

Analyse de pratiques des enseignants et efficacité au regard de la scolarisation des élèves à BEP

F Duquesne-Belfais

INS HEA

Résumé : La scolarisation de tous les enfants, et plus spécifiquement celle des enfants en situation de handicap, interroge les modalités de formation et d'accompagnement des enseignants dans l'exercice d'un métier en pleine mutation. Face à des situations particulièrement complexes dans le champ des enseignements adaptés, comment accompagner ces enseignants pour répondre à leurs nouveaux besoins : surmonter un sentiment d'insécurité face au handicap et l'impression de ne plus savoir enseigner, prendre en compte les différences et l'hétérogénéité du public, affirmer une identité professionnelle bousculée par la diversité professionnelle de multiples partenaires?

L'analyse des pratiques professionnelles telle que nous l'avons conçue à L'INS donne l'opportunité de travailler sur des résistances et des représentations. Elle favorise une co-construction et une re-construction du sens des pratiques des enseignants en formation. Elle permet de théoriser des savoirs d'actions propres aux situations professionnelles d'adaptation des enseignements en impliquant un rapport au savoir non dogmatique.

1- Les impacts de la Scolarisation des élèves en situation de handicap sur la profession enseignante

La présence à l'école ordinaire d'élèves en situation de handicap place leurs enseignants face à des particularités qu'ils sont appelés à prendre en compte. Ce qui ne va pas de soi. Si on considère par exemple la scolarisation d'un enfant sourd qui n'oralise pas en français mais utilise la langue des signes pour communiquer, ou celle d'un adolescent présentant des lésions cérébrales se traduisant par un fonctionnement cognitif singulier, on comprend que les enseignants ne se sentent pas toujours préparés à mettre en œuvre des adaptations pédagogiques inhabituelles. Il s'agit ni d'une pédagogie spéciale pour certains, ni d'une pédagogie unique pour tous, ni d'une pédagogie complètement individualisée, mais d'une adaptation de chaque enseignement, dans chaque

discipline, à chacun des élèves, pour garantir l'accessibilité de tous les savoirs à tous les élèves.

Le législateur place donc les enseignants dans une posture professionnelle nouvelle et surmonter ces difficultés exige un approfondissement de leurs compétences professionnelles à plusieurs niveaux.

2 - Qu'est-ce qui caractérise les situations d'accueil des élèves handicapés¹ ?

L'expérience de l'INS HEA et les différentes analyses qui ont été menées nous ont conduit à identifier plusieurs caractéristiques des situations d'accueil pour lesquelles une mutation est nécessaire. Considérer qu'enseigner signifie uniquement transmettre des connaissances n'est plus une conception opérationnelle à l'heure actuelle. Les enseignants du premier comme du second degré vivent assez difficilement cette mutation que la formation, initialement destinée à donner aux enseignants la maîtrise disciplinaire des contenus, a du prendre en compte.

2.1 - Un sentiment d'insécurité face au handicap

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

Scolariser un enfant en situation de handicap, c'est le découvrir dans sa ressemblance et sa différence avec les élèves habituels. Ce n'est pas le considérer comme celui à qui il manque la vue, la marche ou l'audition, ce n'est pas nier non plus sa déficience et le vouloir « comme les autres ». C'est le regarder comme un élève avec ses potentialités, ses richesses, ses projets, tout en tenant compte de ses « contraintes » de fonctionnement. La prise en compte de cette double exigence permet une accessibilité scolaire réussie et pose une vraie question à l'enseignant confronté à cette situation.

¹ Le principe de l'école pour tous, promu par la loi du 11 février 2005, implique l'obligation de scolariser les élèves handicapés dans leur école de quartier. De ce fait, tout enseignant est appelé à être confronté à l'accueil et à l'enseignement d'un ou de plusieurs élèves en situation de handicap.

2.2 - L'impression de ne plus savoir exercer son métier

Dans une classe, l'irruption de la différence, de l'altérité, bouscule la maîtrise relative qu'un enseignant croit avoir et la sécurité qui lui est assortie. La confiance pédagogique, créée au travers des tâches habituelles, se trouve remise en cause avec la problématique toujours individuelle et unique de l'enfant en situation de handicap. La gestion des actions pédagogiques est déstabilisée par l'inconnu que représente cette situation. L'enseignant perd ses repères et doit faire le deuil d'un cadre sécurisant, le deuil de certitudes et de routines efficaces jusque là, le deuil du « bon élève », le deuil de l'uniformité des pratiques pédagogiques.

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

2.3 - La nécessité de changer son rapport au savoir

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

croyances, ses pratiques, s'ouvrir à d'autres perspectives.

2.4 - Prendre en compte les différences et l'hétérogénéité du public

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

La scolarisation des enfants handicapés doit dépasser la confusion entre l'égalité et l'équité : l'égalité est un principe alors que l'équité se situe dans les faits. Assurer le principe d'égalité garantit à l'élève à besoins éducatifs particuliers les mêmes chances de réussite scolaire qu'aux autres. Pour autant, cela ne signifie pas lui donner les mêmes tâches à effectuer, ni viser les mêmes objectifs dans le même temps ni avec les mêmes aides. Il ne s'agit pas non plus de le stigmatiser aux yeux de ses pairs. L'équilibre entre aider et marginaliser est difficile à réaliser. L'équité n'entre pas en cohérence avec une conception égalitaire des pratiques de l'école à la recherche d'une homogénéité perdue (ou impossible). Reconnaître la singularité de l'enfant en situation de handicap, c'est nécessairement s'engager dans une pédagogie différenciée. Différencier les situations d'apprentissage (temps, aides, supports, tâches, exigences,..) mais aussi aménager les processus d'évaluation, participent des fondements mêmes de la reconnaissance des différences et des besoins spécifiques des élèves : autant de contraintes difficiles à orchestrer par les enseignants sur le terrain.

2.5 - Repenser sa pédagogie et concevoir des cadres innovants

Assurer le principe d'égalité à l'élève à besoins éducatifs particuliers lui garantit les mêmes chances de réussite scolaire qu'aux autres. Pour autant, cela ne signifie pas un même traitement de l'individu, avec une stricte égalité des exigences : il ne s'agit pas de lui donner les mêmes tâches à effectuer, ni de viser les mêmes objectifs dans le même temps ni avec les mêmes aides. Cette équité n'entre pas en cohérence avec une conception égalitaire des pratiques de l'école à la recherche d'une homogénéité perdue (ou impossible). Reconnaître la singularité de l'enfant en situation de handicap, c'est nécessairement s'engager dans une pédagogie différenciée c'est-à-dire qui cherche l'efficacité pour tous, en veillant à ce que chaque élève soit confronté, quel que soit son niveau, à

des situations et des savoirs suffisamment ambitieux et adaptés pour le faire progresser. Par exemple, aménager les processus d'évaluation en modulant le temps, les aides, les supports, les tâches, les exigences, selon les besoins des élèves, participe des fondements mêmes de la reconnaissance des différences des élèves, mais représente autant de contraintes difficiles à envisager et à orchestrer pour les enseignants sur le terrain : « *si je lui traduis l'énoncé du problème en LSF, ce sera trop facile et pas juste vis-à-vis des autres* » ou « *si c'est l'AVS qui écrit pendant son contrôle, comment savoir si c'est un travail vraiment personnel ?* ».

2.6 - Développer des compétences relationnelles

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

2.7 - Affirmer une identité professionnelle

Pour traiter les situations particulières de ces élèves et les accompagner au plus près de leurs besoins, la mise en œuvre de la scolarisation des enfants en situation de handicap mobilise de nombreux partenaires. Le professeur se retrouve donc engagé dans un travail en équipe qui, selon les cas, se compose des personnels du service de soins, d'autres enseignants, de l'auxiliaire de vie scolaire, de l'interprète, du codeur... Il a pour mission de co-piloter un projet personnalisé pour l'élève, entraînant des échanges réguliers, avec l'élève, les parents, les autres professionnels. Ce fonctionnement n'est pas habituel chez les enseignants, la plupart du temps seuls maîtres à bord dans leur classe, avec leur « liberté pédagogique » et leur éthique personnelle dont ils ne rendent compte généralement qu'à leur supérieur hiérarchique.

Outre le sentiment de « *ne plus savoir enseigner* », le professeur peut avoir celui de « *ne pas être reconnu par les autres partenaires* ». La prise de conscience progressive de l'impossibilité de

fonctionner « comme avant » provoque une bascule identitaire et professionnelle. Non seulement, l'enseignant doit développer des compétences plus solides au niveau pédagogique et plus pointues au niveau didactique, mais de nouvelles postures sont nécessaires, fondées non plus sur des attendus mais sur des possibles : accepter de ne pas toujours savoir comment négocier les adaptations individuelles et les contraintes de la vie d'une classe, de ne pas toujours comprendre le fonctionnement singulier de l'élève, de ne pas réussir à naviguer entre des exigences propres à la situation d'apprentissage et une attitude tolérante envers l'enfant handicapé.

Au final, la professionnalisation exige de la part des professeurs d'accepter que, malgré les difficultés qu'elle engendre inévitablement, cette scolarisation est une chance d'évolution pour l'élève handicapé ainsi que pour ses pairs. Les transformations identitaires de l'école, de l'élève et de l'enseignant engendrées par la scolarisation de tous les élèves nécessitent un fort accompagnement pour que l'école assume ses nouvelles missions sans laisser les professeurs démunis et impuissants.

3 - Comment accompagner ces enseignants ?

Depuis la généralisation de la formation en alternance, les effets formateurs de l'expérience ont été affirmés en même temps que les recherches et les nouvelles pratiques en formation des maîtres s'emploient à voir le métier d'enseignant comme une praxis, un processus de construction de sens et de transformation identitaire. C'est dans cette perspective qu'a en particulier été introduite dans la formation, une modalité qui s'appuie sur l'expérience du travail réel : l'analyse de situations professionnelles.

3.1 - Un cadre de référence : l'analyse du travail

Le travail et son analyse sont pris ici dans un sens relativement large : l'activité, mais aussi les contraintes, l'organisation du travail, la culture et les valeurs au travail, l'investissement subjectif, la reconnaissance au travail, l'écart entre le réel et le prescrit, les compétences requises, l'angoisse ou la souffrance au travail. L'apprentissage à partir de l'analyse du travail et plus globalement à partir de l'expérience, produit de nouvelles représentations de soi, du monde, de l'action : une conceptualisation pointue, à plusieurs niveaux, du travail et de ses diverses facettes, participe d'une *démarche réflexive*. L'analyse de situations singulières et de l'activité vise à alimenter la construction de savoirs nouveaux et/ou la mobilisation de savoirs acquis.

L'expérience ne vaut que par la réflexion et les formes qu'elles suggèrent. En effet, pour comprendre une réalité complexe et s'y adapter, les savoirs théoriques sont certes insuffisants mais s'en remettre à sa seule expérience risque fort de l'être aussi. Ce *faire* ne devient connaissance que dans le cas où la compréhension de l'action et des conditions de sa réussite est effectuée sans que pèse l'urgence de l'action quotidienne : *faire pour comprendre et comprendre pour faire*. L'expérience ne se construit pas uniquement en cours d'exercice, mais la capacité du sujet à revenir sur son action pour l'analyser et pour la reconstruire à un autre niveau est nécessaire. Le processus par lequel les enseignants réélaborent leurs conduites à un niveau supérieur, est une activité qui ne s'accomplit pas toujours spontanément. Outre une appropriation personnelle, c'est certainement par l'intermédiaire d'un apprentissage socialement médiatisé que se construisent les compétences professionnelles, à savoir l'analyse des situations professionnelles réelles guidée par des animateurs rompus à ce type d'accompagnement.

3.2 - Une modalité d'accompagnement : l'analyse des pratiques professionnelles

L'analyse vise à faire verbaliser, d'abord et avant tout, l'auteur d'une pratique professionnelle devant adapter ses enseignements à un public d'enfants présentant des besoins spécifiques liés à un handicap. C'est un moyen d'aider à l'objectivation des actions, mentales ou matérialisées, qu'un enseignant accomplit dans l'immédiateté de la situation, (souvent à la hâte ou dans l'urgence) et de façon plus ou moins automatisée, c'est-à-dire en l'absence d'un vrai questionnement réflexif. La séance d'analyse est un moment où l'on accepte de suspendre l'action : dans cette parenthèse de formation, il n'y a plus d'enjeu immédiat ; on accepte de chercher seulement à comprendre, avec l'aide du point de vue et des interprétations des autres, mais sans qu'il y ait jugement de valeur ou conseils pour l'action.

Les règles de non jugement de valeur et de confidentialité permettent de partager avec le groupe les questionnements et les difficultés, les intuitions et les émotions liés à la situation, dans un climat de travail confiant et respectueux des points de vue de chacun. Cette modalité de formation dans lequel le jugement de valeur est absent constitue un espace exceptionnel où il est permis de penser sans s'attacher à l'image produite.

3.3 - Les bénéfices attendus

Les objectifs que cette modalité d'accompagnement consistent à :

- Développer la capacité à gérer des situations professionnelles nouvelles ou imprévues.
- Effectuer les prises de conscience nécessaires à l'évolution des représentations.
- Comprendre la diversité aussi bien au niveau de son action que de celles d'un collectif
- Développer la capacité d'écoute et de réflexion collective.

L'observation montre que ce travail d'analyse de pratiques permet également de réassurer des professeurs déstabilisés par leur rencontre avec le handicap, de restaurer chez eux des sentiments de compétence professionnelle ébranlée, de rompre leur impression d'isolement et de faire apparaître la dimension collective du métier en dépassant les seules références disciplinaires.

4 - Une brève description du dispositif mis en place à l'INS HEA

Depuis plusieurs années, environ sept séances annuelles de trois heures chacune sont planifiées dans chacune des formations « longues » des enseignants des premier et second degré. Ces séances sont cadrées par un objectif, une méthode et des règles de fonctionnement².

4.1 - Un récit oral, une situation-problème

Le support de l'analyse est constitué du récit oral d'une situation professionnelle vécue, situation qui a suscité des interrogations voire posé des problèmes.

4.2 - Un cadre socio-constructiviste

L'analyse de pratiques se réfère au socio-constructivisme ; le sujet est cognitif et l'analyse procède d'un processus d'objectivation finalisé par l'enrichissement des représentations et des schèmes d'action. L'hypothèse est que les enseignants en formation peuvent, par un travail collectif de verbalisation de retour sur l'expérience, prendre conscience de leurs représentations du métier, les enrichir, les faire évoluer et développer ainsi leurs compétences.

4.3 - Plusieurs phases successives

L'analyse obéit à une progression où se suivent les temps d'exposition, de questions, d'interprétations, de problématisation et de résolutions.

² La mise en place du dispositif a fait suite aux pratiques en cours dans l'institut et à une série de conférences organisées par l'institut. Suzanne NADOT a été sollicitée pour participer à la mise en place du dispositif et en assurer la supervision. Cf. Analyse des pratiques professionnelles et entrée dans le métier, séminaire Desco de janvier 2002, Les actes de la Desco, CRDP de Versailles. 2002. Analyse des pratiques et professionnalité des enseignants, Université d'Automne d'Octobre 2002, Les actes de la Desco, CRDP de Versailles, 2003.

Phase d'exposition d'une situation : Un narrateur prend la parole et raconte une situation professionnelle dans laquelle il a été impliqué comme acteur ou comme témoin. Les situations sont choisies librement pourvu que le narrateur y soit impliqué et qu'il s'agisse d'une situation professionnelle.

Phase d'exploration : Après le récit suit un temps où chacun cherche à préciser et compléter ce qui s'est passé. Les questions peuvent porter sur les acteurs de la situation (qu'ont-ils fait ou dit), les circonstances, le contexte...

Phase d'interprétation : Peu à peu, ce temps d'exploration laisse place à un temps d'interprétation. Des hypothèses sont proposées. Il ne s'agit pas de répondre à la situation posée, de donner des conseils, de porter des jugements et les "tu devrais faire cela" sont évités. On recherche à mieux comprendre la situation, à en distinguer diverses composantes, à en faire émerger la complexité. C'est au cours de cette phase que des invariants sont identifiés. Le travail de celui qui conduit l'analyse est d'aider le narrateur à se décentrer, à formaliser les invariants permettant d'aborder la situation sous un angle plus général et à repérer les pertinences entre hypothèses, invariant et situation.

Phase de résolution. Lorsque les pertinences ont été établies, des propositions de prises de décisions sont proposées et étudiées en lien avec le contexte précis de la situation.

4.4 - Une éthique

Les règles nécessaires, pour échanger des intuitions et des points de vue en toute confiance, sont celles du respect mutuel, du non jugement et de la confidentialité. Ces séances sont animées par des formateurs volontaires qui participent régulièrement pour la plupart, à un groupe de supervision. Les groupes d'analyse de pratiques et de supervision sont définis comme des groupes de réflexion où chacun cherche à comprendre une situation et à entendre ce que les autres en pensent ; il ne s'agit pas de groupes de conseils et en aucun cas de groupe de thérapie ou de « groupe psychologisant ».

4.5 - Une modalité de formation

L'analyse de pratiques est présentée ici en tant que modalité de formation pour les futurs enseignants ressources dans la scolarisation des enfants à BEP mais elle apprend aussi sur le processus global de formation. Ainsi, les formateurs prennent connaissance des situations et des

questions telles que les enseignants en formation en parlent ; cela leur permet de mieux appréhender la réalité de ces enseignants et n'est pas sans répercussions dans leurs autres activités de formateurs.

L'analyse de pratiques participe également à la construction d'un collectif professionnel : des formateurs d'expériences et de spécialités diverses sont amenés à travailler ensemble, à croiser leurs approches et à s'enrichir de leurs différences.

4.6 - Mais aussi un objet de recherche

Enfin, si elle renvoie pour nous ici à une modalité de formation, l'analyse de pratiques s'inscrit dans différents usages sociaux. Elle est aussi, pour les chercheurs, le moyen de théoriser les pratiques sociales et individuelles et de produire des savoirs. La formation emprunte à la recherche les références et les méthodes sauf que la production de savoirs est au niveau des formés et si la visée du chercheur est épistémique, celle du formateur est essentiellement pragmatique. A l'INS, nous travaillons sur ces deux versants.

Pour conclure :

5 - Quels effets sur notre pratique de formateur et notre travail de recherche ?

L'AP : une meilleure connaissance du terrain

En tant qu'animateurs de séances d'AP, nous pouvons prendre connaissance des situations et des questions telles que nos enseignants en formation en parlent ; cela nous permet de mieux appréhender la réalité de ces enseignants et a des répercussions dans nos autres activités de formateurs.

L'AP : une approche pluri factorielle des conditions d'exercice de nos stagiaires et de leurs difficultés

De même, l'approche inhérente à l'analyse de pratiques amène à changer les points de vue disciplinaires habituels dans nos interventions en formation : nous nous situons en tant que sujet cherchant à comprendre la complexité des situations, en essayant de tenir compte des multiples variables qui conditionnent la pratique professionnelle de nos stagiaires, sans nous limiter à un point de vue seulement filtré par la discipline que nous enseignons.

La supervision : une expérience riche de mutualisation de nos expériences diverses

Le travail de supervision nous a donc conduit à travailler ensemble, à croiser nos expériences, nos

spécialités, nos approches diverses et à nous enrichir de nos différences. Ce groupe de supervision a concrétisé un projet que nous avons tous depuis longtemps et que nous avons toujours des difficultés à mettre en place : établir des ponts entre les différentes options, décloisonner les départements

L'écriture collective d'un dossier dans la NRAS : un travail de co-construction congruent avec la démarche d'AP choisie

La production des éléments écrits internes à notre groupe de supervision a donné lieu à un vrai travail collectif, dans une démarche de réflexion type séminaire : chacun a proposé les questions qu'ils désiraient étudier et approfondir, les a soumises au débat dans le groupe d'auteurs, les échanges dans ce groupe ont aidé à mettre en forme et à articuler les thèmes abordés.