



HAL
open science

Faire et se faire enseignant spécialisé : la transformation silencieuse de l'enseignant au cours de son année de formation

Pierre Lignée

► To cite this version:

Pierre Lignée. Faire et se faire enseignant spécialisé : la transformation silencieuse de l'enseignant au cours de son année de formation. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles - Édition 2021, Sep 2021, Paris, France. hal-03484171

HAL Id: hal-03484171

<https://hal.science/hal-03484171>

Submitted on 16 Dec 2021

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

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



Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles
"Faire et se Faire"
Paris, 22-23-24-25 septembre 2021

Faire et se faire enseignant spécialisé : la transformation silencieuse de l'enseignant au cours de son année de formation

Résumé

J'observe sans cesse avec la même curiosité les stagiaires que j'accompagne dans le cadre d'un tutorat, se débattre entre posture professionnelle nouvelle et représentations anciennes, jusqu'au changement, sans jamais repérer vraiment où et comment il a eu lieu.

L'année de formation des enseignants vers l'enseignement spécialisé, vers la prise en compte des besoins éducatifs particuliers, de la grande difficulté scolaire, du handicap, est une année charnière dans de nombreux parcours professionnels. Les stagiaires y arrivent avec l'intime conviction qu'ils ne pourront pas *faire comme avant*, comme avec une classe de 25 élèves. D'un autre côté, rien ne leur est proposé d'emblée comme étant les pratiques spécifiques qui feraient d'eux à coup sûr un enseignant spécialisé aux yeux de l'institution. L'enseignant *devient* spécialisé.

Les transformations se construisent autour d'un double accompagnement oral et écrit.

Le *faire* et *en parler* dialoguent et se projettent dans le *devenir* enseignant spécialisé par les informations et retours d'information réguliers.

Le stagiaire et le formateur se rencontrent – à deux lors des visites-conseil et en petit groupe lors des tutorats – et échangent, mettent chacun des mots sur les pratiques, les postures, les gestes professionnels. Le principal indicateur de la transformation est ici la capacité du stagiaire à parler de ses pratiques, à passer d'un récent savoir procédural à un savoir déclaratif – à la capacité à analyser ses pratiques au regard des attendus professionnels : le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé.

Si les stagiaires ne se voient que très rarement progresser aussi finement, c'est souvent le formateur qui remarque un changement de discours sur la pratique.

L'autre rencontre se situe à l'écrit. Entre les compte-rendus de visite conseil rédigés par le formateur et les évaluations écrites destinées à mobiliser référentiel de compétences et distance analytique de sa pratique, les stagiaires manipulent l'écrit pour changer.

Cela ne se fait pas sans mal et la difficulté à s'observer progresser empêche parfois les stagiaires à *être* enseignants spécialisés. Les discours pour *se faire* ne suffisent pas à *faire*. C'est la raison pour laquelle la définition fine de compétences et sous-compétences, associée à une évaluation par compétences semble indispensable.

On peut alors observer sur le temps d'au moins une année le processus « je me projette » - « je n'ose pas car je ne suis pas sûr » - « je fais » - « j'en parle » - « j'ai changé ».

Mots-clé : besoins spécifiques ; enseignement ; devenir ; compétences ; savoir déclaratif

Faire et se faire enseignant spécialisé : la transformation silencieuse de l'enseignant au cours de son année de formation

Pierre LIGNÉE

Formateur, co-responsable du Master Métiers de la
Scolarisation Inclusive à l'INSPE de Paris

J'observe sans cesse avec la même curiosité les stagiaires que j'accompagne dans le cadre de leur formation, se débattre entre posture professionnelle nouvelle et représentations anciennes, jusqu'au changement, sans jamais repérer vraiment où et comment il a eu lieu.

L'année de formation des enseignants vers l'enseignement spécialisé, vers la prise en compte des besoins éducatifs particuliers, de la grande difficulté scolaire, du handicap, est une année charnière dans de nombreux parcours professionnels. Les stagiaires y arrivent avec l'intime conviction qu'ils ne devront plus *faire comme avant*, comme avec une classe de 25 élèves, mais constatent très vite que rien ne leur est proposé d'emblée pour faire d'eux à coup sûr un enseignant spécialisé aux yeux de l'institution.

Dans une École qui cherche à être toujours plus inclusive, on n'attend plus seulement des enseignants spécialisés qu'ils préviennent et remédient à la grande difficulté scolaire ou qu'ils accompagnent la scolarité des élèves en situation de handicap. La logique inclusive engagée au moins depuis la loi du 11 février 2005 (*Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*) et réaffirmée par la circulaire du 14 février 2017 (*relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive*) a renversé jusqu'à la formation des enseignants spécialisés, et nous a obligés à penser leur formation de telle sorte qu'ils puissent se mettre au service d'une École pleinement inclusive.

Si, pour de nombreuses raisons, les institutions sont encore loin d'une École réellement inclusive, on pourrait convenir finalement que l'inclusif ne peut être qu'un horizon sociétal, éducatif et scolaire (Gardou, 2016 ; Ebersold, 2017). Malgré les discours et circulaires de rentrée successives, il n'est pas possible de réduire l'inclusif, ni aux situations de handicap, ni à une quelconque catégorisation des difficultés et des troubles.

L'inclusif renverse le paradigme scolaire. La question n'est plus « où cet élève serait-il le mieux ? »¹, mais désormais « comment faire pour qu'il soit le mieux ici – à l'école ? »².

L'inclusif est porté davantage par une *volonté*, une dynamique, qu'un *état* et un lieu (Toullec-Théry, 2020). En ce sens, l'École inclusive a besoin de professionnels non pas seulement spécialistes ni spécialisés réduits à l'accompagnement d'un groupe défini d'élèves dans un lieu spécifique (Puig, 2015), mais surtout et avant tout de professionnels experts de concepts tels que l'accessibilité, l'adaptation, la compensation et le besoin éducatif particulier, des enseignants-ressource capables de soutenir des parcours scolaires inclusifs et capables d'accompagner, de co-construire avec leurs collègues, la scolarité de la *diversité des élèves* (Dorison & Lewi-Dumont, 2011).

Ces nouveaux enjeux ont nécessité tout à la fois de repenser la certification (CAPPEI) et la formation. L'accent n'est plus seulement mis sur l'expertise pédagogique, mais aussi et surtout sur la capacité à communiquer, à l'oral comme à l'écrit.

¹ « Ici à l'école, ou là-bas dans un établissement spécialisé ? »

² L'établissement spécialisé devenant dispositif d'appui à un parcours scolaire inclusif. (cf. Art. L312-7-1 du Code de l'action sociale et des familles)

J'ai cherché au cours de cette réflexion à représenter le cheminement de l'enseignant spécialisé au cours de son année de formation. Du point de vue du stagiaire, il pourrait y avoir un élan relativement linéaire.

je me projette → je n'ose pas car je ne suis pas sûr → je fais → j'en parle → j'ai changé

En réduisant l'ensemble des échanges et actions de formation pour en schématiser l'essentiel, j'ai identifié une alternance d'échanges en groupe et de mise en pratique pouvant s'exprimer en six étapes.

Les compétences sont

nommées – pointées – reliées ; évoquées – tissées – valorisées
pour soi *par soi*

Quatre attributs essentiels pourraient être mis en valeur dans cette dynamique de *trans*-formation vers l'enseignement spécialisé.

Il y a tout d'abord cette alternance de prise de parole en petit groupe et le *faire*, l'*évoquer*, *se déclarer faire* et enfin *changer*, aperçu lors des visites conseil.

Dans le même temps, le support de formation (une année de Master 1) est un prétexte à l'évaluation de connaissances et de compétences en continu. Cela permet aux formateurs de ne pas mobiliser seulement la dimension orale de la transformation mais aussi la dimension écrite en obligeant les stagiaires à revenir sur les documents et à mobiliser les référentiels écrits. Les compte-rendus de visite sont obligatoirement manipulés et non seulement lus, par exemple.

À cela s'ajoute l'horizon d'un jury de certification qui pèse de tout son poids sur la création d'un sentiment d'appartenance par un vécu émotionnel commun fort qui joue sur l'émulation, et qui joue, par sa contrainte temporelle, sur l'urgence d'une transformation, qui, en étant en quelque sorte forcée, oblige à identifier les jalons qui permettent à l'enseignant de *se faire* enseignant spécialisé.

1. Le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé

Des six étapes qui accompagnent le passage du « je me projette » au « j'ai changé », les trois premières semblent fortement appuyées sur une verbalisation par l'autre, par le formateur. Un peu comme si l'inattendu, la surprise et parfois la révolte à l'annonce des attendus de la formation et de la certification étaient un passage obligé. À ce stade, les documents proposés semblent fourmiller de trop nombreuses informations. Lire le référentiel de compétences ou une maquette de formation en début d'année, c'est souvent pour moi avoir l'impression d'utiliser un lexique que je serais le seul à maîtriser.

Ces trois étapes [**nommer-pointer-relier**] ont donné à Cassandra – stagiaire qui se destinait à l'accompagnement d'élèves en grande difficulté scolaire – l'occasion d'exprimer incompréhension et colère. Dans les petits groupes de tutorat, elle soupçonnait que nous cachions les recettes gagnantes, que l'équipe des formateurs refusait délibérément d'ouvrir leurs boîtes à outils. Je repense souvent à ses remarques percutantes. Ce qui me frappe, c'est que justement nous avons fait le choix de nommer d'emblée les gestes techniques précis attendus. Peut-être n'est-ce tout simplement pas le bon moment pour les recevoir.

D'un autre côté, il n'y a pas de secret dans le cheminement d'une année de formation : c'est à travers la manipulation répétée, en pratiques avec les élèves et en évocations lors des

moments de regroupement, que se réalise la *trans*-formation. Mais il est important que le formateur accueille cette sensation de mise en danger, car Cassandra ne semble pas à ce moment-là être capable de mesurer à quel point c'est le processus de *trans*-formation tel qu'il a été pensé qui l'insécurise. Car c'est bien elle, et personne d'autre qu'elle, qui cette année capitalisera et valorisera ses gestes professionnels.

Arc-bouté derrière l'effet Pygmalion, *faire* l'enseignant spécialisé c'est certainement dans un premier temps croire à la place du stagiaire en sa capacité à devenir, afin qu'il se fasse enseignant spécialisé.

Ce qu'il y a d'extrêmement précieux dans les remarques de Cassandra, c'est que tout à la fois elle dit ses inquiétudes, et renvoie au formateur les failles possibles en exigeant de lui qu'il explicite la dynamique de la formation. Dans le même temps ces questionnements puissants sont envoyés au groupe, là où chacun peut s'en saisir pour se poser également la question par son intermédiaire. Cassandra m'oblige à tenir mon rôle de formateur : ses critiques la placent déjà dans une posture réflexive.

Sous certains aspects, cette situation n'est pas confortable, et on pourrait admettre que finalement chercher à valoriser, voire à forcer la transformation de l'enseignant vers l'enseignant spécialisé nécessite également de se faire toujours et encore mieux formateur. En ce sens, le document écrit que je soumetts aux stagiaires en début d'année est continuellement questionné et réécrit. L'objectif, en réalité, n'est pas d'en faire un référentiel absolu. Leurs critiques et reformulations à venir seront le signe qu'ils se sont faits enseignants spécialisés.

Au cours de la première phase [**nommer-pointer-relier**], les gestes professionnels sont d'abord *nommés pour soi*.

a) Le premier **petit groupe** de tutorat est l'occasion pour le formateur de **nommer** les attendus et les gestes professionnels. Le stagiaire en est alors au « je me projette ».

Du côté de l'écrit, les documents support sont distribués et simplement lus : il y a beaucoup d'informations à saisir d'un seul coup.

b) C'est au cours d'une première **visite conseil** que le stagiaire, qui « n'ose pas tout car il n'est pas sûr » donne au formateur le matériau pour **pointer** les gestes acquis ou en cours d'acquisition. À la suite de la visite, le compte-rendu rédigé sera lu par le stagiaire, mais bien souvent, peu questionné.

Ce qui pose encore davantage la question de la formation articulée entre petits groupes de parole et visites conseil, c'est la place sur ce continuum du regard de l'autre, qui, soit encourage celui qui est observé à faire attention encore plus précisément aux stratégies mobilisées (Dutrévis 2015), mais de l'autre côté risque de l'empêcher d'agir en bloquant la pensée. En ce sens, l'usage de la vidéo en formation, si c'est une question centrale et actuelle, reste à étudier. Peut-être l'évocation des gestes professionnels à l'oral et à l'écrit, appuyés sur une manipulation des référentiels de compétences suffit.

c) Enfin, un retour en **petit groupe** d'analyses de pratiques professionnelles permet à chacun d'exprimer ses récentes expériences (« j'en parle »), et au formateur de **relier** chacun de ces gestes entre eux, de les lier au référentiel de compétences. C'est un moment riche où chaque stagiaire a l'occasion de se voir progresser dans les témoignages de l'autre.

Ce moment de l'année est une étape délicate. Les stagiaires évoquent leur impatience : besoin d'obtenir rapidement toutes les informations réparties sur l'année, regret que certaines notions, que certains outils n'aient été qu'encore effleurés. Mais peut-on *se faire* enseignant

spécialisé en un claquement de doigts ? Suffit-il d'avoir toutes les billes, ou le processus de *trans*-formation n'est-il pas seul la clé d'un changement de posture effectif ?

2. Les gestes professionnels spécifiques

Lors de la deuxième phase [**évoquer-tisser-valoriser**], les gestes professionnels sont *nommés par soi*. À ce moment discours et supports écrits se rejoignent, veulent dire quelque chose.

d) La seconde **visite conseil** n'est plus un balbutiement de pratiques. Les gestes professionnels spécifiques sont assurés. La deuxième partie de l'année, si elle débute chez beaucoup de stagiaires par une intense remise en question, est le théâtre d'une mise en scène progressive de *soi enseignant spécialisé*. Les stagiaires ont déjà beaucoup parlé, les formateurs aussi. Et pourtant, la transformation se fait en silence.

« Voyez ce que je fais avec les élèves. » : l'entretien qui fait suite à la visite conseil donne l'occasion d'**évoquer** les pratiques.

e) Les **petits groupes** qui font suite à la seconde visite conseil permettent aux stagiaires de **tisser** des liens entre leurs gestes professionnels et le référentiel de compétences. Ici nous retrouvons Cassandra. Ce ne sont plus les gestes et les boîtes à outils qui sont la cible des critiques. L'intense activité de conception pédagogique, l'engagement dans la formation augmentent la fatigue. Alors ce sont les modalités de la certification qui sont questionnées. Pour Cassandra, avoir besoin de mettre en valeur les gestes professionnels nouvellement installés auprès d'un jury de deux inspecteurs, d'un formateur et d'un pair, c'est infantilisant.

Et pourtant. Pourtant tout se joue dans cette capacité à mettre des mots sur sa propre transformation. C'est bien parce que l'enseignant est capable de parler de ses pratiques, d'assumer un recul métacognitif caractéristique d'un passage d'expert des gestes en pratique (savoir procédural) à une expertise des gestes professionnels (savoir déclaratif), que le stagiaire s'est définitivement *fait* enseignant spécialisé.

f) Le jour de la **certification**, le jury attend alors que les gestes et compétences professionnels ne soient pas seulement maîtrisés, mais avant tout assumés, **valorisés** : « j'ai changé ».

3. Un exemple de geste expert : la conception des projets individualisés par l'enseignant spécialisé

Cette démarche, cette transformation pourrait être illustrée par un geste spécifique de l'enseignant spécialisé : la conception du projet pédagogique individualisé d'un élève. D'abord parce que l'objet *Projet individualisé* n'est pas défini clairement et n'est pas un attendu en tant qu'objet. Ensuite parce qu'il cristallise les compétences de l'enseignant spécialisé. Il est le témoin de chacun des trois grands axes du référentiel de compétences³ : témoin d'un parcours scolaire inclusif de l'élève porté en projet par une communauté professionnelle, centralisant les éléments faisant de l'enseignant un expert des besoins de l'élève et des réponses à construire.

Un énoncé des attentes : de la surprise au sentiment d'incompétence

³ Annexe I de la circulaire du 12 février 2021 relative à la formation professionnelle spécialisée et certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive.

Les futurs enseignants spécialisés savent que l'institution attend d'eux des projets pédagogiques individualisés pour les élèves qu'ils accompagnent. La première surprise vient lorsque les croyances et usages sont passés au crible des textes officiels.

« L'enseignant spécialisé exerce une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire en élaborant des projets individualisés dans une perspective d'un parcours de réussite. »

BO n°7, février 2017 – annexe I (référentiel de compétences)

Que ce soient les trop nombreuses occurrences et injonctions à travailler en projet ou l'absence d'attendu clair, ce sont bien des indices qu'il faut aller chercher dans les textes officiels. Ces indices, même s'ils sont explicites, renvoient pour certains enseignants à des pratiques imposées ou inexistantes dans les contextes d'exercice. En ce sens, les nommer réactive la défiance en début de formation.

Une mise en pratique de groupe

Pour dépasser défiance et empêchement, j'utilise la dynamique de groupe restreint et l'intelligence collective (Goigoux, 2010). En somme, je propose aux enseignants de se mettre en projet pour concevoir les projets de leurs élèves.

Dans un esprit de *pensée design*, je ne demande pas de remplir un document déjà formaté, mais de s'appuyer en groupe sur un cahier des charges. C'est une forme de créativité qui peut être déstabilisante, mais qui me semble permettre de prévenir la tentation de se raccrocher à ce qui existe déjà sans en questionner la pertinence. On est déjà là dans la manipulation, à l'oral comme à l'écrit, des compétences spécifiques de l'enseignant spécialisé.

Cahier des charges : élaborer un objet...

- 1) qui corresponde aux attendus d'un Projet Pédagogique Individuel en réservant une place à l'indication des besoins pédagogiques de l'élève, et une place à l'indication des moyens pédagogiques mis en œuvre avec l'évaluation des besoins ;
- 2) qui soit adaptable à la singularité de chaque situation ;
- 3) qui situe l'élève dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO du 23 avril 2015) ;
- 4) qui puisse rendre compte de l'évolution de l'élève sur le temps du projet.

Au cours de cette activité de conception, cette modalité de travail est un moyen de me saisir des élans créatifs et de la dynamique du groupe restreint (Dutrévis, 2015). Cela fait vivre pleinement la phase *nommé pour soi* [**nommer-pointer-relier**] en mobilisant chacun des stagiaires. L'empêchement d'agir qui aurait pu être observé dans le cadre d'une création individuelle, est soulagée par les échanges entre pairs.

Vers une pratique individuelle

La dernière séance de formation arrive tard dans l'année. Cette distance temporelle est le prétexte à un exercice de valorisation d'une nouvelle posture. Les enseignants tout fraîchement spécialisés sont invités à montrer, donc à valoriser les outils qu'ils ont conçus et les gestes professionnels qu'ils maîtrisent.

Les questions auxquelles je leur demande de répondre en petits groupes sont appuyées délibérément sur la dynamique de la phase *nommé par soi* [évoquer-tisser-valoriser]. Le contrat didactique de cette séance est clair : s'entraîner à se mettre en valeur. C'est la raison pour laquelle ces questions sont moins des pièges à anticiper pour le jour du jury de certification que des perches tendues pour montrer le processus créatif pédagogique en s'appuyant sur les textes et attendus officiels.

Question 1 :

Dans quelle mesure les projets individualisés de vos élèves font de vous un *expert de l'analyse des Besoins Éducatifs particuliers et des réponses à construire* ?

Question 2 :

Pouvez-vous nous expliquer ce qui relève de l'éducation inclusive dans les projets individualisés de vos élèves ?

Question 3 :

Quels éléments des projets individualisés témoignent de votre engagement dans un *parcours de réussite* pour chaque élève ?

Question 4 :

Les préconisations relatives à l'organisation des épreuves (circulaire *examens et concours – candidats en situation de handicap* du 8/12/2020) vous semblent-elles des adaptations et aménagements à mentionner dans les PPI de vos élèves ?

En somme, et bien qu'elle soit silencieuse, cette transformation professionnelle repose sur le discours. Si c'est d'abord le formateur qui s'oblige à nommer et pointer, il laisse ensuite la scène et encourage l'enseignant à évoquer et se valoriser.

La dynamique du groupe restreint favorise les échanges, oblige à verbaliser, encourage la manipulation et l'intégration des concepts en jeu. Il est clair alors que ce sont les modalités les plus riches en interactions qui permettent l'évolution professionnelle. C'est en prenant la parole que l'on parvient à *se faire* enseignant spécialisé.

Références bibliographiques

- Barbier, J.-M. (2017). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe*. Paris : ESF.
- Dorison, C. & Lewi-Dumont, N. (2011). *La formation de tous les enseignants à la diversité*. Suresnes : INS-HEA.
- Dutrévis, M., Toczek, M.-C. & Buchs, C. (2015). « Chapitre 3 : Régulation sociale des apprentissages scolaires ». *Psychologie des apprentissages scolaires*. Louvain-la-Neuve : DeBoeck supérieur.
- Ebersold, S. (2017). *Éducation inclusive : privilège ou droit ?* Grenoble : PUG.
- Gardou, C. (2016). *La société inclusive, parlons-en !* Toulouse : éditions Érès.
- Goigoux, R. (2010). « Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école ». *NRAS* 2010/4 (n°52).
- Musial, M. & Tricot, A. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. Louvain-la-Neuve : DeBoeck supérieur.
- Puig, J. (2015). « Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants ? ». *Contraste* 2015/2 (n°42).
- Toullec-Théry, M. (2020). *Il/Elle va en inclusion : paradoxe d'une école inclusive*. Nantes : Ressources (n°22).