, L'AVSI, accompagnée d'un élève, entre dans la pièce, de retour de la salle de tennis de table] y compris de s'embrasser avec la langue. [pause de 2 minutes pour permettre à l'élève de prendre ses affaires et quitter la classe. Joséphine, à notre invitation, accepte de rester quelques instants avec nous]
94	C	On reprend.
95	P	Voilà, quand j'évoque l'idée d'embrasser en mettant la langue, ça a fait écho chez eux, et puis c'est Sébastien qui a dit « après, avec, euh, ... [intervention de Joséphine « c'est mieux avec le spaghetti, tu peux éventuellement introduire

Annexe 8 : Entretien clinique d'explicitation Philémon

		ton spaghetti ». Voilà [rires], ça m'a un peu fait rire, j'ai trouvé que ça n'était pas prétentieux, ça allait [rires], mais en fait, on a mis du temps, on s'est regardé pour comprendre de quoi il parlait...
96	C	Là, tu te poses la question d'intervenir, lui demander de préciser ?
97	P	C'est vrai que là, j'ai eu un gros moment de creux, un moment où, y'a des moments ... je me demandais, surtout sur des sujets comme ça, c'est, euh,... c'est pas évident, on ne sait plus, euh, ...et puis, bon, on a rebondi là-dessus ...
98	C	Le risque c'est quoi, si tu lui demandes de préciser ...
99	P	Là, j'avais pas de, ... non, je n'étais quand même pas trop inquiet, euh, compte tenu justement du contexte particulier de cette année, on en parle quand même souvent, en plus les filles avaient eu une formation là-dessus, on avait parlé de pertes blanches, [Joséphine ajoute : « de contraception, de relations sexuelles »] d'éjaculations précoces ...
100	C	Seulement les filles ?
101	P	[Joséphine : « les garçons l'ont eu précédemment »] donc déjà, globalement, ils ont du vocabulaire, on avait posé un certain nombre de choses, ça me rassurait dans le sens où je savais qu'on allait pas partir sur n'importe quoi, puis, euh, le fait aussi que les filles avaient eu cette formation ce matin, par un fait de hasard complet, puisque c'était pas du tout sur mon calendrier mais sur celui de l'infirmière, et, euh,... qu'on en ait parlé juste à midi avant de les lâcher, en fait, ... [Joséphine : « ça rebondissait bien »], ça permettait aussi, s'il y avait quelques, quelques éléments risibles pour certains, ... ça avait déjà permis de pré-canaliser la conversation de l'après-midi.
102	C	Et il dit « c'est mieux avec le spaghetti » ...
103	P	Voilà, il parle de spaghetti et c'est à partir de ce moment-là, effectivement, qu'on a un petit peu orienté sur ce que pouvaient attendre les garçons de la relation, ... là du coup on a beaucoup parlé, il y a eu un moment où les adultes ont posé nettement les choses, moi j'ai parlé aussi, de, euh, de la dimension, ... de l'importance que pouvait revêtir une relation sexuelle pour un homme et pour une femme, quoi, et des conséquences éventuelles, j'ai parlé, physiologiquement, etc. ... avec quand même une bonne interaction avec les élèves puisque ... c'est un peu à dessein aussi, on utilise des mots qui génèrent du questionnement, c'est-à-dire que s'il n'y a pas de questionnement, c'est qu'on ne les a plus, s'il y a du questionnement sur des mots comme « physiologiquement » qu'ils ne connaissent pas, c'est qu'on les capte.
104	C	Est-ce qu'il y a un moment où vous vous posez la question du rapport à la loi, dans le débat, est-ce qu'il y a un moment où tu te dis « ouais mais moi j'incarne quand même ... » ?
105	P	Ça, je me suis posé cette question-là avant le débat, euh, moi j'étais au courant de cette histoire mardi soir, ... mardi soir, ça m'a un peu turlupiné, euh, tout le mercredi, quoi, parce que, euh, on est dans des situations un petit peu limite, enfin, la position de la loi par rapport à la proposition des gamins entre eux, ... elle était pas simple simple à trouver sans casser, sans non plus complètement casser ...
106	C	Sans être le castrateur de service ...
107	P	Ouais, voilà !
108	C	D'accord ...
109	P	Donc, voilà, je me la suis posée, j'ai pas forcément trouvé ...
110	C	Toi tu bascules ça sur la notion de personne et d'objet dans la relation ...

Annexe 8 : Entretien clinique d'explicitation Philémon

111	P	Oui, j'ai beaucoup plus parlé sur la relation à l'autre que sur la loi, sur le respect de l'autre en fait, ... l'essentiel de l'orientation du discours sur la fin de la séance a été sur le respect de l'autre.
112	C	Est-ce qu'il y a des éléments qui te font penser qu'ils accrochent à cette idée-là, que dans la relation il y a quelque chose qui dépasse la relation à l'objet ou à la simple satisfaction, ...
113	P	C'est le sentiment, en fait, moi j'ai été satisfait en fin de séance, euh, parce qu'effectivement, dans mes interventions, encore une fois, j'essaie à tout moment de ne pas étouffer les gamins sur la position de l'enseignant, ... même s'ils n'utilisent pas ces mots-là, le terme d'objet, ils ne vont pas forcément l'avoir, mais ils arrivaient quand même à bien percevoir cet élément.
114	C	Il y a un moment où tu te dis : « là, je suis parvenu à ce que je voulais obtenir dans le cadre de cette séance-là, ... la qualité de l'écoute, ou la qualité des interventions te font dire que ... il y a quelque chose qui est passé »
115	P	Ouais, c'est ça, et puis j'ai interrogé à la fin, euh, Chloé, qui était concernée par l'histoire, voir si elle trouvait ses repères, et, bon, elle était aussi globalement satisfaite de la conversation.
116	C	Tout le temps de ... combien de temps tout cela a duré à peu près ?
117	P	Ça a duré pas loin de trois quarts d'heure quand même.
118	C	Et ils restent à leur place trois quarts d'heures ?
119	P	Ah oui, complètement [Joséphine : « sans problème »], y compris Brice, qui, par moment, sortait un peu du sujet, euh, et faisait sortir un peu Sébastien du sujet, qui ne demandait que ça, s'engouffrer dans une faille ouverte par Brice, Brice qui est l'« ouvreuse de failles » attiré de la classe, ... n'empêche qu'il est resté jusqu'au bout et qu'il s'est tout le temps raccroché au contenu.

Annexe 9 : Entretien clinique d'explicitation Théodore

1.	P	Le mercredi, en début d'après-midi, je reçois un groupe, il y a huit inscrits.
2.	C	Au moment où ils arrivent, comment tu vois ça ?
3.	P	J'ai mis un système en place qui fait que la séance commence à 14 heures officiellement, mais,... je suis systématiquement sur place à partir de 13 heures 45, même avant, pour pouvoir accueillir les élèves au fur et à mesure qu'ils arrivent, c'est souvent des temps d'échanges intéressants.
4.	C	Et mercredi, comment ils sont arrivés, ils étaient tous ensemble ?
5.	P	Non, ils arrivent échelonnés, en transport en commun ou en taxi mais je ne veux pas qu'ils passent par la salle d'attente, parce que c'est compliqué à gérer quelquefois quand il y a du monde dans la salle d'attente. Ce sont des personnalités un peu, euh, chaotiques...
6.	C	Donc, là, mercredi, ils arrivent...
7.	P	Les uns après les autres
8.	C	Quand ils entrent dans la pièce, est-ce quelque chose à quoi tu es attentif, en particulier, là, mercredi ?
9.	P	L'attitude des élèves, bon, je vois bien, comme certains ont des histoires assez lourdes à gérer au quotidien, euh, ça permet de prendre la température et, bon, sur un air badin, d'aborder leur semaine à travers leur scolarité.
10.	C	Et là, mercredi par exemple, le premier qui est entré dans la salle ?
11.	P	Bon, là, le premier qui est entré dans la salle, apparemment allait un peu mieux dans la mesure où il avait moins de tics que la semaine dernière...
12.	C	Ouais...
13.	P	Situation très compliquée, familiale ...
14.	C	Des tics ?
15.	P	Des mouvements de la tête très très marqués, et qui s'étaient apaisés sur une période où il était beaucoup plus stabilisé, et il se trouve qu'il y a une crise au sein de la famille, et, euh, depuis trois semaines, il avait des tics très marqués. Là il semblait un peu plus apaisé.
16.	C	Là, il arrive dans ta classe avec ses mouvements compulsifs, toi ça te fait penser à quoi ?
17.	P	Je me dis que ce qui est en périphérie de la pédagogie et de la scolarité est lourd à porter pour le gamin, bon, j'en tiens compte, je prends ça en note.../
18.	C	Tu l'évoques avec lui ?
19.	P	S'il me donne des informations, je les prends, éventuellement je rebondis, sans aller trop loin...c'est plutôt le rôle des infirmiers.
20.	C	D'accord.
21.	P	Moi j'ai un rôle très marqué, de, d'enseignant sur ce groupe. Pour autant, je ne vais pas faire taire un élève, à partir du moment où il me dévoile une situation sans se dévoiler complètement.
22.	C	Le deuxième élève qui entre ?
23.	P	C'est une gamine qui est en quatrième, très rebelle au sein de sa classe, euh...
24.	C	Et avec toi, quand elle arrive... ?
25.	P	Elle ne se rebelle pas vis-à-vis de moi, mais le discours récurrent, c'est des incidents avec les profs ou les mauvaises notes qu'elle a eues.
26.	C	Et elle arrive, elle te dit...
27.	P	« oh la la, le dernier devoir que j'ai fait en maths, 0.5, mais qu'est-ce qu'il veut ce prof... ? »
28.	C	Quand elle te parle comme ça, ça te fait quoi ?
29.	P	Je rebondis sur le ton de l'humour, en lui parlant de son sentiment de persécu-

Annexe 9 : Entretien clinique d'explicitation Théodore

		tion habituel, et là-dessus, elle comprend, on rit ensemble...on rit de la situation, et puis, bon, étant donné que c'est un petit groupe, là, dans la salle, ça fait que, euh, elle sort son devoir de maths, et, bon, on le regarde ensemble.
30.	C	Quand elle en rajoute sur le fait qu'elle ne fait pas le travail demandé par le prof, ça te fait quoi ?
31.	P	J'arrive à la positionner par rapport à son travail d'élève, sa situation d'élève, en lui signalant, en lui signifiant à partir de quel moment elle n'est plus dans son rôle d'élève.
32.	C	C'est-à-dire ?
33.	P	Comme contester un devoir, à partir du moment où il porte sur le programme...bon, et à ce moment-là, elle commence à analyser pourquoi ça n'a pas fonctionné...parce qu'elle a été trop vite, parce qu'elle n'a pas vérifié, ou parce que, de toutes façons, et elle peut le reconnaître, elle partait vaincue d'avance.
34.	C	D'accord...et là, ça peut te mettre mal à l'aise... ?
35.	P	Non, parce que je pense que si on ne se voyait pas régulièrement toutes les semaines, euh, il y aurait eu un clash qui ferait qu'elle n'aurait même plus à me montrer ses devoirs ni parler de ses échecs, elle couvrirait tout ça par un discours rejetant vis à vis des adultes, sans réfléchir à sa façon de faire.
36.	C	Donc là ils sont deux élèves dans ta salle, que se passe-t-il entre eux ?
37.	P	C'est intéressant, justement sur ces temps-là, les élèves, ils s'écoutent, ça rebondit, c'est un vrai temps de discussion.
38.	C	Et là, que fais-tu ?
39.	P	A partir du moment où un élève prend la parole, je me mets en recul, bon, éventuellement, si j'estime nécessaire de marquer la position officielle de l'enseignant dans la discussion, je me positionne, je ne suis pas uniquement auditeur.
40.	C	S'ils se parlent d'autres professeurs en les dénigrant, tu as envie d'intervenir, ou... ?/
41.	P	Oui, s'ils les dénigrent, ou s'ils se dénigrent, eux, en temps qu'élèves,...là aussi, c'est pour objectiver la situation. Mais c'est souvent sur le ton de l'humour...c'est difficile d'instaurer une relation vraie aux élèves sans recourir à l'humour, enfin quand c'est possible.
42.	C	Quelquefois tu te dis qu'ils ne peuvent saisir toute la subtilité de l'humour des adultes... ?
43.	P	Bien entendu, d'ailleurs quand on entend nos propres enfants revenir de classe et qu'ils parlent du prof qui fait de l'humour, forcément, c'est un ringard, ils s'en moquent, alors qu'ils ont peut-être passé un bon moment... Mais là on est dans une situation où je suis à l'intérieur d'un groupe, et non pas face à un groupe.
44.	C	Donc là ils sont tous les deux dans la salle avec toi...
45.	P	Et puis il y en a un troisième qui arrive, lui est plutôt très inhibé, euh, à savoir qu'il a mis, euh, plusieurs mois avant de s'adresser à un autre élève du groupe, c'est sa deuxième année...
46.	C	Tu repenses à cette période quand il arrive ?
47.	P	Oui, et quand je le vois aller vers les deux autres et les saluer, euh, bon, plutôt décontracté, sans être rouge pivoine comme ça pouvait être, bon, je me dis...je mesure l'utilité de son passage, non pas uniquement en classe, mais du travail qui est fait au sein de la consultation...

Annexe 9 : Entretien clinique d'explicitation Théodore

48.	C	Tu repenses à ce qui a pu l'aider à prendre sa place, un élément particulier dans le travail que tu fais avec lui ?
49.	P	C'est le travail de l'enseignant...renarcissiser l'élève...c'est un élève qui est en quatrième, et qui depuis des années est « à la ramasse » parce qu'il lui manque des pré-requis, bon, il n'a pas les outils et, euh, à côté de ça, c'est un élève très besogneux.
50.	C	Donc quand il arrive dans ta salle, tu penses à ses difficultés ?
51.	P	J'y pense, et puis, assez systématiquement, je parle de son orientation, là on a mis en place un parcours individualisé avec l'établissement, ce parcours ne pouvait commencer qu'à ses 14 ans, et il a eu ses 14 ans il y a quelques semaines, donc, bon, il est en entreprise depuis, tous les vendredis, dans une entreprise d'ébénisterie, donc systématiquement, euh, je lui parle du vendredi passé pour savoir ce qu'il a fait...et tout ça participe de son assurance, de son inscription dans le groupe...
52.	C	Tu penses qu'il est sensible à ça ?
53.	P	Il est surement très sensible, comme tous les élèves en échec scolaire, dès qu'ils se trouvent en situation privilégiée dans le cadre d'un stage ou d'un préapprentissage, avec un seul interlocuteur adulte.
54.	C	Là ils sont trois dans la salle...
55.	P	Là ils sont trois, les échanges sont encore possibles, puis les autres arrivent, on est à six élèves, la salle est pleine. Là on n'est plus dans la gestion individualisée, on est plus dans une gestion de groupe, bon il y a quelques échanges entre les élèves...
56.	C	Et là que fais-tu ? C'est toi qui invite à se retrouver autour de la table ?
57.	P	Ils s'assoient, ça fait partie du rituel que de choisir sa place...
58.	C	D'accord ...
59.	P	J'ai de très beaux fauteuils dans la classe, mais je n'en ai que quatre, donc je reste debout pour ne pas pervertir le choix... [rires] et puis quelques échanges informels, et puis, bon, je suis assez rigoureux concernant l'heure, 14heures, on se met au travail, mais certains ont pu commencer à sortir leur travail et à faire leurs devoirs.
60.	C	Quand ils s'installent, à quoi es-tu attentif en particulier ?
61.	P	Je suis particulièrement attentif au fait que certains élèves font dans la discrétion extrême, d'ailleurs, c'est, euh, .../
62.	C	Ceux qui ne font pas de bruit ?
63.	P	Pas de bruit, mais parmi ceux-là, ça peut être des gamins qui sont complètement explosifs et ingérables en classe. Quand ils sont dans ce groupe, là j'en ai deux, qui, euh, qu'il faut aller chercher parce qu'à la limite, ils vont se faire oublier. Je suis aussi sensible à, euh, il y a un jeune, qui, lui, est plutôt explosif en classe mais qui est aussi explosif dans l'atelier, et, euh, qui a tendance à ne pas travailler et à occuper beaucoup de place, et, euh, à interpeler notamment l'autre élève dont je parlais tout à l'heure, celle qui a des soucis avec les maths... Je suis vigilant à essayer de mettre ce jeune au travail ...depuis le début de l'année, il travaille très peu, il est très peu productif, c'est pas lié uniquement au temps où il est avec moi, c'est en règle générale, parce qu'il a des troubles de la concentration, euh, des troubles majeurs...
64.	C	Et là, mercredi, quand ça commence, qu'est-ce que tu te dis ?

Annexe 9 : Entretien clinique d'explicitation Théodore

65.	P	La règle, quand la séance commence, c'est qu'ils viennent avec leur travail, avec leurs devoirs, donc, euh, mercredi, coup de chance, pour une fois, il a un travail à faire.../
66.	C	Donc tu te dis...
67.	P	Bon, ça commence bien, parce que deux fois sur trois, c'est « ben non, j'ai tout fait... » donc dans ces cas-là, je lui fournis du travail, mais c'est plus artificiel.
68.	C	Donc, là, tu sens qu'il y a une accroche...
69.	P	Il dit « j'ai du travail », « bonne nouvelle », bon, il discute un bon bout de temps, j'essaie de le faire taire, mais, bon, vainement... il ouvre son cahier, et « ah ben non, là j'ai tout fait ! », je vais voir sur le cahier quels sont les exercices qu'il a faits, et en regardant la fiche fournie par le prof, je m'aperçois qu'il y a des exercices qui n'ont pas été faits.../
70.	C	Donc là tu te dis...
71.	P	Je l'interroge, je lui demande « et ça, ce n'était pas à faire ? bon, si c'est pas à faire, c'est des exercices qui vont être donnés dans quelques temps, donc je peux te donner des exercices de ce type-là pour que tu sois au point quand tu auras à les faire ». Il me répond « ah, bah ça tombe bien, finalement, je dois les faire, ceux-là aussi »
72.	C	Et là, tu te dis quoi ?
73.	P	Il est dans l'évitement, mais c'est tellement compliqué pour lui d'être sur une tâche et de rester concentré.
74.	C	A ce moment, tu sens qu'il y a une marge de manœuvre, que tu peux insister encore... ?
75.	P	Là, c'est un mouvement progressif, le groupe dure une heure trente, bon, on peut dire que sur à peu près une heure, il est sans arrêt à parler, notamment avec la jeune fille de tout à l'heure, qui, du coup, elle, ne travaille plus du tout. Bon, c'est un gamin qui est bien dans la relation avec les autres, c'est-à-dire qu'il est assez dans la séduction, euh, il sait quoi dire quoi faire pour être écouté, et, là, ils sont à sept, il y en a un qui est arrivé avec une demi-heure de retard, donc, le groupe est assez difficile à stabiliser.
76.	C	Et pendant la demi-heure où cet élève était absent, ça te faisait penser à quoi ?
77.	P	Il a les problèmes habituels parce que c'est un jeune qui, au moment du bilan de compétences scolaires, a manqué deux rendez-vous sur trois, bon, toujours avec de bonnes excuses...là c'était un tramway en panne...il arrive toujours en retard mais il vient.
78.	C	Et quand il arrive avec une demi-heure de retard, tu réagis comment ?
79.	P	Je lui demande simplement quel est son prétexte, il m'en fournit un et je ne rebondis pas forcément,...sachant que c'est un jeune qui a investi le groupe il y a juste un mois, qui est très fuyant, il faut accrocher quelque chose avec lui, donc je ne l'agace pas trop là-dessus. Je me dis surtout qu'il faut qu'il tire profit de ce moment-là, au niveau scolaire et au niveau relationnel aussi...et, euh, pendant ce temps-là, j'ai toujours l'autre élève en train de parler, d'occuper le terrain, et, euh, si bien que ça devient de plus en plus difficilement gérable dans la mesure où l'autorité, c'est moi...
80.	C	Et à ce moment, tu assumes, tu fais avec ?
81.	P	Incarnier l'autorité, ça ne me gêne pas...
82.	C	Mais l'ambiance monte, tu te dis quoi ?
83.	P	Au bout d'un certain temps, ce qui m'arrive très rarement, je suis dans le rap-

Annexe 9 : Entretien clinique d'explicitation Théodore

		port de force avec lui...je lui dis « alors, là, tu commences à me chauffer les oreilles,...faut arrêter ».
84.	C	Sur un ton ... ?
85.	P	Ah ben là, ça ne rigolait pas, et je n'ai pas eu à me forcer. Et là, du coup, le message est passé, si bien que la dernière demi-heure, euh, ce jeune, impressionné par mon intervention,...impressionné, et je pense que je lui ai fait peur alors que, bon, c'était pas vraiment ça, mais dans la mesure où je ne jouais pas la comédie, il s'est dit/
86.	C	Là ça ne rigole plus...
87.	P	Ça ne rigole plus, et pendant la dernière demi-heure, il a été plus dans la discrétion, euh, alors ce que j'n'ai pas dit, c'est que je leur propose d'aller dans une salle à côté si ça bouge trop, d'y aller seul. Justement, ce jeune avait fait un passage dans la salle à côté et je lui avait dit « tu fais ton exercice, et quand cet exercice est fait, tu peux nous rejoindre », alors il a fallu, là aussi, faire preuve d'un peu d'autorité pour qu'il accepte, au bout d'un certain temps, d'aller à côté, et, une fois son exercice effectué, il est revenu... Le but de ce groupe n'est pas d'isoler les jeunes, je les vois une heure et demi par semaine, ma prise de risque, elle est pas énorme.
88.	C	Et qu'est-ce que tu te dis, après l'esclandre, le moment où tu dois élever un peu la voix, le changement d'attitude de ce jeune qui se met au travail...
89.	P	Aussitôt après, c'est le côté professionnel qui prend le dessus, le côté observation aussi parce que c'est la première fois que je suis dans cette situation avec cet élève, et ben, savoir qu'une autorité, comme ça, peut provisoirement l'arrêter... finalement il est moins dans l'excitation, maintenant je ne peux pas savoir ce qui se passe, psychologiquement, pour lui,...c'est un jeune qui est fragile...mais, bon, je me dis « c'était intéressant », une observation intéressante pour mes collègues de la partie soin.
90.	C	Tu n'as pas hésité... la décision s'est imposée... ?
91.	P	Il fallait protéger le groupe...
92.	C	Ça t'a mis mal à l'aise ?
93.	P	En fait, j'ai pas eu mauvaise conscience après cette intervention, j'ai pas dépassé les limites, mais c'est vrai que dans le cadre du travail que je fais, je suis rarement dans des rapports de force comme cela, alors que là où je travaillais avant, je n'étais jamais plus de cinq minutes hors du rapport de force...je me remémore cette période où...je redécouvre une sensation que j'avais oublié...une sensation qui n'est pas forcément agréable [rire]
94.	C	Et là, mercredi, tu t'es senti agacé ?
95.	P	Non, je suis,...quand je hausse le ton, je ne suis pas dans la comédie, euh, mais, bon, je suis quand même dans une certaine maîtrise, mais je me dis que de toutes façons, c'est la situation et c'est cet élève qui, finalement, ...il fallait intervenir, et si je n'étais pas intervenu comme ça à ce moment-là, j'aurais pas été dans mon rôle de professionnel.
96.	C	Et les autres élèves, comment tu les vois réagir à ce moment-là ?
97.	P	Les autres, euh, pas de commentaire, mais j'ai l'impression que c'est perçu par eux comme sécurisant.
98.	C	Tu n'en vois pas qui pourraient profiter de la situation ?
99.	P	Non, là, je peux mesurer la confiance qu'ils me font...même si c'est vrai que dans certains groupes, on va surfer sur ce genre d'incident, pour faire flamber,

Annexe 9 : Entretien clinique d'explicitation Théodore

		mais là, c'est pas le cas du tout.
100.	C	Et la dernière demi-heure, comment as-tu senti le groupe ?
101.	P	Le groupe s'apaise progressivement, ça s'est pas fait d'un seul coup, mais, bon, si bien que les vingt cinq dernières minutes, on a eu un groupe qui était au travail, et puis c'était bien, ils avaient chacun des demandes individuelles.
102.	C	A un moment tu as senti que la situation aurait pu t'échapper ?
103.	P	Non, en fait ce ne sont pas des situations qui m'inquiètent, j'ai eu ça à gérer je ne sais combien de fois auparavant, et puis même dans le cadre du travail que je fais actuellement, des situations de violence, pas forcément dirigées contre moi, j'ai eu à en gérer, mais je suis plutôt sûr de moi dans ces cas-là. Il y a toute la diplomatie qui fait que je m'arrange pour que ça ne s'envenime pas, pour pas que le gamin se mette en difficulté,... et si vraiment le gamin ne se contrôle pas, je sais quoi faire.
104.	C	Le fait d'être dans une structure où il y a d'autres adultes, c'est rassurant pour toi ?
105.	P	Bah, sur le coup, de toutes façons, tu es seul à gérer, c'est normal, c'est la règle du jeu, tu gères la situation, ...maintenant, le côté rassurant, c'est que ça peut être parlé après, et mis en commun auprès des collègues. Dans ce cas-là, la mise en commun m'a parue intéressante, non pas pour me décharger de quelque chose de lourd, par contre pour donner des informations sur l'observation que j'avais pu faire sur ce temps-là.
106.	C	D'accord, tu/
107.	P	Sachant que le jeune en question vit seul avec sa maman, depuis des années et des années, sa maman ne peut pas s'en sortir, le papa est à plusieurs centaines de kilomètres, il a une position d'autorité, mais ça colle pas avec son fils car il ne le voit qu'épisodiquement, ... par contre chez lui il fait la loi, avec sa maman, et le fait qu'un homme puisse remettre la règle...il recherche cette forme d'autorité/
108.	C	Tu ressens des choses comme ça... ?
109.	P	C'est ça, une forme de limite...
110.	C	Tu te dis que cela peut être un calcul de sa part ?
111.	P	Bon, alors, sachant que les élèves qu'on reçoit ont un profil psychologique, euh, fragile, on ne peut pas dire chez ce jeune qu'il maîtrise la situation, il la subit essentiellement,... le fait qu'il ne puisse pas se concentrer, qu'il ne puisse pas durablement mener une tâche, euh, qu'il soit en difficultés scolaires...il n'a aucun problème cognitif, ce jeune, mais, euh, les profs que j'ai rencontrés, notamment la prof principale, est très inquiète sur son attitude en classe, son incapacité à se maîtriser, ne serait-ce que pour la concentration.
112.	C	Est-ce qu'après cet épisode, ça pourrait modifier ta façon de faire, pour la prochaine séance ?
113.	P	L'exigence a toujours été la même depuis le début de l'année, même si on peut infléchir parfois en fonction du profil des élèves, mais pour lui je crois que c'est important de garder toujours la même exigence, donc après les vacances, l'exigence sera la même qu'avant ... maintenant, reste à voir comment il réagira, et là ce sera riche d'enseignements.