L'accompagnement des enseignants scolarisant des élèves avec autisme : l'entretien-conseil : quels gestes professionnels ?

Barbara Nivet

▶ **To cite this version:**

Barbara Nivet. L'accompagnement des enseignants scolarisant des élèves avec autisme : l'entretien-conseil : quels gestes professionnels ?. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01579221

HAL Id: dumas-01579221

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01579221

Submitted on 30 Aug 2017

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.

Master Européen de Recherche en Formation des Adultes
Université Paris 13
Conservatoire National des Arts et Métiers

L'accompagnement des enseignants scolarisant des élèves avec Autisme

L'entretien -conseil : Quels gestes professionnels ?

TOME 1

Barbara Nivet

Direction de mémoire **: Anne Jorro et Christian Alin**

Date de la soutenance : 4 juillet 2016 Année universitaire 2015-2016

Remerciements

Merci à Marie, Nino et Denis pour leur soutien au quotidien, leur bienveillance et leur patience,

Merci à mes camarades étudiants, professeurs et coordinatrice du MERFA, pour les échanges riches et leur soutien,

Merci aux collègues conseillers CAS-EH, enseignants et AVS qui ont accepté de participer à cette recherche mais aussi à ceux qui n'ont pas voulu, pas pu ou pas osé,

Merci à Bernard pour son aide à la mise en forme de cet écrit,

Merci à mes directeurs de mémoire pour leur accompagnement tout au long de ce travail de recherche. Merci pour leur soutien et leur exigence.

Sommaire

Remerciements 2

Introduction 5

Partie 1 — Contexte 8

I. Scolarisation des enfants handicapés en France, vers l'inclusion ? 9
A. L'éducabilité : une prise de conscience tardive 10
B. Le temps de l'exclusion 11
C. Vers une politique d'intégration 11
D. Vers l'inclusion 12
II. L'autisme, une place à part : quand l'accès à l'apprentissage relève du parcours du combattant 15
A. Le trouble du spectre autistique TSA 16
B. Complexité de scolarisation des élèves autistes en France 19
C. Conséquences du trouble du spectre autistique sur les apprentissages et la scolarisation 20
III. Le conseiller d'aide à la scolarisation des élèves handicapés 26
A. Une initiative de la DSDEN de Seine saint Denis : 26
B. Naissance d'une nouvelle fonction 27
C. Le cadre institutionnel actuel 30
IV. Premières questions et objet d'étude envisagé 39

Partie 2 - Cadre théorique 40

I. Le concept de geste professionnel 42
A. Naissance du concept : du geste au geste professionnel 43
B. Le geste professionnel pour A Jorro 45
C. Les Gestes professionnels pour C Alin 48
D. Définition retenue pour notre étude 52
II. Le conseil et l'accompagnement professionnel des enseignants 52
A. Définir le conseil 53
B. Le conseil comme forme d'accompagnement 58
C. Envisager le conseil sur un autre mode 59
III. Les gestes professionnels du conseil 59
A. Choix d'un modèle théorique 59
B. Les gestes professionnels du conseil chez C Alin 60
C. Les obstacles didactiques professionnels du conseil 61
IV. Objet d'étude et questions de recherche 63
A. Pourquoi cette thématique 63
B. Objet d'étude final 65
C. Questions de recherche 65

Partie 3 – Méthodologie 67

I. Phase exploratoire – Apprendre pas à pas 69
A. Le questionnaire : une première approche 69
B. Les entretiens semi-directifs 69
II. Dispositif pour la recherche (phase 2) 77
A. Construire un corpus de données 77
B. Outils pour l'analyse des données 90

Partie 4– Résultats, analyse et interprétations 92

I. Précisions sur le contexte et les outils d'analyse 93
II. Présentation des résultats et analyse en lien avec l'Hypothèse 94
A. Connaissances académiques des conseillers sur l'autisme : 94
B. Identification et caractérisation des gestes professionnels communs au Conseiller expert et au conseiller novice 96
C. Un geste professionnel spécifique : Gestes de rappel des contenus 122
D. Des gestes professionnels peu ou pas identifiés 127
III. Présentation des résultats et analyse en lien avec l'hypothèse 2 128
A. 1identification des préoccupations des conseillers 128
B. Identification des préoccupations des enseignants et de l'AVS 133
C. Impact des préoccupations sur les gestes professionnels des conseillers 136
IV. Synthèse 143
A. Synthèse hypothèse 1 : Impact des connaissances académiques sur l'autisme sur les gestes professionnels du conseil 143
B. Synthèse hypothèse 2 : Impact des préoccupations des conseillers sur les gestes professionnels du conseil 145
V. Discussion 148

Conclusion 151

Bibliographie 153

Table des sigles 156

Introduction

Rendre accessible les apprentissages et les savoirs à tous les élèves est un des enjeux majeurs de l'école inclusive aujourd'hui. Cela a été le mien tout au long de mon parcours d'enseignante et d'enseignante spécialisée depuis plus de vingt ans à l'éducation nationale. Les nombreuses rencontres avec des enfants singuliers, porteurs de handicap au cours de ma carrière m'ont amenée à penser mon « métier » autrement, à modifier ma manière de travailler et d'offrir à chacun une place au sein du groupe. Scolariser des élèves en situation de handicap et plus particulièrement des élèves autistes en milieu ordinaire dans ce cadre, nécessite une mise en œuvre effective, adaptée aux besoins spécifiques des enfants, de leur accompagnant mais aussi de leurs enseignants. Le contexte législatif actuel (loi du 11 février 2005, loi de refondation de l'école, plans autismes) est favorable à cette démarche d'inclusion. Néanmoins, sur le terrain, nombreuses difficultés persistent pour les familles comme pour les enseignants. Si la loi permet de penser l'accompagnement de l'enfant en situation de handicap au travers du projet personnalisé de scolarisation (PPS) via des compensations techniques ou humaines (présence des Auxiliaires de vie scolaire) qu'en est-il pour les enseignants des classes ordinaires ? Trop souvent l'enseignant non spécialisé qui scolarise un élève autiste se trouve démuni pour faire classe. Il est désorienté par les troubles de la communication, un fonctionnement cognitif différent mais aussi par la présence de comportements inadaptés. Il est alors confronté à un sentiment d'impuissance didactique et pédagogique. C'est lui, qui en quelque sorte se retrouve en situation de handicap. La formation initiale et continue de ces enseignants, leur accompagnement sur le terrain et le conseil pour les aider à mieux appréhender l'inclusion scolaire des élèves avec autisme s'avère être aujourd'hui une nécessité comme l'indiquent les recommandations du Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO) en janvier 2016.

Pour répondre en partie aux besoins des enseignants, la direction des services de l'éducation nationale (DSDEN) de la seine –Saint –Denis a mis en place un dispositif spécifique et innovant d'aide et de conseil. Il s'agit de la création de postes d'enseignants spécialisés : Les conseillers d'aide à la scolarisation des élèves handicapés (CAS-EH). C'est un poste que j'ai occupé pendant quatre années scolaires consécutives. Ces éléments seront développés dans la première partie de ma recherche au travers de l'étude du *contexte*.

Cette nouvelle fonction qui par le changement de posture à opérer pour passer de « travailler avec des enfants » à « travailler avec des adultes » m'a conduite à me questionner et à

réinterroger ma pratique professionnelle. L'expertise d'enseignante spécialisée faisait-elle de moi *de facto* une experte du conseil auprès de mes collègues ? Comment construire cette activité professionnelle spécifique ? La vie est faite de rencontres qui balisent notre chemin. En juin 2014, dans le cadre de mes fonctions, j'ai été sollicitée par une équipe de chercheurs de l'université de Lyon 1 dans le but de participer à une *recherche-action* autour de la problématique de la scolarisation des élèves autistes en milieu ordinaire. Cette rencontre, par les échanges réflexifs, le travail mené sur le terrain mais aussi en résonance avec mon désir toujours présent de reprendre le chemin de l'université est venue au moment opportun. Elle a déclenché le processus de transformation dans lequel je me suis engagée depuis deux ans via mon inscription au MASTER 2- MERFA. C'est cette démarche scientifique, celle du chercheur, construite et accompagnée au sein du MASTER qui m'a permis de prendre du recul vis-à-vis de mes premières questions d'acteur, de prendre conscience de mon implication sans pour autant les absoudre.

Notre recherche se propose d'étudier la pratique réelle, l'agir professionnel de ces conseillers d'aide à la scolarisation des élèves handicapés au travers d'une approche qualitative et compréhensive. Nous nous intéressons plus particulièrement aux gestes professionnels (Alin 2010, Bucheton 2009, Jorro 1998,2002) de ces conseillers lors de leur mission d'aide et de conseil auprès des enseignants scolarisant des élèves avec autisme (ou trouble du spectre autistique TSA). Notre étude se focalisera sur les gestes professionnels du conseil (Alin 2010, Lhotellier 2001, Paul 2004) lors de « l'entretien-conseil ». C'est le temps d'échange entre le conseiller, l'enseignant et l'AVS qui fait suite à la visite du conseiller en classe. Nous chercherons à identifier et caractériser ces gestes professionnels dans une « activité située » portée par le sujet en interaction avec son environnement singulier. Nous cherchons à comprendre comment les connaissances académiques sur l'autisme du conseiller mais aussi ses préoccupations impactent ou non ses gestes professionnels. Comprendre aussi les postures (Jorro 2004), que ce dernier est amené à prendre et à adopter au cours de sa pratique. Pour cela nous avons réalisé une analyse comparative de la pratique d'un conseiller expert et d'un conseiller novice. Ces éléments sont développés dans la partie deux du mémoire : *cadre théorique.*

La troisième partie du mémoire : *Méthodologie*, est consacrée à l'explicitation de la méthodologie de recherche. Elle présente à la fois les choix réalisés pour construire un corpus de données et ceux pour les analyser. Notre approche met en œuvre principalement un travail sur le déclaratif des acteurs via des entretiens semi-directifs mais également sur l'activité

réelle des conseillers via l'observation, la capture vidéo et les entretiens d'auto-confrontation.

La quatrième partie présente les résultats, leur analyse et les premières interprétations en lien avec nos questions de recherche. Elle propose également une discussion de ces résultats.

Partie 1 — Contexte

Préface

Que fait Estelle en haut de cette grue ? Que fait-elle perchée à plusieurs dizaines de mètres au-dessus du vide, au péril de sa vie ? Dans le centre-ville de Toulouse, ce matin du 21 mars 2014, une femme de 39 ans a accroché une banderole sur laquelle on peut lire « AUTISME ARRETEZ CE CARNAGE ». Cette mère crie haut (très haut même) et fort sa colère et son désarroi concernant le manque de moyens mis en œuvre pour la scolarisation de son fils autiste. Elle dénonce ici par son action extrême mais pas isolée[1] le non-respect de ses droits et de ceux de son enfant. La médiatisation de son acte lui permettra d'obtenir gain de cause en quelques heures. Quelques heures d'alpinisme contre plusieurs mois de traitement de dossier, d'actions respectant le cadre institutionnel n'aboutissant pas.

Pourtant, la loi n° 2005-102 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 chaque enfant à une scolarisation en milieu ordinaire dans son établissement de référence, au plus près de son domicile, et à un parcours scolaire continu et adapté. Elle est renforcée par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013. Cette démarche, comme celle d'autres parents, montre qu'aujourd'hui encore, 10 ans après le vote de cette loi, la scolarisation en milieu ordinaire reste source de conflit entre les familles et l'institution. Le gouvernement annonce, lui, par le biais de son site *éducation.gouv.fr* que cela a permis « *des avancées majeures dans la politique de scolarisation des élèves en situation de handicap. ».*

I. Scolarisation des enfants handicapés en France, vers l'inclusion ?

Depuis 2006*, « le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a plus que doublé »* Il y *a « plus de 260 000 à la rentrée 2015. Le ministère chargé de l'Éducation nationale a fait des efforts sans précédent pour améliorer la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap. L'objectif est d'aller vers une école toujours plus inclusive sachant s'adapter aux besoins spécifiques.*[2] »

1 Strasbourg 27 août 2015- Barcelonnette 6 juillet 2015-(source AFP relayé par les médias)
2 Scolarisation des élèves handicapés, éducation.gouv.fr consulté le 22 septembre 2015 à 10h00

Les enfants handicapés représentent à la rentrée 2014 2% des élèves scolarisés. Ces chiffres[3], fournis par l'institution, nous montrent certes une évolution positive, constante du nombre d'enfants handicapés scolarisés en classe ordinaire ou dans des dispositifs spécialisés inclusifs tels que les classes de CLIS[4] . Cependant, cela ne nous donne pas l'information concernant le pourcentage que cela représente sur le nombre d'enfants handicapés en âge d'être scolarisés (le ratio élève handicapé scolarisé /élève handicapé total). Certains élèves sont maintenus en institution spécialisée ou restent à la maison, à la charge de leur famille. On parle d'enfants « sans solution »[5]. Ils représenteraient environ 2,4% des élèves en Ile de France. C'est ce que semblent dénoncer les différentes associations de parents. Pour eux, sur le terrain, cela se traduit encore trop souvent par des refus de scolarisation ou des scolarisations à temps très partiels (moins de 50%) de la part des établissements scolaires. Les études menées montrent que le taux de scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire diminue avec l'âge[6]. Cela d'autant plus que le handicap est dans le spectre de la déficience intellectuelle. Les élèves sans solution entre 12 et 17 ans représentent 44% de cette population de « sans solution ».

Le principe d'inclusion, présent aujourd'hui dans les textes officiels semble avoir du mal à s'établir comme règle de première intention. La démarche semble mal comprise et les valeurs auxquelles le concept se rattache, pas nécessairement partagées par tous les acteurs du système éducatif. Cela nous montre combien la scolarisation de l'enfant handicapé s'inscrit dans une histoire complexe et parfois douloureuse dont l'évolution reste lente. L'évolution législative a du mal à trouver appui pour son application sur le terrain et faire ainsi évoluer les mœurs et les pratiques. Pourquoi la scolarisation d'un élève handicapé relève-t-elle encore aujourd'hui trop souvent du parcours du combattant ?

A. L'éducabilité : une prise de conscience tardive

La scolarisation des élèves handicapés en France a toujours été fortement corrélée au type de handicap. En effet, si le principe d'éducabilité a été reconnu assez précocement (dès le 16ème siècle) pour les enfants porteurs de troubles sensoriels ou moteurs, il a fallu attendre les travaux de J. Itard et la découverte de « l'enfant sauvage » (1800) pour qu'une part, certes très marginalisée, de précurseurs envisagent la possibilité de pouvoir éduquer une personne présentant un « handicap mental ». Lui reconnaissant ainsi des capacités de socialisation et d'apprentissage. Le contexte historique montre que cette préoccupation, certes encore

3 Publication annuelle de l'éducation nationale "Repères et références statistiques »
4 Classe pour l'inclusion scolaire dans le premier degré
5 Enquête ARSCEDIAS-CREAHI *Ile-de-France* - Enquête sur les *enfants* à domicile « *sans solution* ». Synthèse régionale juillet 2012.
6 Enquête DREES n°564 mars 2007

marginale, de scolarisation des enfants handicapés s'inscrit dans la démarche plus globale de la réflexion sur la scolarisation pour tous les enfants. En effet, c'est seulement par la loi du 28 mars 1882 (loi Ferry) que l'instruction obligatoire laïque et gratuite sera instituée.

B. Le temps de l'exclusion

Les enfants du 19ème siècle ayant des troubles mentaux ne sont pas considérés comme des personnes handicapées mais comme des « idiots » ou encore des « arriérés ». Ils sont alors accueillis dans des hospices, avec d'autres individus adultes présentant des troubles mentaux. Leur condition d'enfant n'est pas spécifiquement prise en compte. Cependant, au cours du siècle, les premières classes spécialisées[7] voient le jour dans les hôpitaux. Elles sont encore peu nombreuses et relèvent du dispositif expérimental. Les enfants sont alors encore mis de côté, séparés des autres enfants de leur âge. On peut alors parler d'une forme d'exclusion. C'est cependant le début de la prise en charge « médico-éducative » par des instituts le plus souvent privés réservés à une minorité privilégiée. À cette époque, cela ne semble pas gêner l'opinion publique, si ce n'est quelques acteurs concernés par l'éducation de ces enfants (médecins, instituteurs et pédagogues) comme Bourneville, élève du professeur Charcot (ou Maria Montessori en Italie), s'appuyant sur les travaux d'Itard et de Seguin qui se mobiliseront pour l'ouverture d'une école spécialisée en dehors des murs de l'hôpital[8]. Mais ces différentes actions restent toujours à la marge.

C'est seulement la loi de 1909[9] qui permet la création de manière institutionnalisée de classes spéciales dites de perfectionnement au sein des établissements ordinaires. Elles y sont « annexées » à la demande des communes ou des départements. Elles répondent au besoin de scolarisation des enfants « arriérés » On note ici une forme de contradiction puisque le fait qu'ils soient dans une classe renvoie à la notion d'un apprentissage possible alors même que le terme d' « arriéré » fige lui, l'enfant dans un état irréversible. C'est sur cette base me semblant un peu confuse que débute l'éducation spécialisée. Malgré cette première avancée législative, Il faudra attendre cependant la période d'après-guerre pour voir les dispositifs se développer. On passe de 1000 classes en 1951 à plus de 6000 dans les années 1975-76[10].

C. Vers une politique d'intégration

La fin des années 60 (dans son contexte politique agité) fait émerger un changement

7 Première classe pour « idiots » à la Salpêtrière vers 1824- par Seguin
8 Elle ouvrira ses portes en 1892
9 Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés
10 Jean-Marie Gillig, dans *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris Dunod 1999

idéologique important concernant le regard porté sur la scolarisation des élèves handicapés. Cet aspect jugé « ségrégatif » des dispositifs est dénoncé par les familles et certains intellectuels. Cela conduira le gouvernement de l'époque, à proposer une nouvelle législation par le biais de la loi du 30 juin 1975. Ainsi, l'article 4 (concernant la scolarisation) précise : *« Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux (...).»*

L'enfant ayant des troubles est ici reconnu comme une personne handicapée. Il a des droits identiques aux autres enfants. Il doit bénéficier d'une éducation et le cas échéant de soins adaptés. Mais c'est surtout la Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982 pour la "*Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés"* qui mettra en avant le concept d'intégration en milieu ordinaire. Pour une meilleure prise en charge des élèves par l'éducation Nationale et ainsi lutter contre les inégalités sociales, les enfants peuvent alors bénéficier de soins et d'aide spécifique en fonction de leurs besoins individuels. Ce sur le temps de scolarisation (avec des conventions) en milieu ordinaire. "*L'intégration vise tout d'abord à favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence. "*

Cependant, en cas de trouble plus important, la souplesse du dispositif permet de créer des regroupements d'enfants dans des classes spécialisées (création des CLIS[11] en 1991 se substituant aux classes de perfectionnement). La souplesse du dispositif permet également la scolarisation, à temps partagé, en milieu ordinaire avec la prise en charge par un centre de soin médico-éducatif. Les enfants handicapés sont "intégrés", ils ne sont alors plus exclus, la société leur fait une place à l'école, à côté de leurs camarades.

D. Vers l'inclusion

C'est en 1990 lors de la conférence Mondiale "L'éducation pour tous" de Jomtien (Thaïlande) que ce terme anglo-saxon fait son apparition dans le milieu de l'éducation. Il est à nouveau utilisé, en 1994, lors de la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, organisée par l'Unesco. La Déclaration de Salamanque réaffirme le droit de toute personne à l'éducation, tel qu'il est énoncé dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. Cette déclaration formule des orientations pour passer de l'éducation traditionnelle dite " spéciale ", destinée aux élèves déficients, à une éducation " inclusive "

11 Classe d'intégration scolaire- circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991

pour des enfants considérés comme ayant des " besoins éducatifs particuliers " *« l'école devrait accueillir tous les enfants quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. »*

La notion d'inclusion va plus loin que la notion d'intégration en ce sens qu'elle propose en première intention l'école ordinaire pour tous les élèves quelle que soit leur situation (handicapé ou non, élève non francophone, malade, ...). En effet, le principe d'inclusion repose sur le fait que chaque enfant est un sujet singulier. Il revient au milieu (ici l'école) de s'adapter. La communauté éducative doit tout mettre en œuvre (dispositif, outils, stratégies d'apprentissages) pour répondre aux besoins de chaque individu. Ainsi, elle rendrait le savoir accessible à tous.

Pourtant, malgré les recommandations faites par l'ONU, sur le terrain, la scolarisation des élèves handicapés français évolue lentement. En 1998, dans le premier degré, seulement 27 000 enfants sont scolarisés en intégration individuelle et 44 900 enfants en dispositif collectif inclusif (type CLIS) sur 188 000 enfants handicapés (soit respectivement 14% et 23%). Cela constitue un point de tension important entre les associations de parents et l'institution. C'est dans ce contexte, sous la pression des usagers que naît la loi de février 2005 pour « l*'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »*

En janvier 2016, les élèves handicapés représentent 2% de la population scolaire totale. 53 % d'entre eux seraient scolarisés en milieu ordinaire avec une proportion massive à l'école maternelle qui va en s'étiolant vers le second degré.[12] Aujourd'hui, les décisions d'orientation concernant la scolarisation des élèves handicapés ne sont plus des décisions internes au milieu scolaire mais dépendent de décisions prises par une commission au sein de la MDPH[13]. Un projet personnalisé de scolarisation est construit et réévalué chaque année par l'équipe éducative (sous la coordination de l'enseignant référent ERSEH) d'une part et la commission de la MDPH d'autre part. Au niveau international, en 2006 la convention des Nations Unies relative aux Droits des Personnes Handicapées réaffirme (article 24 paragraphe 2) :

« Aux fins de l'exercice de ce droit, les États Parties veillent à ce que :

a) *Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ;*

[12] Voir graphique Tome 2 Annexe N° 1
13 Maison Départementale des Personnes Handicapées

b) Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire ;

c) Il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun ;

d) Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective ;

e) Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration ».

Dans notre législation, le terme d'inclusion n'apparaîtra qu'en 2009, 15 ans après les recommandations de l'ONU, dans la circulaire[14] consacrée à l'actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS). Le "I" d'intégration est devenu le "I" d'Inclusion. Un changement de concept majeur et fondamental qui s'est fait en toute discrétion, sans accompagnement spécifique des collègues. Comme si le changement de nom pouvait à lui seul conduire à un changement autonome des pratiques professionnelles. La France accuse un retard important dans la transformation de son système éducatif qui peut en partie expliquer les tensions persistantes entre les équipes éducatives et les familles. Cette tension est de l'ordre de la tension entre le prescrit et le réel. Les équipes éducatives se sentant démunies d'un point de vue professionnel pour accueillir et scolariser les enfants. Les familles se sentent bafouées dans leur droit le plus élémentaire.

En effet, comme nous l'explique Charles Gardou[15] dans son interview pour le documentaire" enfants handicapés, de la galère à l'exil"[16] le paradoxe tient au fait que depuis la loi de 2005, l'éducation Nationale a l'entière responsabilité de la scolarisation de tous les élèves et que dans ce même temps, il y a une absence de travail réflexif auprès des enseignants sur la culture professionnelle pour y faire face. Pour lui, cela renforce l'idée chez certains enseignants que cette question du handicap ne leur est pas destinée, que ce travail ne leur incombe pas. "Comment donne-t-on à penser à un futur enseignant qu'il n'aura pas à faire face aux diversités des visages de l'enfant ou de l'adolescent alors même que l'humain n'est que cela ?" Pour eux, elle reste du ressort des enseignants spécialisés.

C'est cette question de l'inclusion scolaire, inscrite dans une réalité, que propose de débattre

14 Circulaire n° 2009-087 du 17-7-2009
15 Charles Gardou, anthropologue spécialiste du handicap – laboratoire ISPEF université Lyon 2
16 Réalisé par N Bourgoin, Diffusé le 22/09/2015 sur France 5 dans l'émission Le Monde en Face

au travers de son rapport[17] Barbara Pompili[18], dans le cadre du projet de loi de finances 2016.

Cette question reste une préoccupation vive et actuelle comme le révèle le CNESCO[19] dont la dernière conférence internationale de janvier 2016 avait pour titre : « Quelle école pour les élèves en situation de handicap ? » Les préconisations[20] faites à l'issue de cette conférence visent d'une part à améliorer la scolarisation en terme quantitatif mais aussi qualitatif (accès, confort, qualité de l'enseignement)

Du haut de sa grue, c'est cela que réclame Estelle, un accueil bienveillant et une scolarisation permettant l'accessibilité aux savoirs. Certes son fils autiste n'est pas "un enfant comme les autres, mais comme les autres, il est avant tout un enfant"[21].

II. L'autisme, une place à part : quand l'accès à l'apprentissage relève du parcours du combattant

« J'entre dans la classe de Moyenne Section[22], les enfants jouent en attendant le rassemblement sur les bancs qui comme chaque jour depuis la rentrée aura lieu d'ici quelques minutes. Younes est par terre, allongé au sol Il semble jouer avec le train. Il aligne les wagons mais ne les déplace que très rarement sur les rails. Il chantonne. C'est son jeu préféré. Si on le laisse faire, il peut rester avec le train toute la journée ou presque. Tout à coup, un autre petit garçon s'approche de lui et tente de prendre un wagon pour jouer avec lui. Younes ne parle pas, il se met à crier, taper, il se roule par terre, se frappe le visage, pleure. Ensuite, il se lève saute en agitant les bras. L'enfant lui rend le wagon, Younes s'apaise et recommence à jouer calmement. La maîtresse n'intervient pas, elle le laisse faire. Younes attend depuis la rentrée une Auxiliaire de vie scolaire. En attendant son arrivée, il ne vient à l'école qu'une heure trente chaque matin.

Patrick lui est en classe de CM1. Ce matin[23], il travaille avec son AVS. Ils sont assis côte à côte au dernier rang. C'est un élève intelligent, il a même appris à parler anglais seul, à la maison devant son ordinateur. Comme les autres, Patrick fait un exercice de français. Il lit maintenant mais a encore du mal à comprendre certaines expressions imagées ou faisant appel à l'implicite. L'AVS l'aide dans sa compréhension, le guide. Patrick répond aux questions oralement mais c'est elle qui écrit sous la dictée. Patrick est trop lent pour écrire

17 Rapport pour avis, présenté en commission des affaires culturelles et de l'éducation du 14/10/15
18 Député de la somme, co-présidente du groupe écologiste à l'Assemblée Nationale
19 Conseil national de l'évaluation du système scolaire
20 Préconisations voir tome 2 annexe N°2 page
21 Claude Paris directeur de l'IME Val de Loire (Sarthe)
22 Visite en classe du 16/09/2014 (le prénom a été changé)
23 Visite en classe du 5/11/2014 (le prénom a été changé)

seul, il se fatigue trop vite. Plus tard, je croise Patrick dans la cour, c'est la récréation. Il marche en cercle seul. Il danse, regarde son reflet dans la vitre de la porte de la classe. Les autres viennent vers lui. Il les regarde, fait des sourires, répond à leur bonjour sans vraiment tourner la tête, sans croiser le regard de ses camarades. Très vite, Patrick retourne à ses occupations. »

Younes et Patrick semblent deux enfants très différents dans ce qu'ils nous donnent à voir au travers de ces deux moments. Certes ils n'ont pas le même âge, ce qui explique certaines différences dans leur comportement et leurs compétences. Cependant, si on y regardait de plus près, si on décryptait leur comportement plus précisément, nous nous apercevrions qu'ils ont des traits communs. En effet, ce sont deux enfants avec autisme. Comment se caractérise ce trouble ? Quelles en sont pour eux les conséquences sur leurs capacités d'apprentissage, leur scolarisation ?

A. Le trouble du spectre autistique TSA

1. Classification et diagnostic

La description rapide de ces deux élèves au travers de ce « moment de vie scolaire » nous permet de mettre en évidence la largeur du spectre autistique. Bien que le trouble soit répertorié dans des ouvrages de référence[24] par l'observation clinique de caractéristiques précises, on se rend compte aisément que Younes et Patrick ont un profil différent. Ils sont pourtant « rangés » dans la même grande « case », celle des enfants TED/TSA[25]

La définition de l'autisme a beaucoup évolué depuis les premières descriptions de Kanner en 1943. Aujourd'hui, l'autisme est classé soit dans les « Troubles envahissants du développement (TED), soit dans les troubles du spectre autistique (TSA). [26]Aujourd'hui, l'autisme n'est donc plus considéré comme une maladie psychique, mais comme un trouble dans le développement. L'enfant n'est plus considéré comme un « idiot » mais comme une personne en situation de handicap. Personne à laquelle on reconnaît des possibilités d'éducabilité.

Les dernières recherches et études scientifiques reconnues en France par la Haute Autorité de Santé[27] (HAS) font l'état d'un trouble neuro-développemental. Le cerveau et plus

24 CIM -10 , et CFTMEA-R-2012 et DCM-V
25 Troubles Envahissants du Développement /Troubles du Spectre Autistique
[26] Autisme et troubles du développement- HAS- Etat des connaissances. Janvier 2010.
27 Id 18

particulièrement certaines zones[28] (principalement celles concernant le langage, la communication sociale mais aussi celles qui gèrent les comportements complexes) ne s'est pas développé correctement. Des pistes génétiques et environnementales sont aujourd'hui étudiées. Mais à ce jour les causes de l'autisme ne sont pas déterminées. Cela modifie donc à priori les traitements à apporter. Si ce n'est pas une maladie, il n'y a alors pas de guérison envisageable, pas de médication possible pour « supprimer » l'autisme. Des traitements peuvent cependant aider en cas de troubles associés (sommeil, dénutrition, troubles digestifs, épilepsie…) Par contre, les études disponibles sur la plasticité cérébrale de l'enfant indiquent que le trouble peut être réduit ou compensé par une rééducation précoce, permettant aux jeunes enfants d'apprendre (Rogers, Dawson 2013.) La sollicitation de l'environnement semble alors essentielle. La prévalence du trouble est de 1/150 (près de 5000 naissances en France chaque année). Il existe actuellement deux classifications de référence pour la définition de ces troubles :

- **CIM-10** 29 : est la Classification internationale des maladies – 10e édition. Elle présente des descriptions cliniques, des directives pour le diagnostic et des critères diagnostiques pour la recherche. On parle ici de « troubles envahissant du développement » ;
- **Le DSM- V** 30 : est la classification du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux publié par l'association américaine de psychiatrie le 18 mai 2013 apporte des modifications à la définition de l'autisme suite aux avancements des recherches scientifiques menées depuis la version 4 en 1994(DSM IV-TR). Les troubles sont regroupés sous l'étiquette « troubles du spectre autistique » .

Ces deux classifications sont descriptives, elles sont « a-théoriques », c'est à dire que dans leur définition, on ne retrouve pas d'éléments sur la cause éventuelle du trouble. Elles s'accordent sur la nécessité d'un diagnostic clinique précoce, c'est à dire qu'il faut observer suffisamment l'enfant pour pouvoir lui reconnaître certaines difficultés ou particularités de développement spécifiques et caractéristiques du trouble. Ce, afin d'envisager la rééducation appropriée. La classification CIM 10 met en avant une classification par type de trouble qui permet de les différencier en fonction de leurs caractéristiques spécifiques et de leur sévérité.

- **L'autisme infantile** (classique type Kanner : sévérité variable avec déficience intellectuelle variable). C'est le diagnostic de Younes.

28 Études de Kennedy et Courchesne 2008, Williams et Minshew 2007, Pinkham Hopfingern Pelphrey, Piven et Penn 2008- Mundy 2003)

29 CIM-10. Classification statistique international des maladies et des problèmes de santé connexes. 10ème révision. Genève : OMS; 1999

30 DSM-IV-TR Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. Paris : Masson ; 2003.

- **Le syndrome d'Asperger** (autisme dit de « haut niveau » c'est à dire que la personne présente un haut potentiel dans certains domaines). Pour autant, les troubles du spectre sont présents. C'est le diagnostic de Patrick.
- **Le syndrome de Rett, les autres formes d'autisme atypiques** (ou troubles du développement non spécifiques) et les troubles désintégratifs de l'enfance.
- Pour la classification française, sont ajoutées les formes de dysharmonies de développement complexes ou psychotiques.

La nouvelle classification américaine, a choisi dans cette cinquième version de ne plus différencier les troubles et préfère une approche globale du « trouble du spectre autistique ».

Pour que l'enfant soit considéré dans le spectre autistique il faut retrouver lors du diagnostic clinique la présence significative de plusieurs caractéristiques que je choisis de vous résumer ici pour nous permettre une compréhension suffisante dans le cadre de la recherche et d'envisager les conséquences sur les apprentissages et la scolarisation.

2. Les caractéristiques du trouble

- Troubles majeurs de l'établissement des relations interpersonnelles et des relations sociales - Difficultés de contact oculaire, de la compréhension des expressions faciales et des codes gestuels, la non (ou mauvaise) compréhension des situations sociales, pas de jeu symbolique de « faire semblant », absence du jeu d'imitation social.
- Altération qualitative du langage et de la communication fonctionnelle - C'est une difficulté avec la pragmatique du langage et non uniquement l'absence ou le retard de langage isolé qui est repéré. Il y a altération de la communication verbale ou non verbale (pas de gestes, de mimiques)
- Comportements répétitifs et stéréotypés et intérêts et jeux restreints - On note souvent la présence de stéréotypies gestuelles, d'un ou plusieurs centres d'intérêt stéréotypés et restreints, avec focalisation ou anormalité (par rapport à l'intensité, ou caractère limité), des habitudes très marquées, comme certains rituels spécifiques non fonctionnels. On observe également une préoccupation par les parties et non par la globalité fonctionnelle d'un objet
- La présence possible de troubles sensoriels - tels que des hyper ou hypo sensibilités à la lumière, au bruit, aux odeurs, aux matières...

Pour que le trouble soit reconnu, il faut que ces anomalies qualitatives constituent une caractéristique envahissante du développement de l'enfant en toute situation. Des troubles

cognitifs peuvent ou non s'associer au trouble autistique ce qui rend possible une diversité conséquente de profils. La non prise en charge précoce de ces troubles spécifiques par des programmes de soins adaptés favorise le développement de troubles du comportement entraînant des difficultés d'apprentissage et de socialisation.

B. Complexité de scolarisation des élèves autistes en France

1. L'autisme reconnu grande cause nationale

La mobilisation exceptionnelle portée par le « Collectif Autisme » (regroupant près de 200 associations de parents et 800 associations gestionnaires d'établissement) au travers du rassemblement « Ensemble pour l'autisme » a permis l'obtention du label « grande cause nationale » pour l'autisme en 2012. *« Pendant trop longtemps, notre pays a accusé un retard inacceptable sur l'autisme. Nous ne pouvons pas fermer plus longtemps les yeux sur les souffrances dont ce retard est la cause. Des progrès sont possibles, et vous avez été les premiers à le proclamer et à en faire votre combat. Aujourd'hui en lui consacrant la Grande cause nationale 2012, les pouvoirs publics ont choisi de lui accorder une reconnaissance, une reconnaissance pleine et entière ; une reconnaissance destinée à vous aider à faire avancer cette cause qui est l'affaire de tous. (...) »*[31] Ainsi ont pu débuter des actions de sensibilisation et des mobilisations diverses permettant de mieux faire connaître ce trouble concernant près de 600 000 personnes en France. Les associations attendaient donc des implications significatives des services de l'état concernés dont celle de l'éducation nationale. La scolarisation des enfants autistes à l'école, au collège et au lycée devait être améliorée.

2. Les plans autisme

En effet, depuis la loi du 11 février 2005 sur le handicap, le gouvernement français avait défini un ensemble de mesures permettant une meilleure prise en charge des personnes autistes au travers de son premier « plan autisme » (2005-2007). Ces mesures ont été reconduites et complétées par deux autres plans (2008-2010 et 2013-2017).On soulève ici le vide concernant la période de 2010 à 2013. Ces plans ont permis notamment la création de centres ressources sur l'autisme au niveau régional, la nécessité d'avoir un consensus scientifique pour élaborer des guides concernant le diagnostic et la prise en charge (recommandation de la HAS). Ils visaient également l'augmentation du nombre de places dans les dispositifs adaptés, une formation pour les accompagnants (professionnels de soins, enseignants, formateurs, parents...) afin de permettre un parcours adapté et personnalisé,

31 Extrait du discours du premier ministre François Fillon du 9 février 2012

pouvant répondre aux besoins éducatifs particuliers de chaque personne. Dans ce dernier plan autisme une attention particulière est portée au dépistage et à la prise en charge précoce (avant 18 mois) des personnes.

En ce qui concerne la scolarisation, cela peut se traduire par la scolarisation des élèves en milieu ordinaire avec un accompagnement adapté : des enseignants et des auxiliaires formés, des classes avec des effectifs réduits le cas échéant.

Malheureusement, sur le terrain, en France, les dispositifs tardent à se mettre en œuvre contrairement aux autres pays européens comme la Belgique ou l'Italie ou encore les États unis.

3. Des difficultés de scolarisation persistantes

Il résulte de ces difficultés de mise en œuvre, un accès à la scolarisation en milieu ordinaire moindre que pour les autres enfants en situation de handicap (moins de 30% en 2009). On note en outre une disparité importante entre le taux de scolarisation à l'école primaire (87 % en maternelle et élémentaire) et la scolarisation des élèves autistes dans le secondaire (1,2 % au lycée). Cependant, pour près de la moitié des enfants autistes, on constate une absence de scolarisation ou une scolarisation à temps très partiel (inférieure à 50%). « C'est la 5ème fois[32] que le Conseil de l'Europe condamne la France pour discrimination à l'égard des enfants autistes, défaut d'éducation, de scolarisation, et de formation professionnelle. »[33] Ces condamnations s'appuient sur le non-respect de l'application des lois en vigueur : code de l'éducation, code de l'action sociale et la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées du 13 décembre 2006. Elle s'appuie aussi sur le rapport du député Jean-François CHOSSY, « La situation de l'autisme en France : besoins et perspectives », remis au 1er Ministre en septembre 2003. Les actions menées sont jugées insatisfaisantes notamment en termes de scolarisation.

C'est donc dans ce contexte social agité, où les lois tardent à être appliquées qu'évoluent les enfants autistes, leurs familles et le cas échéant leurs enseignants et accompagnants[34].

C. Conséquences du trouble du spectre autistique sur les apprentissages et la scolarisation

Il s'agit ici d'apporter des éléments de compréhension afin de pouvoir envisager les appuis et

32 Décision sur le bien fondé du 11 septembre 2013 – Conseil de l'Europe

33 Lettre de l'association Autisme France - 2014

34 AVS (auxiliaire de vie scolaire), EVS (emploi de vie scolaire) AESH (accompagnant des élèves en situation de handicap)

obstacles pouvant être rencontrés par les enfants autistes et les enseignants en classe. Étant donné la largeur du spectre et la diversité de profils des enfants, ces éléments de réflexion ne sont pas exhaustifs mais relèvent de ce qui est le plus fréquemment observé par les professionnels (enseignants, soignants, familles)

Si on se pose cette première question : « Qu'est-ce qu'une classe ? », On peut répondre succinctement, qu'une classe est un dispositif pédagogique qui rassemble dans un même lieu un groupe d'une trentaine d'individus (constitué d'enfants et d'un adulte). Cela implique qu'ils vont communiquer avec des codes sociaux convenus, des règles à respecter. Toute la journée, il y aura des échanges de paroles, des communications non verbales, des consignes données, du bruit, des déplacements, des moments de transition plus ou moins clairs. Il y aura des attendus plus ou moins explicites et parfois aussi des imprévus. Au regard des éléments apportés par la description, la connaissance des troubles du spectre autistique et leurs conséquences (Philip 2012, Peters 2008, Roger 2003, Vermeulen 2002, Yvon 2014) sur l'apprentissage, voici quelques-uns des points saillants à la scolarisation des élèves autistes pouvant créer des obstacles pour l'enfant et pour l'enseignant et les autres élèves.

1. Langage, communication et des interactions sociales

Troubles spécifiques	Conséquences possibles à l'école,	
	pour l'enfant	**Pour l'enseignant**
Langage et communication : - Absence de langage verbal - retard de langage verbal - écholalie[35] - incompréhension du langage abstrait, des métaphores, du sens figuré - communication peu fonctionnelle :	- n'arrive pas à faire des demandes - répète les mots qu'il connaît ou le dernier entendu - ne peut pas ou peu répondre aux sollicitations verbales de l'adulte ou des camarades. - ne pointe pas pour désigner ou faire une demande - difficultés à comprendre les messages verbaux de la classe comme les consignes, les lectures d'album... - difficulté à comprendre les métaphores, le sens figuré des textes. - difficulté à comprendre les implicites et à faire des inférences - pour les enfants maîtrisant le langage verbal, (oral et écrit) difficulté à comprendre la pragmatie du langage : quand parler ? avec quelles règles ? quel ton ? quel registre ? ...	- Difficultés à entrer en relation avec l'enfant - difficulté à comprendre ce que veut l'enfant - doit faire face à un enfant qui semble errer dans la classe, un enfant qui jette du matériel ou ne veut pas s'asseoir sans comprendre pourquoi - difficulté à donner des consignes et à transmettre les informations et les connaissances Peut être surpris par la différence entre le niveau de langage utilisé et la capacité de compréhension véritable de l'enfant

Troubles spécifiques	Conséquences possibles à l'école,	
	pour l'enfant	**Pour l'enseignant**
Interactions sociales - difficulté à comprendre les codes sociaux - difficulté à établir des relations fonctionnelles	- ne perçoit pas les règles implicites utilisées par les camarades et l'enseignant permettant au groupe de fonctionner. Peut avoir un comportement inadapté. - a du mal à garder un contact oculaire avec les autres. Ne sait pas quoi regarder - difficulté à jouer ou travailler avec les camarades - difficulté à comprendre les émotions, les mimiques sur le visage des camarades ou de l'enseignant. Ne sait pas si la personne est en colère, joyeuse ou a de la peine. Observe juste les marques sur le visage et peut donc avoir des réactions qui semblent décalées (rire par exemple) - difficulté à établir des relations fonctionnelles (travail ou amitié) avec ses camarades - difficulté à percevoir les intentions de l'autre : reste dans l'explicite, le concret observable - a du mal à demander de l'aide Par contre, quand une règle est comprise, elle est respectée.	Doit faire face à des comportements inadaptés et parfois dangereux a du mal à entrer en relation avec son élève: lui parler, accrocher son regard Peut se retrouver devant un enfant qui rit alors qu'il (l'enseignant) est en colère Difficulté pour inscrire son élève dans des travaux de groupe Ou de jeux collectifs (jeux de société, regroupement, motricité, chorale...) Difficulté à savoir quand son élève a besoin d'aide

[35] Fait de répéter un mot ou une phrase prononcée par l'autre (en écho) immédiatement ou de manière différée.

2. Les intérêts restreints et stéréotypés

Troubles spécifiques	Conséquences possibles à l'école,	
	Pour l'enfant	Pour l'enseignant
Intérêts restreints et stéréotypés	- joue toujours avec le même jeu ou veut toujours faire la même activité - a des difficultés pour aller vers une nouvelle activité - accepte mal de quitter son activité pour une autre - intolérance aux changements - on observe une forte rigidité - aligne les objets - fait toujours les mêmes choses dans un ordre précis - peu de jeux de faire semblant, peu de jeux symboliques : coin dînette, poupée, ou garage peu ou mal utilisé Peut montrer des comportements répétés et reproduits impliquant des mouvements de certaines parties du corps comme battement des mains se tirer les oreilles ou se balancer (Les dernières recherches proposent différentes interprétations possibles de ce phénomène : - besoin de se déconnecter du monde en cas de sur-stimulation sensorielle - certains s'auto-stimulent par ces comportements - auto-apaisement par sécrétion de bêta endorphine - moyen de communiquer en attirant notre attention) Cela peut avoir des conséquences sur la disponibilité de l'enfant en classe et nuire à sa concentration	Difficulté à faire participer son élève à toutes les activités de la classe Difficulté à interrompre son élève dans son activité Doit faire face à des oppositions de son élève Doit faire face à des comportements inadaptés dans les coins jeux (en maternelle) Peut être surpris par les mouvements stéréotypés (que dire ? Que faire ?)

3. La sensorialité

Troubles spécifiques	Conséquences possibles à l'école,	
	pour l'enfant	Pour l'enseignant
Troubles sensoriels - hyper ou hypo sensibilité aux bruits aux mouvements aux odeurs aux matières à la douleur - perception visuelle modifiée vulnérabilité émotionnelle	- difficulté à trier les stimuli sensoriels et à les hiérarchiser comme percevoir la voix de la maîtresse et se dire qu'elle est plus importante que les autres bruits (portes, oiseaux ...) et que donc c'est cela que je dois écouter - difficulté à supporter certains bruits (sonnerie de la cloche, craie sur le tableau, chant des enfants, portes qui claquent, tic -tac presque imperceptible de l'horloge…) - peuvent être gêné par les mouvements des autres comme les déplacements dans la classe (surtout en maternelle) - ne supportent pas certaines matières comme la pâte à modeler, le sable, sont sensible aux textures du papier... certains ont du mal avec le contact physique (donner la main, se toucher au cours de jeux moteurs...) difficulté à supporter certaines odeurs (parfum de l'enseignant, de l'AVS, des aliments de la cantine, de la colle...) - L'enfant ne sait pas toujours exprimer sa douleur (endroit et intensité) mais cela ne veut pas dire qu'il ne souffre pas. Certains enfants ne sentent pas forcément comme nous le froid ou le chaud ce qui peut être dangereux. Sensibilité aux vêtements, étiquettes - attirance vers les objets lumineux ou les sources lumineuses comme le soleil, l'écran de l'ordinateur, vidéoprojecteur … peut être gêné par les lumières de type néon (fréquent en classe) sensibilité aux changements, aux ruptures de rituels en cas d'incompréhension, angoisse augmente difficulté à maîtriser ses émotions et à les exprimer troubles du comportement	Doit faire face parfois à des cris, des larmes, des échappements sans comprendre ce qui se passe chez son élève difficulté à faire classe avec le reste du groupe a du mal à capter l'attention de son élève a du mal à travailler avec son élève dans certaines conditions de classe doit faire face à des crises de colère, de larmes

4. Les fonctions cognitives

Troubles spécifiques	Conséquences possibles à l'école,	
	Pour l'enfant	Pour l'enseignant
Troubles cognitifs	N'a pas forcément le développement des enfants de son âge dans tous les domaines scolaires. Le plus souvent on retrouve : - des bonnes capacités de discrimination visuelle - une bonne mémorisation (mais souvent mécanique)	Difficulté à évaluer son élève et à envisager dans chaque domaine les apprentissages à mener (pédagogie différenciée)
Difficultés de concentration et d'organisation	- perturbation par les stimuli extérieurs - difficulté à gérer plusieurs tâches en même temps - difficultés avec les consignes complexes	Difficulté à comprendre et à prendre en compte les particularités cognitives de son élève Difficulté à trouver les outils adaptés à son élève
Difficultés de motricité fine	- difficultés à écrire, coordonner les mouvements (enfiler des perles, découper …)	
Difficultés de repérage dans le temps et l'espace	Le temps ne se déroule pas L'enfant a du mal à se projeter dans le déroulement de sa matinée, de sa journée. - difficulté à se repérer dans l'école, la classe ou sur le manuel ou le cahier	

On peut donc noter que les obstacles peuvent être nombreux pour l'enfant comme pour son enseignant. Pour ce dernier, cela peut mettre à mal des habitudes de fonctionnement. Certains gestes professionnels (conscients ou non) peuvent avoir du mal à se mettre en place. L'enseignant peut avoir l'impression de perdre le contrôle, d'avoir du mal à intervenir, à communiquer pour transmettre ou à maintenir l'ordre. La question de l'évaluation des élèves pose également question ici. L'enseignant se trouve face à des obstacles didactiques et pédagogiques majeurs. Le principe d'intégration demandait en quelque sorte à l'enfant de s'adapter au milieu dans lequel il était accueilli. Comment un enfant rencontrant de tels troubles pouvait-il y faire face ?

Le principe d'inclusion aujourd'hui présent dans les textes officiels, soutenu par le principe d'accessibilité de la loi de 2005, demande donc à l'École de s'adapter. C'est à dire de mettre en œuvre une pédagogie et des dispositifs adaptés en fonction des besoins de chaque individu. L'équipe éducative doit œuvrer pour rendre accessible les savoirs. Il s'agirait donc dans un premier temps de pouvoir identifier ses besoins et dans un second temps d'avoir suffisamment d'éléments (connaissance du trouble, connaissances des remédiations possibles) pour pouvoir apporter les réponses adéquates. À l'école il est bien question d'apprentissage. Il est donc nécessaire que l'enfant pour progresser puisse apprendre à l'école à mieux parler, mieux

communiquer, apprendre à comprendre les règles, apprendre à participer avec les autres à différentes activités mais aussi apprendre à construire à son rythme des compétences dans les différents domaines scolaires. [36] La question de leur mise en œuvre se pose également. Comment l'enseignant seul en classe peut-il répondre à toutes ces demandes ?

Le troisième plan autisme (2013-2017) [37] atteste lui aussi de cette volonté des pouvoirs publics à développer des actions en faveur de la recherche et de la formation des différents acteurs concernés et notamment en termes de scolarisation. Aujourd'hui, cette scolarisation pose des difficultés aux enseignants des classes ordinaires. Ils expriment le fait d'être démunis face à des enfants différents. Souvent, ils énoncent le fait de ne pas se sentir capables, pas formés à accueillir et scolariser ces enfants. La question de leur accompagnement sur le terrain professionnel se pose alors clairement.

Dans quel cadre et par qui les enseignants sont-ils sensibilisés, formés, conseillés, accompagnés dans leur pratique de classe quotidienne ? Comment font –ils dans ce contexte pour répondre au mieux aux missions qui leur sont confiées d'un point de vue éthique, social et pédagogique. Comment favoriser l'apprentissage en milieu ordinaire de tous les élèves en interrogeant variables didactiques, organisation de classe et le bon sens pédagogique ? Comment faire face à ses émotions et retrouver une posture professionnelle quand un enfant chamboule vos habitudes de travail et de communication ? Comment réagir dans ce Chaos législatif et social ? Voici les premières questions que je me pose à la suite de ces deux premières parties.

La DSDEN [38]de Seine Saint Denis a créé des postes d'enseignants spécialisés, spécifiquement dédiés à la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire. Il s'agit des « conseillers d'aide à la scolarisation des élèves handicapés ». J'occupe ce poste depuis maintenant quatre années.

III. Le conseiller d'aide à la scolarisation des élèves handicapés

A. Une initiative de la DSDEN de Seine saint Denis :

Pour répondre aux besoins d'accompagnement, d'aide et de conseil aux enseignants, l'éducation nationale dans le département de la Seine Saint Denis a innové. Elle a fait le choix de créer et de mettre en poste des « *conseillers d'aide à la scolarisation des élèves*

[36] BO hors série n°3- 2008- Programme de l'école Primaire.
[37] Http://www.cnsa.fr/documentation/plan-autisme2013.pdf
[38] Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale

handicapés ». À ce jour, ce dispositif particulier reste singulier sur le territoire. Il s'ajoute à l'existence des conseillers ASH[39] présents dans les pôles ressources départementaux.

Dans l'Éducation nationale, le terme de « conseiller » était réservé, dans le premier degré, aux seuls « conseillers pédagogiques ». C'est une fonction obtenue après certification. On reconnaît ici à qualité et l'expertise de l'enseignant dans sa pratique de classe mais aussi dans sa capacité à accompagner les collègues sur le terrain. Occuper un tel poste permet de basculer de la position d'enseignant face à une classe à celui de formateur et d'accompagnateurs des collègues novices.

Qu'en est-il des « Conseillers d'aide à la scolarisation des élèves handicapés ». Quel professionnel occupe cette fonction ? Pourquoi l'Éducation nationale a-t-elle jugé nécessaire de créer dans ce département cette nouvelle fonction ? Quelles sont les missions qui lui sont confiées ? Pour comprendre les enjeux de l'activité du « conseiller à la scolarisation des élèves handicapés », il me semble nécessaire dans un premier temps de revenir sur l'histoire, et la création de ce poste, puis d'aborder son profil professionnel et enfin de décrire et analyser ses missions.

B. Naissance d'une nouvelle fonction

Lorsque l'on évoque la scolarisation des élèves en situation de handicap, et que l'on débute une recherche dans les textes officiels (circulaires, décrets parus au journal officiel ou dans le Bulletin officiel) on peut noter la présence de plusieurs professionnels tels que les enseignants spécialisés ou non, les enseignants détachés à la maison du handicap, les auxiliaires de vie scolaire (AVS) ou AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap) les « enseignants référents » mais le terme de « conseiller d'aide à la scolarisation des élèves handicapés» que nous appellerons CAS-EH ou conseiller pour des commodités de lecture , n'apparaît aucunement dans les textes nationaux. Il n'y est jamais fait référence. En effet, ce professionnel n'existe que dans le département de la Seine- Saint -Denis. Cette appellation précise de CAS-EH n'existe que depuis septembre 2014, le EH (pour élèves handicapés) est ajouté suite à la demande des conseillers eux-mêmes. En effet, Ils ont exprimé la nécessité de réaffirmer leur identité professionnelle en précisant leur champ d'action, leur territoire d'intervention. Cette volonté a été entendue par la hiérarchie. Elle a alors consenti à ajouter officiellement ces deux lettres chargées de symbole. « *Personnellement, j'étais d'accord avec les collègues, le EH est important, cela permet de clarifier nos missions auprès des*

[39] Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés

inspecteurs et des collègues, ça évite qu'on fasse appel à nous pour tout et n'importe quoi « Nous dit N CAS-EH lors d'une discussion informelle.

Mme Plet-Bonenfant dans son mémoire de recherche concernant le conseiller d'aide à la scolarisation[40], nous précise qu'avant d'être nommé ainsi par l'institution, ce professionnel a eu au fil des textes des dénominations et des missions différentes. Elles ont cependant toutes comme point de départ, la volonté de mettre en place un dispositif d'accompagnement pour la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. Cette volonté est marquée en amont de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées : En 1995 François Bayrou dans « le nouveau contrat pour l'école »[41] explicite la nécessité de réduire les effectifs des classes accueillant des élèves handicapés. Il envisage ainsi une facilitation de leur intégration. Sur le terrain, cette recommandation est trop complexe à mettre en œuvre. En effet, il est impossible pour l'institution d'organiser la carte scolaire. Par la suite, le rapport Assante présenté par le Conseil économique et social le 13 septembre 2000 précise la nécessité du « désenclavement des institutions spécialisées » et de « faciliter la scolarisation » à l'école pour permettre aux enfants d'apprendre avec le même « droit » que les autres. Pour ce faire, il encourage l'Éducation Nationale à développer des dispositifs d'accueil en milieu ordinaire (chap. II p 16-17) et de manière générale à faciliter la coordination des approches entre enseignement et soins avec la création de services tels que les SESSAD **:** Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile. Le domicile pouvant être assimilé au lieu de vie de l'enfant (certaines interventions pouvant donc avoir lieu sur l'école.)

Ce rapport est ensuite soutenu par la circulaire du 30 avril 2002 concernant l'Adaptation et l'Intégration Scolaire (AIS) qui une fois encore réaffirme la nécessité de développer la scolarisation des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire et ne pas préjuger de leur parcours. Dans ce contexte, la création de postes d'enseignants spécifiquement dédiés à la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire constitue dès 1996 une première forme innovante de prise en charge des élèves en Seine -Saint- Denis. Ils sont dénommés *« Maîtres d'aide à l'intégration »* (MAI). Six postes seront alors créés. Ces maîtres ne sont pas obligatoirement spécialisés. Ils accompagnent quatre à cinq élèves tout au long de l'année scolaire et interviennent en classe une ou deux fois par semaine. Ils ont pour mission d'aider l'enfant à s'intégrer à l'école. Ils l'aident à participer aux activités

40 C. Plet-Bonenfant, Le conseiller à la scolarisation dans les écoles primaires de Seine Saint Denis- Une identité professionnelle en construction. 2013

41 Le Nouveau contrat pour l'école : loi de programmation du 13 juillet 1995 -

pédagogiques proposées au groupe classe.

Les recommandations présentes dans le rapport Assante ne seront réellement inscrites dans la loi comme un droit qu'en février 2005. C'est une étape importante de l'évolution du dispositif d'accompagnement de la scolarisation des élèves handicapés. Le dispositif « *Adaptations et Intégrations scolaires »* AIS devient *« Adaptations scolaires et scolarisation des élèves handicapés* » ASH. Dans les textes officiels, le terme « intégration » est remplacé par celui « d'inclusion ». Ce n'est plus à l'enfant de s'adapter mais à l'école de le faire. Elle doit tenir compte de chaque individu et s'adapter aux besoins de chaque enfant. Cela demande une adaptation d'ordre technique (accessibilité des bâtiments, des postes de travail, du mobilier) et pédagogique. Chacun doit pouvoir accéder dans le respect de sa singularité aux savoirs. Dans le cadre de cette loi apparaissent les emplois d'auxiliaires de vie scolaire (AVS) et d'enseignants référents. Les premiers accompagnent l'enfant en classe et les seconds veillent au respect du projet personnalisé de Scolarisation de l'enfant (PPS). Il a pour objectif de permettre le lien entre l'école, la famille, les partenaires de soins et la MDPH. Ainsi sont définis les modalités et contenus de la scolarisation.

Ce qui nécessairement continue d'interroger c'est à mon sens la «non formation » des enseignants au sujet de l'inclusion et du handicap.

Mme Plet-Bonnenfant précise que « ces deux nouveautés (elle parle des AVS et enseignants référents) n'auront pas pour autant fait disparaître le maître d'aide à l'intégration mais « en 2006, suite à des menaces de disparition, une action collective portée par le syndicat SNUIPP[42] est menée. Elle permet l'ébauche de la fiche de poste des *« conseillers d'aide à la scolarisation »* CAS. Elle porte toujours sur l'accompagnement des élèves handicapés mais apparaît ici pour la première fois l'accompagnement des adultes : les enseignants et les AVS. On substitue le terme *« maître »*, renvoyant au champ de l'enseignant, de celui qui est face à ses élèves au terme de « conseiller » qui semble davantage appartenir au champ de la formation. Ce terme renvoie également à celui qui accompagne, intervient en cas de situation problème. Aujourd'hui, la dénomination officielle est Le « conseiller d'aide à la scolarisation des élèves handicapés ». Il existe 33 postes sur le département.

On note donc une certaine instabilité institutionnelle concernant ces postes. Les missions ayant évolué au gré du temps et des besoins du département.

[42] Syndicat national unitaire des instituteurs professeurs des écoles et Pegc.

C. Le cadre institutionnel actuel

Le conseiller d'aide à la scolarisation des élèves handicapés CAS-EH (prononcé « casé ») en résonance à la prononciation « erzé » pour les enseignants référents à la scolarisation des élèves handicapés (ERSEH) exerce ses fonctions dans le cadre institutionnel défini par deux écrits disponibles sur le site de la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN 93) en lien étroit avec la circulaire N°2004-026 du 10 février 2004.

- La fiche de poste de « conseiller d'aide à la scolarisation des élèves handicapés » (circonscription)

- La lettre de mission valable 3 ans à compter de la signature du titulaire en poste (dernière version septembre 2014)

Ces deux textes spécifiques, ajoutés aux textes plus généraux concernant d'une part le statut des enseignants et d'autre part la scolarisation des élèves en situation de handicap, permettent de définir le profil et les missions du CAS-EH.

1. Le profil professionnel

La fiche de poste N°10 (N° 19 à la rentrée 2016) consacrée au CAS-EH se présente sous la forme d'un tableau assez succin divisé en rubriques. Elle précise que ce dernier se doit d'être un enseignant spécialisé. C'est à dire, un enseignant du premier degré ayant choisi dans le déroulement de sa carrière de se former spécifiquement aux problématiques de handicap ou de la difficulté scolaire. Il doit avoir validé ses compétences par l'obtention d'un diplôme reconnu au niveau national. « Le conseiller à la scolarisation est un enseignant spécialisé, titulaire du CAEI, du CAPSAIS ou du CAPA-SH option A, B, C, D ou E ». En septembre 2014, les professionnels peuvent être titulaires d'un (ou plusieurs) des trois certificats cités. Ils sont destinés à attester de leur qualification à exercer leurs fonctions dans les écoles, établissements ou services spécialisés scolarisant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Il s'agit d'élèves en situation de handicap ou ayant une maladie grave (évolutive ou invalidante). Pour l'option E, il s'agit d'intervenir en milieu ordinaire auprès d'élèves ayant des difficultés scolaires graves mais aussi à contribuer à la mission de prévention des difficultés d'apprentissage.

2. Recrutement et mise en poste

Le poste de CAS-EH est un poste considéré par l'administration « non devant élèves » En effet, le CAS-EH n'a pas la responsabilité quotidienne d'une classe ou d'un groupe d'enfants.

L'enseignant spécialisé désirant occuper un poste de conseiller à la scolarisation postule lors des appels à candidature des postes dits « spécifique à avis » (circulaire du 4 février 2013). Il s'agit d'un poste pour lequel l'avis favorable d'une commission est nécessaire. L'affectation finale est ensuite réalisée lors du mouvement intra-départemental par le logiciel selon les règles du barème. Le recrutement se fait principalement par l'examen du parcours professionnel du candidat et de ses motivations lors d'un entretien avec l'inspecteur de l'éducation Nationale en charge de ce dossier (IEN- ASH) et d'un IEN de circonscription. Si la commission retient la candidature, l'enseignant est nommé en tant que CAS-EH sur une circonscription. Il y exercera alors ses missions sous l'autorité fonctionnelle de l'inspecteur de cette même circonscription (IEN de circonscription).

Être choisi parmi plusieurs candidats comme CAS-EH peut être vécu comme une sorte de valorisation, de reconnaissance pour ces enseignants spécialisés. « *Je voulais un poste euh…, près de chez moi. Je savais que d'autres enseignantes les avaient demandés. J'ai passé deux entretiens avec deux inspecteurs ; c'était la première fois, j'avais l'impression de me vendre ! (rire) mais j'ai été vraiment heureuse d'être prise sur mon premier choix, comme l'impression d'être reconnue, et ça c'est pas souvent !* » Reconnaît B CAS-EH lors d'une discussion informelle entre collègues.

Le CAS-EH fait donc partie de l'équipe de circonscription. À ce titre il y collabore avec les professionnels tels que l'Inspecteur de l'Éducation Nationale, les conseillers pédagogiques et le coordonnateur du Réseau d'Éducation Prioritaire (REP). Il travaille selon les mêmes modalités d'organisation que les enseignants du premier degré exerçant en classe en ce qui concerne les horaires et les congés. Il y a en Seine -Saint- Denis 33 Conseillers à la scolarisation répartis sur les 33 circonscriptions du département, soient 40 communes. Certaines circonscriptions comportent plusieurs villes, d'autres une seule ou la moitié d'une en fonction du nombre d'école sur le territoire. Certains conseillers. Ceci pose la question de l'organisation du travail dans des territoires très différents en termes de configuration spatiale, d'étendue et de densification de population.

Afin de les accompagner dans leur prise de fonction mais aussi de leur permettre de poursuivre leur formation initiale, il existe deux stages spécifiques destinés aux CAS-EH.

- Un stage destiné aux néo- CAS-EH pour présenter les missions, le cadre institutionnel et apporter des éléments spécifiques à la scolarisation des élèves handicapés.

- Le second stage est un stage « filé » qui se déroule tout au long de l'année. Certaines séances sont consacrées à l'échange et l'analyse de pratique entre CAS-EH. D'autres séances sont consacrées à des problématiques précises comme la scolarisation des élèves autistes, informations sur les troubles moteurs, visites d'établissements. Elles sont menées par les formateurs du pôle ASH.

Les CAS-EH ont également la possibilité de participer aux stages et animations pédagogiques proposés par le pôle ressource « handicap » de la DSDEN. Ils peuvent également s'inscrire aux stages proposés par l'INSHEA (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés). Il existe un stage de deux semaines consacré à l'autisme : « Autisme et scolarisation : de la compréhension du fonctionnement autistique à la mise en œuvre de la scolarisation, en milieu ordinaire ou spécialisé. »

3. Missions du conseiller CAS-EH

La lettre de mission et la fiche de poste[43] soulignent deux grands axes de travail : *« contribuer à la mise en œuvre et au suivi du Projet Personnalisé de Scolarisation* » (PPS)

- **Participation à la construction d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS)**

Le CAS-EH participe à la construction et à l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation. Cela signifie que son action débute parfois en amont de la demande de reconnaissance de handicap faite par la famille auprès de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Elle peut également débuter si l'enfant a déjà une reconnaissance par la MDPH mais pas encore de PPS (première scolarisation). La lettre de mission indique « *Vous êtes un interlocuteur privilégié pour les équipes enseignantes, les élèves et leurs familles notamment dans le cadre des premières scolarisations précédant et préparant l'élaboration d'un dossier MDPH* ». Le CAS-EH apporte son aide à la famille et au directeur pour organiser la constitution du dossier de l'enfant. Il intervient à la demande de l'équipe pédagogique, en concertation avec le psychologue et le médecin scolaire. Il est présent en classe pour des temps d'observation et d'accompagnement de l'élève. Il peut ainsi participer aux activités de classe et accompagner l'enfant pour faciliter son entrée à l'école. Il apporte son analyse de la situation pour aider à l'évaluation des besoins de l'enfant à l'école. Son évaluation complémentaire de celle de l'enseignant et du psychologue concerne plus

43 Tome 2 Annexe n°3a et 3 b

particulièrement les aménagements pédagogiques et/ou techniques. Son expertise est également attendue pour évaluer et étayer les demandes d'accompagnement par une AVS le cas échéant. Il participe à ce titre comme les autres partenaires de l'équipe éducative aux Réunions d'Équipe Éducatives (REE) organisées par le directeur de l'école concernée.

- **Le suivi du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)**

Le Conseiller d'aide à la scolarisation des élèves en situation de handicap a pour mission principale de *« contribuer... et participer au suivi des projets de scolarisation des élèves en situation de handicap.* » Son action étant principalement concrétisée par « *des actions d'aide et de conseil aux enseignants scolarisant des élèves en situation de handicap* » dans leur classe. Cela signifie que le CAS-EH poursuit son intervention lorsque l'enfant a été reconnu en situation de handicap par la maison des personnes handicapées (MDPH). Il poursuit ses actions d'accompagnement de l'élève en classe mais aussi et surtout celles d'aide et de conseil auprès des enseignants et des AVS. Il veille notamment au respect du PPS. C'est dans ce cadre qu'il participe à l'accompagnement des élèves ayants des troubles du spectre autistique en milieu scolaire. Il mène au besoin des actions d'accompagnement de l'élève au sein de la classe. Il prend part également à des actions, tels des échanges à visée informative et formative avec l'enseignant et l'AVS. Il semble constituer en Seine Saint Denis un maillon fort d'aide à la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire.

- **Le travail en partenariat**

Pour mener à bien ses missions, il est demandé au CAS-EH de travailler quotidiennement avec de nombreux partenaires. Il s'agit des personnes issues de milieux différents (Éducation nationale, famille, milieu médical) participant au PPS. Ceci exige de lui la connaissance de ces derniers. Cela exige de ce professionnel la capacité à prendre en compte le fonctionnement de chacun des membres du réseau. Il doit alors pouvoir s'adapter rapidement afin de moduler son discours et ses actions en fonction de ses interlocuteurs. Les discussions informelles entre collègues lors d'une réunion d'information (octobre 2014) permettent d'entrevoir que le ton, le registre de langage utilisé par le CAS-EH ne sont pas les mêmes en fonction des personnes avec lesquelles il travaille.

« Je suis beaucoup plus délicate avec les familles, je prends le temps, je me pose alors qu'avec les collègues on est toujours entre deux, on parle vite, un sms, un mail » nous rapporte B.

Le CAS-EH doit donc travailler avec :

➔ L'enseignant référent du parcours de scolarisation : ERSEH

En effet, *« ces actions sont complémentaires de celles des enseignants* référents. » « *Le conseiller à la scolarisation travaille enfin en lien direct avec les enseignants référents »*

L'enseignant référent est l'enseignant spécialisé (déchargé de classe également) qui a en charge de veiller au bon déroulement du PPS. PPS élaboré en lien avec la commission des droits et de l'Autonomie (CDA) de la Maison Départementale des Personnes handicapées (MDPH). Contrairement au CAS-EH, il n'intervient que lorsque l'enfant a déjà une reconnaissance de handicap et un PPS. Il suit les projets des élèves de leur entrée à sa sortie du système scolaire. Comme le CAS-EH il exerce sa mission dans le premier degré (de la maternelle à l'élémentaire) mais aussi dans le second degré (collège et lycée) ou supérieur. Son statut et ses missions sont institués suite à la loi du 11 février 2005 dans le décret du 30 décembre 2005 (2005-1752) et la circulaire ministérielle du 17 août 2006. Cette fonction contrairement à celle de CAS-EH existe dans chaque Académie et département du territoire français.

Afin d'aider l'enseignant référent à évaluer les besoins et veiller à la mise en place des aménagements prévus dans le cadre du PPS, « *aider à l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation »,* le CAS-EH lui apporte son regard d'enseignant spécialisé. Pour cela il conduit des observations de l'élève en classe dont il rend compte à l'enseignant référent. Il *« participe aux RESS en étroite collaboration avec l'enseignant référent »* Ces RESS (Réunion d'équipe de Suivi de Scolarisation) se tiennent au moins une fois par an. Elles permettent à l'équipe pluridisciplinaire (famille, équipe pédagogique, partenaires de soins) de porter un regard, de réexaminer la situation scolaire de l'élève. Ainsi, on peut évaluer si les aménagements mis en place sont suffisants ou s'il faut faire de nouvelles demandes auprès de la MDPH (augmenter le nombre d'heures d'accompagnement d'une Auxiliaire de vie, orienter l'enfant vers une classe plus spécifique, demander un ordinateur …)

« Des équipes de suivi de la scolarisation veillent à l'organisation et au suivi de chaque projet personnalisé de scolarisation décidé par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDA). Leur animation et leur coordination sont confiées à l'enseignant référent, aux fins de rechercher la continuité et la cohérence des parcours. » Paru dans le BO N° 32 relatif à la mise en œuvre des PPS - circulaire du 17 août 2008.

Le CAS-EH fait le lien avec l'enseignant référent lors de la construction d'un nouveau PPS. Il lui transmet une copie du dossier et favorise une rencontre avec la famille.

➔ Les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS)

On peut lire dans la lettre de mission : « … Ces actions sont complémentaires de celles de l'enseignant référent dans le cadre du recrutement, de la gestion et de l'accompagnement des Auxiliaires de vie Scolaire. »

L'Auxiliaire de Vie Scolaire est la personne qui accompagne l'élève en situation de handicap dans le cadre du PPS. La demande de cet accompagnement est faite par la famille. Elle doit constituer le cas échéant, un dossier auprès de la MDPH. Ce dossier est étayé par les comptes rendus et avis des membres de l'équipe de suivi (La famille, les professionnels de l'école et les professionnels du milieu médical ou paramédical). C'est la Commission (CDA) de la MDPH qui statue sur cet accompagnement. Il est envisagé comme une compensation au handicap de l'enfant. Il ne doit cependant pas en entraver son développement et son autonomie. Le cas échéant, c'est ensuite à l'éducation nationale qu'il revient de recruter les personnels. Ces personnels sont apparus dès 2003, comme « assistants d'éducation ». Il s'agissait majoritairement d'étudiants (circulaire du 11 juin 2003). On parlait des AVS-i (suivi individuel de l'enfant) et des AVS-co (accompagnement collectif d'un groupe en classe spécialisée). Ensuite, le recrutement s'est ouvert aux chômeurs de longue durée. Ils constituent aujourd'hui la majorité des personnels en poste. Ils sont nommés « EVS » (Emploi de vie Scolaire). Ce sont des postes précaires avec un contrat d'un an renouvelable une fois. Ces personnels n'ont pas à justifier d'une formation ou un diplôme particulier concernant l'accompagnement des enfants en situation de handicap. Sur le terrain, on imagine les difficultés rencontrées par ces personnelles, au vu de la complexité de la fonction. Depuis juillet 2014, l'état envisage de professionnaliser les AVS/EVS et souhaite la création des AESH[44] (Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap). Le nombre de poste reste encore aujourd'hui très limité.

Le CAS-EH participe de fait au recrutement local de ces personnels, à leur mise en place sur le terrain, et plus particulièrement à leur suivi (accompagnement, conseil) et pour une part à leur formation. L'institution présuppose donc que le CAS-EH est capable de mener des activités de recrutement et de formation alors que dans aucun de ses parcours il n'a eu de formation spécifique pour cela. Les AVS étant auprès des élèves, comment s'organise ce temps de formation ? Les documents officiels n'apportent aucune précision concernant ces questions. De plus, si les personnels sont renouvelés chaque année ou au maximum tous les deux ans comment apporter aux élèves handicapés la stabilité dont ils auraient besoin.

[44] Circulaire 2014-083 du 8 juillet 214 in http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page803.htm

Dans la lettre de mission, il est aussi indiqué que le conseiller veillera également à la mise en place le cas échéant « du binôme enseignant /AVS ». On lui confère donc le rôle d'un tiers aidant.

La mission principale d'une AVS est d'aider à la mise en place des aménagements pédagogiques (aide à la communication, aide à l'écriture, aide à la compréhension des consignes…) et techniques (pousser un fauteuil roulant, porter du matériel, aider à utiliser des outils spécifiques). L'AVS participe au soin à l'enfant (aide au passage aux toilettes, aide à l'habillage …). Cela est défini dans le cadre du Projet Personnalisé de Scolarisation de l'élève en situation de handicap. Cet accompagnement est réévalué chaque fois qu'il est nécessaire par l'équipe de suivi de scolarisation. L'AVS a la lourde tâche d'aider à compenser le handicap de l'enfant pour qu'il puisse apprendre en classe et accéder aux savoirs comme ses camarades. L'AVS peut accompagner un ou plusieurs élèves en fonction des missions qui lui sont confiées.

➔ L'enseignant et l'équipe pédagogique

Le CAS-EH doit mener des *« actions d'aide et de conseil aux enseignants »* et être *« un interlocuteur privilégié de l'équipe enseignante »*

Dans la fiche de poste N°10, à la rubrique « fonctions » il est explicité CAS-EH pour atteindre ses objectifs doit travailler auprès des enseignants accueillant un élève en situation de handicap en classe banale. Il doit les aider à adapter leurs dispositifs et pratiques pédagogiques afin de répondre aux besoins des élèves handicapés et aux enjeux de l'Inclusion. On lui reconnaît de par sa formation d'enseignant spécialisé, un rôle d'expert auprès des élèves en situation de handicap mais aussi de fait la capacité à partager cette expertise avec ses collègues : « un rôle d'information, d'aide et d'expertise afin de construire des modalités pédagogiques adaptées ». Ces dernières devant permettre à l'élève de participer à la vie de la classe et recevoir la même qualité d'enseignement que ses camarades. On peut noter la redondance des phrases dans les différentes rubriques et l'insistance portée sur les adaptations pédagogiques. Cependant, à la lecture des documents, force est de constater que rien n'est dit ou presque sur l'organisation prévue pour rendre cet accompagnement effectif envers les enseignants. Quel temps institutionnel est accordé ? On peut lire seulement dans la fiche de poste à la rubrique « fonction » « *Sur une période limitée, qui prend fin dès que la classe peut fonctionner sans qu'il soit présent, le conseiller à la scolarisation peut intervenir auprès de l'élève Handicapé pour répondre ponctuellement à des besoins spécifiques.* » Cette idée est renforcée dans la lettre de mission par l'expression « *une co-intervention à visée*

formative » Ceci signifie que le CAS-EH peut intervenir directement en classe auprès de l'enfant et que son action pourrait être modélisante pour l'enseignant et l'AVS. Le fait que cette seule modalité puisse être proposée peut sembler réducteur. La question se pose de savoir quelles sont les autres modalités dont disposerait le CAS-EH pour mener à bien cette mission ?

Une seconde lecture permet de souligner le choix des verbes utilisés dans les documents : aider – intervenir - apporter - conseiller- faciliter. L'utilisation de ces verbes amène à s'interroger sur le sens de cet accompagnement envers l'enseignant. On pourrait interpréter le fait que l'aide apportée à l'enseignant viendrait uniquement de l'extérieur, apportée par le conseiller (ou ses partenaires).

La différenciation pédagogique évoquée dans les textes ne peut-elle pas être également pensée par l'enseignant de la classe. Comment l'enseignant peut-il se saisir de cette nécessité d'adaptation ? Quelles compétences peut-il mobiliser dans sa formation initiale ? Dans le référentiel de compétence du professeur des écoles[45], il est noté que celui-ci doit avoir des connaissances dans le domaine de la psychologie de l'enfant et les mécanismes d'apprentissage. Il doit également prendre en compte la diversité des élèves dans le cadre d'une école inclusive et adapter son enseignement. L'enseignant doit travailler en partenariat avec les personnes ressources afin de mettre en œuvre le *« projet personnalisé de scolarisation »* des élèves en situation de handicap. Pour ce faire, il doit actualiser ses connaissances. L'enjeu est alors de pouvoir articuler les connaissances théoriques de l'enseignant, sa connaissance de l'élève avec l'expertise du CAS-EH.

➔ L'équipe de suivi de scolarisation : les partenaires de soin, l'élève et sa famille

Dans le cadre de sa contribution à la mise en œuvre du PPS, le conseiller d'aide à la scolarisation est sollicité comme personne ressource pour favoriser le lien entre les différents partenaires. Il est explicitement noté dans la lettre de mission *« faciliter une communication confiante entre l'élève, sa famille…. Ainsi que l'ensemble des professionnels concernés par le projet de scolarisation »* et *« participer aux RESS »* (Réunion d'équipe de suivi de scolarisation) *« en étroite collaboration avec les enseignants référents »*. Ceci est également rappelé dans la fiche de poste à la rubrique « partenariat » « Le conseiller à la scolarisation travaille enfin en lien direct avec les enseignants référents et l'équipe de suivi de la scolarisation, les services de soins ou les intervenants libéraux, les auxiliaires de vie scolaire

[45] Tome 2 Annexe 5 (Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013MEN - DGESCO A3-3)

ou les emplois vie scolaire… » Il semble important de rappeler que son action s'articule également avec les personnels de l'éducation nationale concernés par le projet de l'élève, à savoir :

- Le directeur d'école ;
- Les enseignants du RASED dont le psychologue scolaire ;
- Le médecin scolaire et les infirmières scolaires.

- **Missions complémentaires**

A la fin de la lettre de mission, il est écrit que d'autres missions complémentaires peuvent être confiées au CAS-EH au sein de la circonscription par l'IEN mais que celles-ci doivent avoir un « lien fort » avec la scolarisation des élèves handicapés. Cette précision est apportée explicitement pour éviter les difficultés que certains CAS-EH ont pu rencontrer lors de leur prise de fonction. En effet, il a été rapporté lors des réunions avec l'IEN-ASH que des missions n'ayant aucun lien avec la scolarisation des élèves en situation de handicap pouvaient être confiées au CAS-EH par les inspecteurs de circonscription. Afin de préserver le rôle spécifique des CAS-EH en Seine Saint Denis, la décision de recentrer leur action a été prise de manière officielle au travers de cette lettre de mission.

- **Évaluation de l'activité du CAS-EH**

Le conseiller à la scolarisation des élèves en situation de handicap travaille sous l'autorité fonctionnelle de l'Inspecteur de circonscription (IEN de circonscription) en lien avec l'inspecteur de l'éducation nationale chargé du dossier ASH (IEN ASH). Il doit rendre compte de son activité d'un point de vue quantitatif et qualitatif et mettre à leur disposition toute information utile concernant les élèves.

Cette lettre de mission fait donc état d'un très grand nombre d'activités[46] auxquelles doit se consacrer le conseiller. Cependant, la lecture de ces documents officiels ne permet pas d'identifier les actions prioritaires pour mener à bien les deux grandes missions qui sont confiées aux CAS-EH. Elle ne précise pas non plus le temps qui doit y être consacré. La mise en œuvre est peu décrite et peu étayée. Elle rend le CAS-EH responsable de l'organisation de son activité « il lui appartient de ». Il lui appartient donc en lien avec son IEN de circonscription d'organiser ses actions en fonction des besoins du terrain. Le CAS-EH a donc une marge d'autonomie dans ses actions sous réserve que son travail effectif respecte bien les injonctions de la hiérarchie.

46 Tableau activité du CAS-EH Tome 2 Annexe n° 4

IV. Premières questions et objet d'étude envisagé

La présentation et l'analyse de la fonction du CAS-EH dans le contexte actuel de la scolarisation des élèves handicapés et plus particulièrement porteur de troubles autistiques m'amène à soulever plusieurs questions.

- **Comment le CAS-EH travaille-t-il au quotidien sur le terrain pour mener à bien les missions qui lui sont confiées ?**

En effet, Il leur est demandé de mettre en œuvre des actions « d'aide et de conseil » envers les enseignants. Il n'y a pas de directive institutionnelle pour mener à bien cette activité. Le texte fait référence à leur statut l'expert. Il s'agirait donc d'une aide vers celui qui ne « saurait » pas ou en « saurait » moins. Pourtant, ni la formation de l'enseignant spécialisé CAPASH, ni la formation continue du CAS-EH ne prévoit de module d'apprentissage autour de cette notion d'accompagnement, cette démarche d'aide et de conseil envers les collègues.

- Comment le CAS-EH mène-t-il cette activité spécifique d'aide et de conseil sur le terrain ?
- Comment fait-il face à ce changement professionnel ? Quels sont ses appuis et les obstacles qu'il rencontre ?

D'autre part, le fait que le CAS-EH, soit un enseignant spécialisé pouvant être titulaire de diverses options a pour conséquence qu'il ne soit pas spécifiquement formé à la scolarisation des élèves porteurs de troubles autistiques.

- Comment plus précisément, le CAS-EH répond-il à sa mission d'aide et de conseil auprès des enseignants scolarisant des élèves porteurs de TSA ?

Au vu des éléments apportés par le contexte (social, politique, historique, médical et pédagogique) et de ma pratique professionnelle, voici une première formulation d'objet d'étude et des premières questions de recherche qu'il soulève :

Le rôle d'accompagnement du CAS-EH dans la scolarisation d'un élève autiste en Seine saint Denis

- Comment s'organise cette activité dite d'aide et de conseil entre le CAS-EH et l'enseignant non spécialisé sur le terrain et plus particulièrement lors de la scolarisation d'un élève porteur de troubles autistiques (TED/TSA)?
- Comment la formation du CAS-EH lui permet-elle de répondre aux missions qui lui sont confiées ? Quelles sont ses ressources professionnelles et les obstacles rencontrés ? Quelle est sa légitimité d'intervention ?

Partie 2 - Cadre théorique

Introduction

- Questions survenues lors de la phase de recherche exploratoire

Cette recherche a pour objet principal de comprendre, par l'analyse de son activité, comment le Conseiller d'aide à la scolarisation des élèves handicapés, exerce sa mission d'aide et de conseil auprès des enseignants scolarisant un élève TSA en classe ordinaire. En effet, lors de la phase exploratoire de la recherche [47] il a été mis en évidence une tension spécifique concernant cette mission. Les conseillers, malgré leur expertise concernant le handicap et la pédagogie spécialisée, bien qu'ils soient des professionnels engagés et impliqués se retrouvent en difficulté face à certaines situations. Ses difficultés sont plus souvent présentes lors de la scolarisation des élèves TSA en raison du profil particulier des élèves et des stratégies éducatives spécifiques qu'il faut mettre en place dans la classe. Cette difficulté semble majorée en raison de la « violence émotionnelle » que peut renvoyer ce trouble aux enseignants (et parfois au conseiller) et de la souffrance professionnelle et personnelle engendrée.

Les tensions mises en évidence concernent plus particulièrement la relation entre les adultes (conseillers, enseignants et AVS) et plus précisément dans le rapport au « conseil » : Comment est-il donné, comment est-il reçu ? Quels sont les obstacles à la mise en place effective des propositions d'aménagements en classe ? Comment le conseiller peut-il accompagner l'enseignant dans les modifications de ses propres gestes professionnels exigés par ces situations ? Comment le conseiller va-t-il prendre en charge cette charge émotionnelle et permettre à l'enseignant de la dépasser ? Ces tensions ne sont pas toujours identifiées comme telles par les conseillers. Comment aider le conseiller à analyser sa pratique pour répondre au mieux aux besoins des enseignants ?

- Mobiliser un cadre théorique : un enjeu de compréhension

Notre travail de recherche se situe dans le champ des Sciences de l'éducation. Il s'appuie sur les domaines de l'analyse du travail, de l'analyse de pratique mais aussi sur la sémiotique. Pour analyser cette pratique professionnelle spécifique au conseiller, nous avons choisi de convoquer un cadre conceptuel théorique récent : Celui des » gestes professionnels ». Nous prenons appui principalement sur les travaux de Christian Alin, (Alin 199048, 1996, 2010) et

[47] Analyses et synthèse présentées en Tome 2 Annexe 6

[48] 1990 - Thèse de doctorat Je, je(ux) et en-je(ux) d'énonciation - (Les stratégies de discours d'enseignants formateurs dans des situations de communication professionnelles)

d'Anne Jorro (Jorro 1998, 2002, 2004, 2005). Notre recherche s'intéressant plus particulièrement à l'activité de « conseil » dans le cadre de cet « accompagnement », il s'agira donc de définir au regard de la littérature scientifique les concepts convoqués : le conseil (A Lhotellier 2001, C Alin 2010) et d'accompagnement (Boutinet 2007, Donnay et Charlier 2008, M Paul 2004). Ceci avec pour intention de comprendre comment l'activité de conseil, sous tendue par la présence des gestes professionnels du conseiller : « les gestes professionnels du conseil » permet l'accompagnement professionnel de l'enseignant scolarisant un élève TSA dans sa classe ordinaire.

Comme présenté dans la partie contexte, ce travail s'appuie également sur la littérature scientifique concernant les troubles du spectre autistique et ceux sur les travaux concernant l'école inclusive et la scolarisation des élèves autistes (C Philip – G Magerotte – J.L Adrien 2012, C Gardou 2012)

Par une approche qualitative et compréhensive d'ordre phénoménologique, linguistique et sémiotique nous tentons d'avoir accès aux actes et aux discours des acteurs sur leur activité. Nous mettons en œuvre des dispositifs (présentés dans la partie 3 - Méthodologie) de recueil de données et d'analyse du travail (capture vidéo, auto-confrontation, entretiens) qui permettent d'avoir accès au discours des acteurs sur leur activité et au « point de vue du sujet ». Les résultats attendus porteront donc principalement sur la caractérisation et l'identification des gestes professionnels spécifiques à cette fonction de conseiller. Il s'agit ici d'obtenir un recueil de données qui permette de comprendre et d'expliquer leur « activité située » de conseil auprès des enseignants du premier degré, scolarisant des élèves autistes en milieu ordinaire.

I. Le concept de geste professionnel

Le concept de geste professionnel dans le milieu de l'enseignement et de la formation est un concept récent (Alin, 1990, 1996, Jorro 1998, Bucheton 2009). Il n'est peu ou pas utilisé par les « acteurs » de ces milieux. Il l'est davantage par les chercheurs. « L'expression *geste professionnel*, bien qu'utilisée abondamment par les chercheurs, ne fait pas encore partie du vocabulaire du métier d'enseignant. » (Alin 2011 p.46). En effet, le terme « professionnel » sert alors à définir des dispositifs et non des sujets. On parle de « lycée professionnel » ou « d'enseignement professionnel » quand il s'agit de caractériser le contenu « technique » de l'enseignement. Un contenu permettant une visibilité vers un métier identifié (mécanicien, menuisier...). Dans l'inconscient collectif, le métier d'enseignant relèverait plus volontiers

d'un « don ». On a le « truc » pour enseigner ou on ne l'a pas ! On parle de « l'art d'enseigner » mais finalement peu de tous les gestes techniques que doit mobiliser un enseignant pour faire cours. Pour C Alin, même chez certains chercheurs, ce concept reste encore peu défini et le terme « geste » est souvent confondu avec celui de « geste professionnel ». C'est pourquoi nous nous appliquerons ici à tenter de le définir le plus précisément possible afin de clarifier notre recherche.

A. Naissance du concept : du geste au geste professionnel

Dans son article « l'inscription des gestes professionnels dans l'action » Anne Jorro explore cette notion pour la première fois. Approche déjà évoquée dans les travaux sur les analyses des pratiques, (Altet, 1994 ; Alin, 1990, 1996). Elle interroge notamment le processus de professionnalisation au-delà de la notion de compétence qui pour elle, reste « extérieure » au sujet. C'est pourquoi elle envisage par une approche phénoménologique et herméneutique une autre analyse des processus de formation.

« *Cette question nous taraude au point de proposer une approche des gestes professionnels et d'ouvrir un chantier de réflexion autour des processus de formation qui enchâsseraient dans le cours de l'action une approche compréhensive*. » (Jorro 1998 p.4)

Cette introduction fait suite aux travaux de Marcel Mauss sur « les techniques du corps » (Mauss 1934). Pour lui, « Toute technique proprement dite a sa forme. Mais il en est de même de toute attitude du corps. Chaque société a ses habitudes bien à elle. »

Comme l'indique sa racine latine (*gestus,* participe passé du verbe *gerere*), le terme de « geste » renvoie au corps, au corps en mouvement mais aussi aux attitudes. En effet le corps bouge et Marcel Mauss nous montre que même si ces mouvements semblent singuliers, pouvant être propres à chaque individu, ils s'inscrivent tout autant dans son environnement (social, culturel, historique) : *« Ces « habitudes » ne varient non pas simplement avec les individus et leurs imitations, elles varient surtout avec les sociétés, les éducations, les convenances et les modes, les prestiges. Il faut y voir des techniques et l'ouvrage de la raison pratique collective et individuelle, là où on ne voit d'ordinaire que l'âme et ses facultés de répétition. »* (Mauss 1934)

Dans ces travaux, Mauss a pris soin de classer (par âge et sexe des sujets) et d'énumérer les techniques du corps en fonction de leur caractère biographique (de la naissance à l'âge adulte.) S'il énumère des techniques telles que « le sevrage », « la veille », « la course », « la

danse » « la consommation » il est important de noter que dans ces premiers travaux, il n'évoque pas le « langage » et la « communication » (si ce n'est pour « communiquer avec Dieu ») comme des techniques du corps.

Le dictionnaire Larousse nous propose trois définitions du geste.

- **Le geste est « *un mouvement du corps**, principalement de la main, des bras ou de la tête, porteur ou non de signification. »* Il me semble que l'on pourrait penser d'avantage cette « non signification » comme signification non conscientisée par le sujet car le geste est toujours « signe ». Il se fait par l'un, et se perçoit par l'autre. Il est nécessairement interprété. Un geste de la main pour dire au revoir, un haussement d'épaule pour signifier que l'on se moque, un écarquillement des yeux pour signifier la surprise, un geste du doigt pour pointer un objet et accéder à une attention conjointe avec l'autre, un sourire d'empathie, un poing frappé sur la table pour signifier la colère. C'est d'ailleurs cette interprétation qui semble poser des difficultés aux personnes avec autisme et en particulier aux jeunes enfants. Ces gestes ne font pas nécessairement sens. Ils ont donc à apprendre cette signification.
- **le geste est : *« Manière de mouvoir le corps**, les membres et, en particulier, manière de mouvoir les mains dans un but de préhension, de manipulation. »* Cela renvoie à la fois à l'idée de but et d'intention du geste mais aussi à la « manière de » faire.
- Enfin, le dictionnaire nous indique l'utilisation du mot geste au sens figuré. Alors
- **Le geste est une *« action remarquable par sa générosité ou sa noblesse »*** Nous connaissons tous l'expression « faire un geste »

Comme nous l'explicite C Alin (Alin 2011 p 47) « Le mot geste désigne aussi bien l'action accomplie par le geste que la représentation qu'il en donne. Le geste serait donc « **mouvement et signification** » Le geste ne peut pas se réduire à une simple action. Le corps est « engagé pour signifier ». Il s'engage dans un environnement social, culturel et situé dans l'espace et le temps. Le geste est donc au-delà du mouvement, langage et communication. Nous pouvons alors parler de communication « non verbale ».

Pour Gebauer et Wulf, anthropologues de l'école allemande, les gestes ne sont pas toujours conscients mais relèvent de la « mimésis ». Par un processus « d'imitation créatrice ». L'humain a cette capacité de produire de nouveaux gestes à partir de gestes déjà appris. Il se constitue une forme de répertoire.

Inversement pouvons-nous considérer le discours des personnes comme un geste du corps ?

Dans notre recherche, sur le terrain, nous allons observer les « gestes » des conseillers et ceux de l'enseignant durant ce temps « d'entretien- conseil ». Comment le « geste » observable par l'œil du chercheur ou de l'acteur lui-même devient-il un « geste professionnel » ? Comment allons-nous pouvoir le caractériser ?

Si nous nous intéressons plus particulièrement aux travaux de recherche menés par A Jorro et Christian Alin, c'est, au-delà de leur qualité, qu'ils se sont tous deux particulièrement intéressés d'une part aux gestes professionnels au sein du monde de l'enseignement et de la formation. C'est-à-dire au terrain qui est le notre pour cette recherche. D'autre part, les modalisations proposées prenant en compte les aspects opératoires, techniques et symboliques avec une place importante au langage semblent convenir à notre l'objet d'étude.

B. Le geste professionnel pour A Jorro

Pour Anne Jorro, le geste professionnel est un mouvement du corps qui est :

- adressé
- porteur de valeur
- inscrit dans une situation
- irrigué par la biographie et l'expérience du sujet.[49]

Le concept de geste professionnel pour A Jorro s'inscrit dans la réflexion autour de l'Agir professionnel et du « sujet professionnel » (Jorro 1998 p.5). Le professionnel doit pouvoir être amené (par la formation) à réfléchir et devenir un sujet en toute conscience. C'est-à-dire de pouvoir articuler les aspects personnels et interpersonnels : « singularité du sujet et extériorité professionnelle ». (Ibid. p.6)

L'acteur lorsqu'il agit poursuit un but, une intention. Il est reconnu capable de pouvoir l'interpréter au regard de sa propre expérience (passée et présente) et de son rapport au monde. Il peut alors le mettre en lien avec le savoir professionnel et les compétences en jeu dans l'action à mener. Le sujet agit en fonction du sens qu'il donne à l'action. Cela va au-delà du geste technique car il est habité par l'éthique (croyances, valeurs modèles) du sujet. C'est alors une combinaison entre sa singularité et l'environnement social. La puissance du geste professionnel tient de *« l'enchevêtrement des dimensions symboliques et opératoires* » (Ibid. p.1), ce qui le différencie d'un simple acte.

La clinique de l'activité par les travaux d'Y Clot (Clot 2001-2008) introduit la question du genre et du style professionnel. Il s'agit ici pour le premier, de gestes (actes ou mots), des

[49] Séminaire « arts de faire » intervention sur les gestes professionnels, CNAM Paris le 8 février 2016

invariants d'un métier. Ce sont des « conventions d'action pour agir » (Clot 2008 p.107). Ils sont la traduction des prescriptions officielles remises à jour dans la situation réelle de travail. Ils permettent aux acteurs « l'appartenance au groupe » et de stabiliser momentanément le sens donné à l'agir.

Anne Jorro parlera elle plus facilement des « gestes du métier ». Pour le second, la question de style relève de l'appropriation singulière par l'individu du « genre ». « Le style peut donc être défini comme une métamorphose du genre en cours d'action » (Ibid. p. 110). Le concept de geste professionnel vient donc rencontrer le style professionnel. Anne Jorro y ajoute la notion d'Ethos professionnel. « Système de croyance, valeurs, normes et modèles qui constituent un cadre de référence du comportement individuel et de l'action sociale au sein d'une collectivité définie. Ce système est un produit socio-historique » (Lalive d'Epinay 1998 p.68). Cela relève pour l'individu de dimensions identitaires et plus particulièrement des représentations que le sujet a de lui-même dans l'activité ou le métier. Cela s'articule avec des « composantes axiologiques »[50] autour de sa connaissance et son engagement vis-à-vis des valeurs du métier mais aussi de son propre agir professionnel.

1. **Définition :**

Pour Anne Jorro, le geste est professionnel s'il intègre certaines dimensions singulières :

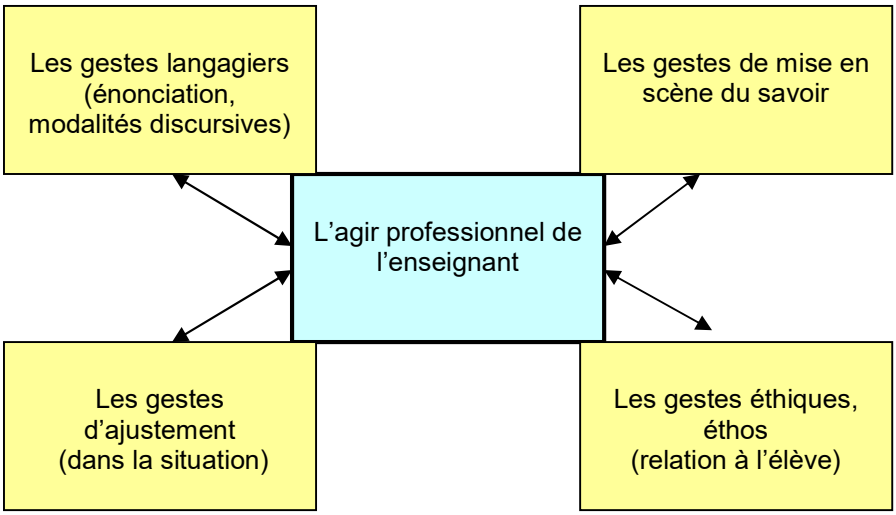
- **l'adressage du geste** : Le geste est adressé à autrui/ le geste est reçu par autrui. On a le « souci de l'autre » ;
- **le kairos** : Le geste doit être réalisé au *« moment opportun »,* c'est-à-dire que lorsque l'occasion est favorable, il faut être capable de le percevoir et de la saisir ;
- **l'éthique** : Le geste relève de l'éthique de celui qui le réalise, du respect à celui à qui il s'adresse et à qui on reconnaît une altérité ;

Les gestes professionnels sont donc des gestes de métier, ancrés dans des situations singulières.

La notion **d'amplitude du geste** vient compléter les travaux de Jorro suite aux travaux de recherche de F Pana-Martin (Pana-Martin 2015) sur les gestes professionnels des formateurs, dans le cadre de sa thèse de doctorat.

[50] La professionnalité émergente, A Jorro, 13 juin 2014, université de Genève.

2. Gestes fondateurs de l'agir professionnel enseignant



Les travaux de recherche d'Anne Jorro portent essentiellement sur l'agir professionnel des enseignants et des formateurs. Elle s'intéresse au « corps parlant de l'enseignant » (Jorro, 2002). Elle a pu identifier et caractériser quatre grands types de gestes pour l'agir professionnel de l'enseignant. Ce sont les gestes fondateurs. Elle les propose au travers d'une matrice, dans une approche « non structuraliste » mais « modale » de l'agir professionnel (Jorro 2006[51]). C'est-à-dire suffisamment souple et plastique pour accueillir la singularité et les configurations possibles de l'agir de chaque sujet singulier.

Même si notre recherche ne porte pas directement sur les gestes professionnels des enseignants, nous y sommes particulièrement sensibles. En effet, c'est à lui que s'adresse le Conseiller d'aide à la scolarisation lors des entretiens. Nous chercherons aussi au travers de notre travail à identifier par quels gestes professionnels le conseiller prend en compte l'agir professionnel de l'enseignant.

3. Les gestes professionnels des formateurs

Depuis 2004, A Jorro consacre ses recherches plus particulièrement sur les gestes des « formateurs » ; « formateurs » d'enseignant. Elle associe étroitement les gestes professionnels à des postures. La notion de posture donnant alors accès aux aspects symboliques en lien avec les gestes professionnels.

La recherche mise en place en 2004 sur « l'accompagnement des stagiaires dans l'écriture de

[51] L'agir professionnel enseignant, conférence au séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation(CRF) 28 février 2006 –CNAM, Paris

leur mémoire professionnel » a permis de dégager cinq postures en lien avec les gestes professionnels identifiés :

- **La posture de traducteur** : Geste de désignation, gestes explicatif, geste d'institutionnalisation
- **La posture de médiateur** : Geste de reliance (Bolle 2003) (relation interpersonnelle, rupture de l'isolement « acte de relier » ou de « se relier à ») geste de soutien, geste de conseil.
- **La posture du pisteur** : Geste de planification, geste de recherche des traces, geste de contrôle.
- **La posture de régulateur** : Geste de mise en rapport, geste de valorisation, gestes d'ajustement.
- **La posture de contradicteur** : Geste de questionnement, geste de problématisation

Nous verrons à l'issue de cette partie comment dans notre étude, il sera possible de mobiliser ce cadre pour analyser et interpréter nos données tout en l'articulant avec les travaux de C Alin.

C. Les Gestes professionnels pour C Alin

1. Multiréférentialité et place du langage

La formation des enseignants, l'analyse des pratiques, la transmission de l'expérience sont au cœur des travaux de C Alin (Alin 1996, 2010). C'est dans ce cadre qu'il ancrera ses recherches sur les gestes professionnels.

Il nous invite par le partage de ses expériences et de ses réflexions théoriques à comprendre comment ce métissage permet une « réelle analyse des pratiques » (Alin 1996 p.31). Il nous permet, par les chemins qu'il emprunte et la confiance qu'il fait au lecteur de prendre conscience de l'importance de l'enjeu de ses travaux concernant « l'Être enseignant » ou l'Être formateur ». Pour lui, une des routes à explorer est celle de « l'analyse de son implication dans l'acte d'enseignement ou de formation » (Ibid p.30) ; c'est-à-dire de sa propre subjectivité, dans ce rapport à l'autre.

Si la place du corps prend une part importante dans le vécu d'enseignant puis de chercheur de C Alin (professeur agrégé d'EPS, Professeur des universités et chercheur au sein notamment du CRIS[52]), on notera dans ses travaux l'importance accordée à la langue, au langage, aux

[52] Centre de Recherche et d'innovation sur le Sport, Lyon 1

mots, aux récits et au discours. C'est cette approche très spécifique qui le caractérise et le différencie de ses collègues travaillant dans le champ de la recherche sur la formation des enseignants et de leurs formateurs.

« Si comme pour tout métier, « l'Être » se saisit dans ses actes et ses produits, il peut aussi se saisir dans ses dires, surtout si, comme c'est le cas pour « l'Être enseignant » ou « l'Être formateur », la plupart de ses dires sont des actes. » (Ibid. p 31)

En situation d'enseignement ou de formation, se côtoient en permanence et de manière singulière le langage verbal et le non-verbal. Ainsi, C Alin propose une approche cherchant à *« situer les en-(je)ux pragmatiques de la parole et de l'énonciation dans les enjeux de communication. » (Ibid. p.32).* Pour lui, l'écoute et le langage sont des points essentiels dans ces situations de vie professionnelle. Elles sont avant tout des rencontres dialogiques entre les sujets ; « sujets de langage ». Il cite à ce propos dans sa quatrième étude consacrée au « sujet de langage et à la sémiologie des pratiques » les travaux J Coursil (en référence également aux travaux de F Saussure). *« Une sémiologie est un système de signes correspondant à l'inscription dans une langue, d'une pratique sociale concrète »* (Coursil 2000 cité par Alin 2010 p 140). C Alin offre un regard pluriel par des approches multi référentielles (dont la linguistique, sémiotique, philosophie, psychanalyse, herméneutique, ergonomie, anthropologie) pour partager sa compréhension et son analyse des situations de travail des enseignants et des formateurs. On notera l'importance de l'approche sémiotique, permettant une analyse des discours, et un accès au sens des pratiques professionnelles.

2. Définition du Geste professionnel

Dans son ouvrage « La geste formation » (Alin 2010) Alin nous propose ainsi plusieurs regards. C'est l'entrée par « l'analytique du langage » (une méthode relevant du raisonnement logique) qu'il choisit d'utiliser pour définir le « geste ». La focale est mise sur les usages de la langue et leur cohérence (validité) afin de dégager le concept porteur de sens pour un terme dans une situation donnée. Cette méthode vient en complément d'autres utilisées pour attribuer du sens (analyse de contenu, analyse du discours, sémiotique). Elle permet de mettre « *à jour l'esthétique et l'éthique des pratiques. »* ainsi que leur *« symbolique profonde ».* (Alin 2010 p.42) Ainsi, il peut étudier le terme de « geste » dans le langage « commun » du quotidien et observer également ce même terme dans l'usage concernant les situations d'analyse du travail. Il faut alors nécessairement prendre en compte ces « contraintes de langage » en situation de travail réel. Il caractérise le geste ainsi :

- *« Le geste implique un sujet qui le porte et l'assume*

- *la métonymie du corps est inscrite dans le concept de geste*
- *le geste peut s'inscrire paradoxalement dans le langage d'un francophone pour manifester une action qui ne se réalise pas »*

Comme pour A Jorro, le geste signifie. Il est adressé et s'effectue en fonction d'un but opératoire. Il est porteur de valeurs. Cependant, ici, se précise l'implication du sujet porteur du geste. Le geste est double signification pour celui qui le fait et celui qui le reçoit.

C'est ce travail qui le conduira en étudiant les gestes des enseignants à en dégager les aspects techniques qualifiés d'actes concrets (but de l'action en cours) et les en(*je*)ux symboliques (intentionnalité professionnelle du geste). C'est cette combinaison qui définit pour C Alin le geste comme professionnel.

« Le concept de geste professionnel par sa double constitution d'un geste technique assorti d'un enjeu symbolique atteste d'un pouvoir-savoir et d'une signature professionnelle reconnue par le métier et l'histoire du métier auquel appartient ce geste. » (Ibid. p. 124)
Il propose une définition en quatre points :(Ibid p 54)

1. « Les gestes professionnels représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils se traduisent en discours. »
2. « Les gestes professionnels visent des actions suffisamment génériques du métier professoral. »
3. « Les gestes professionnels ne relèvent pas des disciplines classiques (psychologie, didactique, pédagogie). Ils sont transversaux et établissent les actes fondamentaux, techniques du métier. »
4. « Les gestes professionnels, au-delà de leur caractéristique technique, portent et traduisent avant tout la symbolique des principales actions, actes gestes ou micro-gestes techniques d'un métier (dicter, questionner, corriger au tableau, se déplacer, noter, évaluer, etc.). »

Dans ce travail de recherche, 12 gestes professionnels[53] (dont la liste n'est pas exhaustive) de l'enseignant sont identifiés et caractérisés par leur en*(je)*u symbolique et définis dans leur domaine d'action. En voici quelques exemples :

- Intervenir- Le dialogue
- (Se) prendre en main- le contrôle
- Transmettre- Le partage

D'autres travaux plus spécifiques aux « gestes de conseil » en formation sont présentés dans l'ouvrage, nous les évoquerons plus précisément par la suite.

[53] Tableau p56-57 La geste formation (Alin 2010) en Tome 2 annexe n°7

Comme pour Anne Jorro, l'aspect performatif du geste professionnel est évoqué. Ici, Alin fait le lien entre la *« maîtrise technique et symbolique du geste professionnel associé ou non avec d'autres gestes professionnels »* et la présence de *« compétence professionnelle ». (Ibid. p124).*

3. Les obstacles didactiques professionnels : un concept nouveau.

S'approprier les gestes professionnels demande aux enseignants ou formateurs de dépasser certaines difficultés, certains obstacles. C Alin les nommera ici, des « obstacles didactiques professionnels ». Ce concept prenant appui sur celui « d'obstacle épistémologique » introduit par Bachelard (1938). Il s'agit d'erreurs répétées et persistantes faisant obstacle à un nouvel apprentissage. Par la suite, Guy Brousseau en distingue trois types :

- Obstacle épistémologique (spécifique à la tâche d'apprentissage)
- Obstacle ontogénique (spécifique aux capacités de l'apprenant)
- Obstacles didactiques (relevant des choix ou stratégies de l'apprenant)

Pour C Alin les obstacles didactiques professionnels sont *« des actions, des actes, des moments qui à la fois sont des éléments clés d'une pratique experte du métier et à la fois qui contiennent des tensions, des problèmes, des différentiels de représentation qui masquent, bloquent, empêchent la construction du geste professionnel et/ou de la compétence professionnelle […]* (Alin 2010 p.61) Ils constituent des enjeux de formation. Ils sont essentiels pour comprendre la construction de l'identité professionnelle du sujet s'inscrivant à la fois dans l'expérience de vie de celui-ci mais aussi dans « l'ethnohistoire du métier ».
Chaque obstacle identifié est présenté sous deux facettes technique et symbolique permettant de dégager les en(je)ux de formation. Le chercheur en a identifié douze pour le métier d'enseignant et huit pour le « conseil ». En précisant que cette liste n'est pas exhaustive, Alin laisse la porte ouverte au partage et à l'enrichissement de ses travaux par d'autres. Ceci nous parait particulièrement intéressant pour notre recherche en cours.
Exemple d'obstacle didactique professionnel :

« Les allants de soi- *Théorie personnelle de l'action*- une théorie qui permet d'agir et de lutter contre les représentations à priori (élèves, métier), d'apprécier les tensions, habitus des élèves/habitus des enseignants. » (Ibid. p.64)

4. Gestes professionnels et agir professionnel

La réflexion et la recherche sur les gestes professionnels s'inscrit également pour C Alin dans le cadre plus large de « l'agir professionnel ». L'activité professionnelle de l'enseignant ou du

formateur se développe dans des situations concrètes et singulières vécues par les acteurs. Ainsi chacun dispose de « marges de jeu » pour agir.

Alin distingue quatre marges de jeu :

- La marge d'autonomie (dépendance/indépendance)
- La marge d'autorisation (décisions propres au sujet/ rapport social)
- La marge de conflictualité (rapport de soi au conflit)
- La marge de tolérance (rapport à l'altérité, valeurs)

Cet agir professionnel s'inscrit dans des rapports de communication : « le rapport au pouvoir, le rapport à la maîtrise, le Rapport à l'altérité, le Rapport à l'Éthique ». Ils sont chacun sous-tendus par des en*(je)*ux de communication mettant en évidence des cadres et des champs d'énonciation (rupture, négatricité, autorisation, expertise, écoute) mais aussi des positions énonciatives telles que l'affrontement, la confirmation, le déni, l'écoute, l'évitement, l'inhibition ou le laisser-faire. (Ibid. p77-78)

Ce cadre théorique constituera un élément de compréhension lors de l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

D. Définition retenue pour notre étude

La notion de geste professionnel constitue un concept riche et complexe pour comprendre l'agir professionnel et la construction de l'identité professionnelle des enseignants et des formateurs. Au travers de cette exploration de la littérature scientifique, nous pouvons le caractériser ainsi :

Les gestes professionnels sont des actes experts, verbaux, ou non verbaux (mouvement du corps) portés par leur auteur et adressé à autrui. Ils s'inscrivent dans l'agir professionnel du sujet. Ils sont à la fois actes techniques et en(je)ux symboliques. Le geste professionnel est situé dans l'action et s'inscrit dans une temporalité (kairos). Il s'inscrit doublement dans l'expérience de vie du sujet et l'histoire du métier. Il est ainsi signifiant et porteur de valeur(s) au moment où il s'exécute. Il poursuit alors un but et un effet performatif est attendu.

II. Le conseil et l'accompagnement professionnel des enseignants

De par son titre, le « Conseiller d'aide à la scolarisation des élèves handicapés » porte à priori

la fonction de « conseiller » C'est-à-dire dans le langage commun le fait qu'il s'agit d'une personne qui conseille, qui donne des « Conseils ». La question se pose ici de définir ces termes dans le champ professionnel de l'enseignement pour permettre une meilleure compréhension des enjeux en terme d'agir professionnel. Cependant nous ne pouvons pas ignorer ce que le conseil est au travers de notre usage de la langue. Cela nous permet de mieux accéder à la signification et envisager les différentes représentations possibles de ce concept par le conseiller et l'enseignant.

A. Définir le conseil

1. Ce que nous apprend l'usage de la langue :

« Ah ouf te voilà, on ne s'en sort pas ! Tu vas pouvoir nous donner des conseils ! » [54]

Dans notre langue française, le terme de conseil est utilisé dans diverses et multiples situations. Le dictionnaire du Littré [55] ne nous propose pas moins de dix définitions ou usages pour ce seul mot :

1 « Opinion exprimée pour engager à faire ou à ne pas faire. Donner un conseil. » 2 « Terme de religion. Ce qui se conseille, par opposition à ce qui est de précepte, à ce qui se commande. » 3 « Résolution, parti, dessein. 4 « Au pluriel, vues, principes qui dirigent » 5 «En parlant de la Providence, décrets. » 6 « La personne dont on prend avis. » 7 « Assemblée qui a à délibérer sur certaines affaires publiques ou privées. » 8 «Nom de différents corps chargés de délibérer ou donner leur avis sur des affaires publiques. Conseil exécutif. Conseil d'administration. Conseil de surveillance. » 9 « Nom de diverses juridictions. » 10 « Nom de différents conseils qui siègent ou siégeaient auprès du souverain. »

Cet ensemble de définitions et d'usages met en évidence que le « conseil »

- désigne à la fois « une personne » mais aussi « le contenu » des propos de cette personne.
- Il suit un but.
- Il se différencie des actes de « commande », c'est-à-dire qu'il n'est pas obligatoire de le suivre. Il a un rôle consultatif. Il peut essuyer un refus.

[54] Propos recueillis lors de la visite en classe de Younes, élève autiste, 16/10/2014

[55] Dernière consultation de la page : http://www.littre.org/definition/conseil le 10/03/16

- Il désigne une personne seule ou un ensemble de personnes
- Il concerne des affaires publiques ou privées
- Il se réalise à la demande d'un tiers

Dans le dictionnaire Larousse, il est défini comme "un avis, indication donnée à quelqu'un par quelqu'un d'autre pour le diriger dans sa conduite, dans ses actes" C'est alors une forme de recommandation sur la manière d'agir. On écoute, on prend, on demande conseil. On suit (ou non) les conseils donnés. Ce sont les usages aujourd'hui les plus courants. On note aussi que l'on peut « choisir » son conseil (en tant que personne), « former » conseil, ou « tenir » conseil. Le détour par les proverbes nous apporte également des éléments de compréhension :

« La nuit porte conseil » nous signifie ainsi que le conseil s'il fait souvent appel à un tiers peut aussi trouver réponse en la personne qui a un problème à résoudre. La personne engage ainsi sa propre capacité de réflexion. La décision finale lui appartient.

« Nouvelle affaire, nouveau conseil » met en évidence que le conseil est situé, ancré dans une situation singulière.

« A parti pris, point de conseil » nous met en garde sur le fait que le conseil ne peut être que s'il y a bien une situation problème en jeu et que la décision n'est pas déjà prise.

« Les conseilleurs ne sont pas les payeurs » propose une répartition des responsabilités dans cette relation de conseil mais indique qu'au final c'est celui qui met en œuvre (ou pas) le conseil qui endosse cette responsabilité.

La définition proposée par le Larousse du terme "conseiller" montre qu'il est utilisé à la fois dans sa forme nominale ou dans sa forme verbale. Il désigne la personne "qui conseille quelqu'un, qui donne des avis, la personne dont le métier est de servir de guide". Ce, en raison de son expérience ou de sa spécialisation dans un domaine précis. Il désigne également l'action "d'indiquer à quelqu'un ce qu'il doit faire, lui recommander quelque chose ou quelqu'un". C'est également défini comme le fait de "donner des conseils" à quelqu'un, afin de le diriger et de l'orienter.

Dans ces premières définitions, il est intéressant de noter une certaine dissymétrie dans cette relation entre le positionnement du conseiller et de celui qui reçoit le conseil. Cela pourrait laisser à penser que le conseiller est le seul expert, celui qui a la connaissance et l'expérience. C'est celui qui aurait le pouvoir et qui agirait seul dans sa prise de parole. La personne conseillée serait comme en "attente de", ayant semble-t-il un rôle mineur dans le contenu

échangé. Cependant, elle créer une forme de contre-pouvoir par le seul fait de suivre ou non les conseils donnés. Le conseiller donne son avis mais au final ne décide pas.

Par la démarche analytique du langage, C Alin dans son étude « transmettre l'expérience » (Alin 2010) nous montre comment les énoncés peuvent permettre à partir du mot d'accéder au concept (Ibid. p. 96). Il nous montre encore que chaque métier, chaque situation (lieu d'exercice) a recours à sa propre langue. Ainsi, le « conseiller financier » et « conseiller pédagogique » ne partagent pas les mêmes usages de la langue ni les mêmes pratiques. C Alin dégage de cette analyse que le « conseil » est un « énoncé qui se donne, qui se transmet et qui se reçoit. Le conseil fait l'objet d'une appréciation positive ou négative » (Ibid. p 99) mais aussi comme nous l'avions souligné auparavant que le « conseil » ne peut pas être responsable directement des actions engendrées. Il n'a pas non plus de légalité propre. Ce qui semble tout particulièrement à retenir ici est également la réflexion portée sur la transmission : « Le conseil ne se montre pas, il est soumis à des modalités de transmission. Le conseil s'entend, s'écrit et se lit. » (Ibid. p.102)

C'est cette transmission (contenu et modalités) entre le conseiller et l'enseignant (et l'AVS le cas échéant) qui nous semble particulièrement pertinente à explorer dans le cadre de notre recherche

Si on se réfère à l'étymologie latine du verbe conseiller (consiliari), on retrouve "tenir conseil" et "délibérer". Deux termes qui laissent entrevoir la possibilité que cela ne se passe plus seulement du côté du conseiller. On pourrait envisager une forme de processus dynamique, de dialogue entre le conseiller et celui qui est conseillé. Cette idée est renforcée par le mot "consillium ", délibération, c'est à dire le fait de délibérer avec l'autre et avec soi-même.

2. Le conseil comme processus dialogique singulier

Pour Alexandre Lhotellier (Lhotellier 2001), psychosociologue, l'action de « conseiller » qu'il préfère nommer « tenir conseil »56 est pour lui un acte d'autonomisation, de construction de soi et de responsabilisation. Il s'agit bien ici d'accompagner la personne dans une forme de "délibération", pour lui permettre d'agir dans une situation problème singulière. « Un conseil a un sens fort, radical, fondamental : conseiller, c'est tenir conseil, délibérer pour agir et non pas donner des conseils » (ibid. p)

[56] Alexandre Lhotellier, Tenir conseil, délibérer pour agir Seli-Arslan 2001

Pour lui, tenir conseil c'est "entrer en dialogue » (Ibid. p.74) et non une forme de prescription, un examen d'expert ou une simple transmission d'informations. C'est à la fois un travail de parole mais aussi d'écoute. C'est reconnaître la possibilité d'un cheminement avec l'autre permettant de rendre signifiante une situation problème complexe. C'est à dire se rendre disponible à l'autre pour lui permettre d'explorer, de confronter et d'élaborer afin de donner du sens à sa situation "agir sensé". C'est un processus dynamique qui s'inscrit dans un temps "transversal" où le mouvement de l'autre est essentiel. Ici, l'importance n'est pas donnée à l'agir du conseiller mais à celui de la personne qui vient pour être conseillée. Pour lui, c'est l'action qui est formatrice. "La connaissance ne suffit pas. Dévoiler la réalité ne conduit pas nécessairement à la transformer"(Ibid. p.85). Le conseil ne peut avoir d'impact que s'il prend sens pour la personne dans son existence individuelle et sociale. On ne peut pas conseiller une personne contre son gré. Il est nécessaire que la personne conseillée soit elle aussi en capacité de pouvoir "délibérer pour agir ». Il n'y a pas de "recette" toute faite mais une démarche dialogique, qui pour Alexandre Lhotellier doit prendre en compte plusieurs éléments essentiels et indispensables :

- Une reconnaissance de la « visée de valeur et la vision globale » de la personne. (Cohérence d'un tout, besoin d'unification)
- « Une écoute continue des processus en cours ». (Éviter de figer des mouvements, le temps est une construction permanente)
- « Un rythme personnalisé d'opérations, de méthodes, de procédures cohérentes avec la visée et les processus ». (Ibid. p.86)

Ce, afin que la personne conseillée et le conseiller puisse entrer dans une démarche de co-construction donnant du sens à la méthode et en permette ainsi une meilleure appropriation

Les travaux de recherche de C Alin évoqués précédemment (Alin 2010) ont permis d'identifier et caractériser douze gestes professionnels spécifiques au conseil (cette partie sera développée par la suite). Pour lui, comme pour Alexandre Lhotellier, le conseil se construit dans une démarche, un processus dans lequel s'établissent une interaction, une écoute et un dialogue. Les connaissances théoriques du conseiller ne suffisent pas. Il doit également mettre en œuvre une démarche pour se rendre disponible et créer du lien : "Il s'agit des actions et des gestes pertinents à mettre en œuvre pour garder et maintenir un contact d'empathie » (ibid. p.106). L'action du conseiller devrait permettre de favoriser le débat ("co-analyse") à partir de la description des actions (du vécu) de la personne tout en lui permettant de dépasser le niveau de l'émotion pour entrer dans l'analyse de cette situation (Implication/distance). Il s'agit donc

de trouver le délicat équilibre entre "guider" et "lâcher" afin de permettre à la personne de gagner en autonomie.

Pour C Alin, le conseil est donc envisagé comme un résultat, un aboutissement. Ce qui résulte à la fois du "don" du conseiller et de l'acceptation ou du refus (ou non prise en compte) de celui qui est "conseillé" Nous sommes ici dans la dualité du "donner et recevoir".

3. La pratique du conseil, enjeux de professionnalisation et de formation

La pratique du tenir conseil décrite par Alexandre Lhotellier ne s'improvise donc pas et nécessite un vrai apprentissage. Cela s'inscrit dans une démarche construite de formation.

« Le conseil est à construire, dans ses fondements, dans ses méthodes et dans ses pratiques ». Elle nécessite une formation spécifique pour le conseiller. "Une formation à la pratique du conseil en tant que tenir conseil est aujourd'hui indispensable, tant pour ceux qui font le métier de conseiller que pour ceux qui dans des pratiques sociales diverses.... pédagogiques... sont sollicités à propos de situations difficiles. "(Ibid. p.191)

Pour C Alin, l'enjeu est alors pour le formateur d'être capable de comprendre et d'expliquer ces modalités d'acceptation ou de refus de ses conseils. Cela sous-entend que le conseiller soit capable d'analyser sa démarche, le processus qui lui a permis d'élaborer le contenu et la forme de son discours. Tout cela en prenant en compte la singularité et l'altérité de la personne qui se trouve en face de lui. Tout comme la personne conseillée, il doit être lui aussi dans une posture réflexive (Donnay 2008). C'est à dire une personne capable de faire tiers entre la relation que peut établir l'enseignant avec le réel. La réussite ou non du conseil est donc interdépendante des deux parties (le conseiller et le conseillé).

Il y a alors dans cette relation entre le conseiller et l'enseignant un double enjeu de professionnalisation : Devenir un expert du conseil pour le conseiller afin de permettre à l'enseignant de développer ses compétences dans le domaine de la scolarisation d'un élève en situation de handicap, autiste pour la recherche qui nous intéresse. Cette relation participant à la construction de l'identité professionnelle de chacun.

Pour ces deux auteurs, se former au conseil semble relever d'une nécessité pour devenir de bons professionnels.

D'autre part, il se dégage également des enjeux de développement professionnel. Nous entendons ici le développement professionnel (Donnay et Charlier 2006) comme un processus dynamique permettant le développement de compétences du sujet, orienté par une éthique et

des valeurs. Il s'inscrit dans le rapport à l'autre en « harmonie ou opposition » (ibid. p.16). Ce processus intentionnel ou non, plus ou moins formalisé se poursuit tout au long de la vie.

B. Le conseil comme forme d'accompagnement

Dans notre travail, nous avons utilisé à plusieurs reprises le terme « d'accompagnement ». Il est en effet régulièrement utilisé depuis les années 90 pour décrire différentes pratiques d'aide et de soutien au développement professionnel ou personnel. Ce, au sein de cabinets privés, d'entreprises ou d'institutions. J-P Boutinet (2007) attire notre attention sur le concept d'accompagnement en le mettant en lien avec la vulnérabilité du sujet adulte. Il évoque cet accompagnement comme relevant d'un projet à construire (diagnostic, ébauche, mise en œuvre et évaluation), situation complexe relevant divers paradoxes. Pour lui l'accompagnement s'associe le plus souvent à des adultes en période de transition, « passage » ou « état intermédiaire » (Ibid. p. 48).

Si à minima on peut le considérer comme « aller vers » et « être avec », Maela Paul (2004) a mené de nombreux travaux de recherche tendant à clarifier ce concept dans différents secteurs professionnels. Pour répondre à la question que nous posons, elle se réfère et s'appuie principalement sur les travaux d'Alexandre Lhotellier pour explorer la pratique du conseil (Ibid. p.32-35). Pour elle, c'est cette inscription dans la relation dialogique et le temps qui permet de qualifier le conseil comme une forme d'accompagnement.

Elle identifie un changement majeur dans la posture du conseiller "consultant" dont la pratique de conseil pouvait se résumer à une "procédure de consultance ». En effet, si l'action du conseiller pouvait être envisagée comme une action externe, permettant, par son expertise, d'aider à une prise de décisions, il est aujourd'hui possible d'envisager une autre forme de posture du conseiller. Celle de pouvoir "répondre à une demande avec des sujets acteurs"(ibid. p.35). Cette posture impliquant la construction d'une relation dialogique, s'inscrivant dans le temps individuel et social de la personne. Pour elle, c'est ce changement qui permet de définir le conseil comme une forme d'accompagnement, mais surtout comme un moment du processus d'accompagnement. *"Il n'y a accompagnement que s'il y a relation entre deux sujets-acteurs, s'il y a cheminement commun et inscription du processus dans une histoire, autrement dit prise en compte d'une dimension temporelle » (ibid. p35)*

Si le conseil est reconnu comme une pratique d'accompagnement tant au niveau individuel qu'au niveau des retombées sociales qui en découlent, il est légitime de se poser la question de la visée de cette pratique du conseil.

Les entretiens exploratoires mettent en évidence que l'accompagnement pédagogique des enseignants (novices comme expérimentés) lors de la scolarisation des élèves en situation de handicap est pluriel mais pas toujours formalisé. Le rôle du Conseiller à la scolarisation relève d'actions intégrées à un dispositif mis en place par l'institution pour répondre aux besoins spécifiques des enseignants en lien avec leur nouveau référentiel de compétences (suite à la loi de 2005) mais aussi et surtout leur pratique quotidienne. Nous pouvons alors considérer que les « entretiens-conseils » entre le conseiller et l'enseignant peuvent être considérés comme des moments de cet accompagnement.

C. Envisager le conseil sur un autre mode

Les entretiens exploratoires montrent également que même si certains conseillers tendent vers ce processus dialogique avec l'enseignant, cela reste pour eux très difficile. Ils ont beaucoup de difficulté à inscrire leur travail dans un projet avec l'autre, sur des temps construits. Les novices expriment une volonté de travailler cette question de la forme au-delà du contenu. Le conseil se fait alors pour eux autrement. Il peut se faire au coup par coup, de manière très ponctuelle et parfois presque prescriptive. Il ne s'agit alors là, à priori pas d'un « accompagnement « au sens convenu ci -avant. Cela semble leur poser plus de difficultés dans les situations avec les élèves autistes. C'est sur cette réalité de terrain, le travail en situation au travers de l'analyse des pratiques que portera notre recherche. Il nous faudra alors le cas échéant convoquer un autre mode que celui de l'accompagnement pour décrire et comprendre l'activité de nos conseillers.

III. Les gestes professionnels du conseil

A. Choix d'un modèle théorique

Notre recherche porte comme nous l'avons évoqué sur les gestes professionnels du conseiller d'aide à la scolarisation des élèves handicapés (CAS-EH). Nous avons pu mettre en évidence lors de la phase exploratoire que l'une des activités conduites par ce conseiller consistait à mener des « entretiens-conseils » avec l'enseignant de la classe et l'auxiliaire de vie de l'enfant le cas échéant. Ces entretiens se déroulent suite à la visite du conseiller dans la classe. Visite pendant laquelle il mène une activité d'observation ou d'observation participante. Cette visite a pour but à priori d'aider et conseiller l'enseignant non spécialisé à faire classe. Ce, en prenant en compte les besoins particuliers de l'élève handicapé et ici plus particulièrement de l'élève ayant des troubles du spectre autistique.

Aucune recherche ne concerne actuellement[57] ces personnels spécifiques. Cependant, les travaux de C Alin sur les *gestes professionnels du conseil* menés auprès des conseillers pédagogiques et des enseignants (Alin 2010) nous semblent un cadre théorique cohérent avec notre étude. Il nous appartiendra alors d'adapter ou de transposer le cas échéant, les résultats de ses travaux de recherche.

Nous partons alors du postulat que même si certains enjeux sont différents (notamment celui de l'évaluation des pratiques et des compétences) entre le conseiller CAS-EH et l'enseignant nous pouvons mobiliser ce cadre théorique. Le CAS-EH ici ne s'adresse pas spécifiquement à des enseignants novices dont il aurait en charge la formation initiale mais concentre son activité sur une spécificité qui est le handicap. Les enseignants peuvent être considérés comme « novices » et le CAS-EH comme expert sur ce champ particulier. Si le CAS-EH est reconnu comme expert dans le champ du handicap[58] ou de l'enseignement adapté, il a ici à développer dans son rôle de « conseiller » d'autres postures, d'autres gestes professionnels spécifiques pour lequel il n'a pas spécifiquement été formé et n'est pas spécifiquement reconnu[59].

B. Les gestes professionnels du conseil chez C Alin

Dans son étude intitulée « transmettre l'expérience » (Ibid. p95 à 132) C Alin emprunte pour définir les gestes professionnels du conseil, le même chemin que celui emprunté pour identifier les gestes professionnels de l'enseignant exposé ci-avant. Il identifie ainsi douze gestes professionnels du conseil avec leurs en(je)ux symboliques et huit obstacles didactiques du conseil. Ici encore, les en-(je)ux de communication sont présents. *« Nous sommes bien dans un monde de rencontre humaine et de vivre ensemble qui met en jeu des mécanismes de communication et des rapports au monde (savoirs, conflits, incertitudes, valeurs) »*(Alin 2010 p.104) Cette liste encore une fois non exhaustive nous servira de guide dans l'analyse des matériaux recueillis au cours de notre recherche.

Si tous les gestes professionnels sont importants, l'étude de C Alin a révélé que certains préoccupaient plus particulièrement les conseillers pédagogiques. Il s'agit de : faire et recevoir la visite / identifier les compétences en jeu/ intervenir/ guider.

[57] Une recherche de master a été menée sur l'identité professionnelle des conseillers d'aide à la scolarisation en
[58] Reconnu par l'examen CAPA-SH dont ils sont titulaires
[59] Il n'y a pas pour eux de certification au poste de conseiller contrairement à celle attribuée aux conseillers pédagogiques CAFIPEMF

Gestes professionnels	En-(je)ux symboliques
Faire et recevoir la visite	Voir et être vu
Identifier les compétences en jeu	Savoirs professionnels
Intervenir	Le dialogue
Guider	Autonomie
Observer	Le Regard
Co-Analyser	Le Débat
Théoriser	Épistémologie
Conseiller	Donner / Recevoir
Décrire et Faire Décrire	Primat de l'action
Passer de l'Émotion à l'Analyse	L'Implication
Être disponible	Le Lien
Transmettre	Le Partage

C. Les obstacles didactiques professionnels du conseil

L'étude évoquée précédemment a révélé également certains obstacles didactiques professionnels spécifiques à cette fonction particulière. Pour C Alin, le conseiller doit nécessairement travailler sur ses propres obstacles didactiques professionnels pour devenir expert. *« Pour le formateur, le conseiller pédagogique ou le maitre de stage, si la connaissance des gestes professionnels et des obstacles didactiques professionnels que peut rencontrer le stagiaire est d'une aide précieuse, en revanche, cette connaissance théorique et technique ne lui forgera pas forcément une expertise de conseiller si lui-même n'a pas travaillé ses propres obstacles didactiques en matière de conseil. »(Ibid p.107)*

Obstacle didactique	En-(je)ux de formation- problématique en jeu
Le Regard	Le pouvoir- impact sur l'autre/sur soi
Le Modèle	Les En-(je)ux de Référence- position critique
La Distance	L'Implication- garantir la liberté du formé et du formateur
Les Valeurs	Les Préoccupations- Éthique des acteurs
Le Grain d'analyse	La Multiréférentialité- niveau d'approche des faits (micro-macro) - registre de l'analyse)
Le Jugement	L'Épochè, La suspension du jugement- lutter contre les allants de soi
L'Écoute	Posture Dedans/Dehors- permet d'Exister dans la situation de formation.
Le Dire	Les En-(je)ux d'énonciation- manières et modalités du dire dans la situation de formation

Nous retiendrons pour notre travail de recherche les éléments suivants :

Les gestes professionnels de « conseil » sont les gestes professionnels effectués (actes opératoires et en-*(je)*ux symboliques) par le Conseiller d'aide à la scolarisation des élèves handicapés, dans le moment situé et singulier de « l'entretien conseil » en interaction avec l'enseignant et l'AVS. C'est-à-dire ce temps de rencontre, d'échange, de mise en relation dialogique entre le conseiller « tuteur » et le(s) conseillé(s). Ce temps où se confrontent différents regards et points de vue afin de délibérer pour donner sens à une situation donnée, résoudre un problème.

Nous mobiliserons l'approche théorique d'Anne Jorro concernant les gestes professionnels des enseignants et des formateurs. Cet appui théorique nous permettra de caractériser les gestes professionnels du conseiller en lien avec les quatre dimensions (langagière- Mise en scène des savoirs- ajustement- éthique) portées par la matrice de « l'Agir professionnel enseignant ». Il nous permettra également d'identifier des postures. Nous articulerons ce travail avec l'approche de C Alin concernant plus spécifiquement « les gestes professionnels du conseil ». La liste non exhaustive qu'il propose au travers de ses travaux de recherche constituera un point de départ pour identifier les gestes professionnels du conseil dans notre dispositif. Ce second appui théorique nous permettra de dégager des obstacles didactiques professionnels pour le conseiller. Ainsi, nous serons particulièrement sensibles à :

- L'adressage de ces gestes (comment ils sont donnés, comment ils sont reçus)
- Aux conditions d'organisation : de temps (le moment) et d'espace
- Aux valeurs et à l'éthique de ces gestes professionnels de conseil
- À leur énonciation
- Leur intentionnalité, leur fonction (postures du conseiller)

IV. Objet d'étude et questions de recherche

Thématique :

L'Accompagnement et le Conseil auprès des enseignants qui interviennent dans le cadre de l'inclusion scolaire d'élèves avec autisme.

A. Pourquoi cette thématique

- Implication personnelle

La thématique choisie a indéniablement pour point de départ mon expérience professionnelle. En effet, lors de ces quatre dernières années, j'ai occupé ce poste de conseillère d'aide à la scolarisation des élèves handicapés. J'ai été confrontée sur le terrain à la complexité d'aider et de conseiller des enseignants scolarisant des élèves avec autisme. J'ai très rapidement ressenti un basculement, Je suis passée d'une enseignante reconnue comme experte à celle de conseillère novice. Novice certes mais toujours en réflexion. Je devais construire une nouvelle posture, apprendre à faire autrement. C'est ; portée par ce ressenti et ces intuitions que j'ai poursuivi ma formation concernant l'autisme et ses spécificités cognitives afin de mener tant que possible à bien les missions confiées par l'institution. C'est aussi à petit pas que j'ai tenté de construire cette relation avec les enseignants lors de mes visites en classe. Pourtant je me suis retrouvée dans des situations parfois difficiles, devant accepter ma propre impuissance. Ce sont ces interrogations sur ma nouvelle pratique professionnelle qui m'ont conduite à adopter une nouvelle démarche personnelle : vouloir comprendre et analyser mon travail mais au final plus généralement « le travail ». Il était nécessaire de prendre du recul, d'avoir un autre regard. C'est la démarche de recherche qui m'a permis de le faire.

- **L'analyse du contexte**

L'exploration rigoureuse du contexte historique de la scolarisation des élèves handicapés et plus précisément des élèves avec TSA m'a permis dans un premier temps de saisir les enjeux et la complexité de cette scolarisation. Les premières questions sont alors survenues : Pourquoi dix ans après la promulgation de la loi du 11 février 2005, la scolarisation des élèves autistes reste-t-elle si difficile ? Pourquoi les préconisations ne sont-elles pas effectives sur le terrain ? Quels sont les obstacles rencontrés par les familles mais aussi par les équipes éducatives ? Comment répondre aux exigences de l'école inclusive ?

Dans un second temps, l'analyse fine du dispositif proposé par la mise en poste des « conseillers d'aide à la scolarisation des élèves handicapés » en Seine Saint Denis m'a permis de soulever d'autres questions :

- Comment s'organise cette activité dite d'aide et de conseil entre le conseiller CAS-EH et l'enseignant non spécialisé sur le terrain et plus particulièrement lors de la scolarisation d'un élève porteur de troubles autistiques (TED/TSA) ?
- Comment la formation du CAS-EH lui permet-elle de répondre aux missions qui lui sont confiées ? Quelles sont ses ressources professionnelles et les obstacles rencontrés ? Quelle est sa légitimité d'intervention ?

⇨ **Le premier objet d'étude**

Le premier objet d'étude envisagé était alors :

Le rôle d'accompagnement du CAS-EH dans la scolarisation d'un élève autiste en Seine saint Denis

➢ **Revue de lecture**

Comment observer et comprendre un agir professionnel ? Comment identifier des actes mais aussi avoir accès aux intentions des acteurs, à leur point de vue. La lecture des travaux d'Anne Jorro (Jorro 1998, 2002, 2006) et de Christian Alin (Alin 1996, 2010) sur les gestes professionnels des enseignants et des formateurs, puis l'étude des travaux de Christian Alin sur les gestes professionnels de conseil (Alin 2010) m'ont permis d'orienter mon regard, de choisir une porte d'entrée pour comprendre et analyser l'activité des conseillers. Ce regard a été complété par les lectures sur le conseil (Lhotellier 2001) et l'accompagnement (Paul 2004, Boutinet 2007).

➢ **Entretiens exploratoires**

Les entretiens exploratoires ont permis de confronter nos premières questions de recherche à la réalité du terrain ; le discours des conseillers sur leur activité professionnelle de mieux identifier leur profil, comprendre la complexité du travail réel et d'avoir accès à leurs préoccupations. Les conseillers, malgré leur expertise d'enseignant spécialisé et leur engagement professionnel se retrouvent en difficulté face à certaines situations. Ces difficultés sont plus souvent présentes lors de la scolarisation des élèves TSA. La conduite des « entretiens-conseils » avec l'enseignant (et les AVS) devient alors difficile et délicate. Les difficultés se retrouvent à la fois dans la relation (ou la non relation) avec l'enseignant mais aussi dans les contenus à transmettre. Les conseillers novices comme les experts évoquent cette complexité mais de manière différente. Leurs préoccupations ne sont pas les mêmes.

L'analyse des entretiens au regard de mes premières lectures sur les gestes professionnels a

mis en évidence des questions plus précises.

Comment le conseil est-il donné, comment est-il reçu ? Quelle précision dans le contenu des conseils proposés ? Quels sont les obstacles à la mise en place effective des propositions d'aménagements en classe ? Comment le conseiller peut-il accompagner l'enseignant dans les modifications de ses propres gestes professionnels exigés par ces situations ? Ces tensions ne sont pas toujours identifiées comme telles par les conseillers. Comment aider le conseiller à analyser sa pratique pour répondre au mieux aux besoins des enseignants ?

La question se pose alors de comprendre comment ces gestes professionnels (ceux identifiés ou non) participent à la construction du dispositif « entretien conseil » entre conseiller et enseignant scolarisant un élève TSA. Au-delà des obstacles professionnels relevés dans cette première analyse, existe-t-il des obstacles didactiques aux gestes professionnels de conseil, spécifiques aux conseillers d'aide à la scolarisation ?

B. Objet d'étude final

Au regard de mon expérience personnelle, de l'étude du contexte, de mes lectures et des premières explorations sur le terrain, nous avons décidé de recentrer notre objet d'étude sur l'entretien conseil et ses gestes professionnels au travers des pratiques d'un conseiller expert et d'un conseiller novice :

L'entretien-conseil d'un conseiller d'aide à la scolarisation CAS-EH : Analyse comparative des pratiques d'un expert et d'un novice lors de la scolarisation d'un élève TSA. Quels gestes professionnels ? Quelles Postures ? Quels obstacles didactiques ?

C. Questions de recherche

Questionnement général :

L'expertise d'enseignement implique-t-elle, *de facto*, l'expertise de conseil ?

Questions de recherche

1- Comment les connaissances académiques sur l'autisme impactent-elles les gestes professionnels du conseiller lors de la conduite de « l'entretien-conseil » et plus particulièrement :

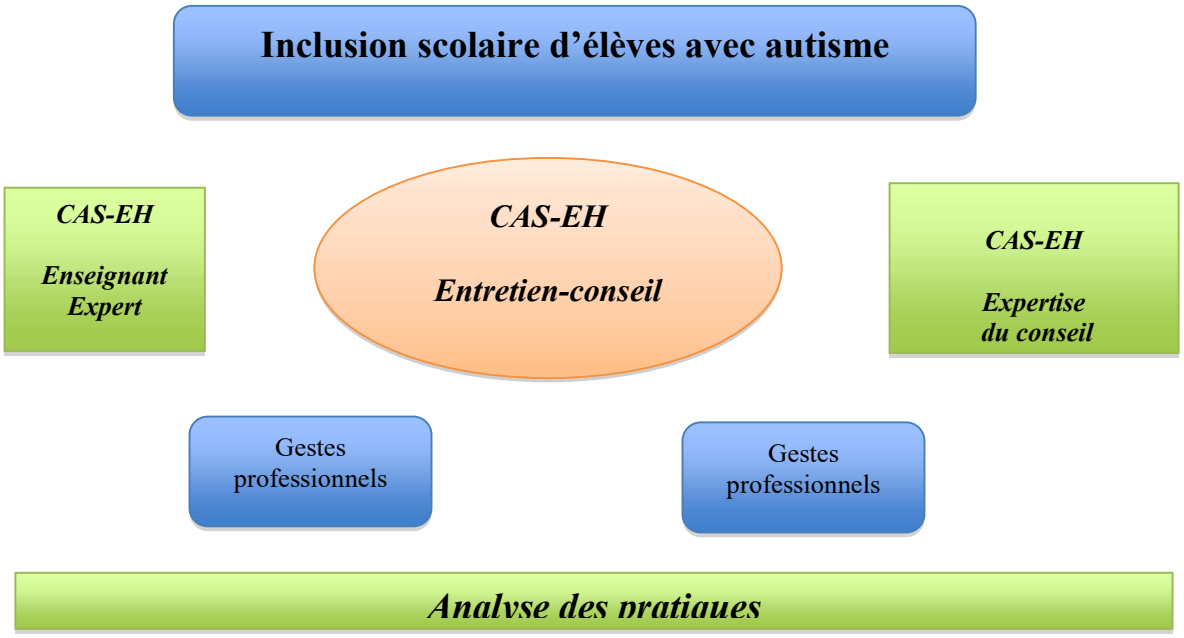
- L'architecture de l'entretien -conseil,
- Le contenu des propositions,
- Les interactions,

- La prescription du conseil,
- La réception du conseil ?

Comment les préoccupations des conseillers et des enseignants impactent-elles les gestes professionnels du conseiller et plus particulièrement :

- Le temps de parole laissé à l'enseignant,
- La prise en compte, ou bien, la non prise en compte des préoccupations de l'enseignant,
- La capacité à décrire et à reconnaître les actes et/ou les gestes professionnels de l'enseignant dans une classe inclusive ?

MOTS CLÉS : Analyse des pratiques, Autisme, Entretien-conseil, Gestes professionnels, Inclusion scolaire



Partie 3 – Méthodologie

Notre recherche s'est inscrite sur une temporalité de deux années scolaires. La première (2014/2015) a permis de mettre en œuvre toute la phase exploratoire. La seconde (2015/2016) a été consacrée à la phase de recherche proprement dite. Ce tableau récapitulatif permet une vue d'ensemble sur la démarche, concernant chaque période de ce cheminement réflexif : Quels acteurs sont concernés ? Quels outils sont utilisés ? Quel est l'objectif du chercheur ?

période	Acteur concerné	Démarche/méthode Outils utilisés	Objectif(s)	ajustements
Sept 2014	CAS-EH	Questionnaire	Distanciation Prise de contact Présentation de la recherche	
Phase 1 exploratoire				
Avril- juin 2014	CAS-EH	Entretiens semi-directifs Jeu de cartes	- Phase exploratoire - Mettre à l'épreuve du terrain mes premières questions de recherche	Réduction du nombre de cartes
Juillet- aout 2014	CAS-EH	Retranscription et analyse	Trace du matériau Éléments de compréhension	- Prévoir enseignant dans la recherche - Aménager le jeu de carte
Octobre 2014	Enseignante	Entretiens semi-directifs Jeu de cartes	- Phase exploratoire - Mettre à l'épreuve du terrain mes premières questions de recherche	
Novembre-janvier 2015	CAS-EH	Analyse comparative des entretiens	- Repérer les points communs et les différences - Identifier des « tensions »	- Reformulation et précision objet d'étude - Adaptations méthodologique : capture vidéo
Phase 2 Recherche				
Janvier à mars 2015	CAS-EH Enseignant AVS Équipe 1 Équipe 2	Entretiens semi-directifs Capture vidéo Auto-confrontation	- Observer et analyser l'activité, la pratique professionnelle du conseiller - Avoir le point de vue des acteurs sur cette activité	
Mars- juin 2015	CAS-EH Enseignant AVS	Analyse des données Interprétation	« Administrer la preuve » Apporter des résultats à la recherche	Mise en regard concepts

I. Phase exploratoire – Apprendre pas à pas

A. Le questionnaire : une première approche

Les conseillers d'aide à la scolarisation des élèves handicapés en Seine Saint Denis (CAS-EH) faisant l'objet de cette recherche, sont des collègues de travail au sens où nous exerçons la même fonction. Au quotidien, nous ne travaillons pas ensemble, nous restons chacun sur notre territoire géographique. Nous nous rencontrons cependant dans le cadre de réunions institutionnelles ou lors de stages de formation continue. C'est à cette occasion que nous avons choisi de leur présenter la recherche et proposé d'y participer.

Pour prendre une forme de distance vis à vis de mes pairs, nous avons fait le choix de leur proposer un questionnaire60 écrit. Ce questionnaire a pu être distribué à chaque CAS-EH en septembre 2014 lors de la réunion de rentrée et a été récupéré à l'issue de ce temps de travail. Un texte de présentation succinct sur la recherche l'accompagne. Le questionnaire se compose de 10 items permettant d'explorer le parcours, l'expérience professionnelle des conseillers, leur formation dans le domaine de l'enseignement spécialisé. Il permet également d'avoir des informations sur leurs conditions de travail sur cette année scolaire 2014-2015. La dernière question ouverte permet d'avoir une première approche de leurs préoccupations. À la fin de ce premier questionnaire, j'ai demandé à chacun s'il souhaitait poursuivre ou non ce travail de recherche. Ce premier travail a permis par la suite de constituer un échantillon avec les personnes volontaires d'une part mais également de veiller à la cohérence des profils des personnes choisies. Compte tenu de la taille de l'échantillon étudié (32 personnes) qui est également la taille du groupe étudié, l'ambition de ce questionnaire n'est pas une approche quantitative mais constitue ici une première approche distanciée avec les acteurs de terrain. La démarche générale de ce travail de recherche est bien une approche compréhensive.

B. Les entretiens semi-directifs

1. Cheminement : premières questions méthodologiques de chercheur

La contextualisation de la recherche (partie 1) nous amène à vouloir comprendre plus précisément l'activité réelle de ces conseillers au quotidien. Elle a soulevé plusieurs questions qu'il s'agissait de mettre à l'épreuve. Sont-elles ancrées dans une réalité professionnelle ? Comment les préciser et comprendre les problèmes qui se posent aux acteurs ? Comment me distancier de nos propres préoccupations de chercheur ? Comment observer la pratique

60 Tome 2 annexe n°8

réelle ? Comment recueillir le récit des personnes sur leur pratique ? L'idée de filmer les conseillers dans leur pratique ou de les observer en étant en immersion a été la première démarche méthodologique envisagée.

2. S'adapter

Plusieurs obstacles sont apparus à ce stade de la recherche :

- L'immersion n'était pas possible. Notre pratique professionnelle ne permet pas de se libérer sur des temps assez longs pour que la démarche ethnologique soit réellement porteuse.
- La proposition de filmer n'a pas été très bien accueillie par les conseillers (refus ou non réponse). En effet, filmer dans un premier temps semblait trop abrupt, trop intrusif.

Créer du lien, gagner la confiance des personnes en les rencontrant autrement a semblé alors plus approprié. La décision de proposer une nouvelle approche par des entretiens semi-directifs dans un premier temps a été prise. En effet, l'entretien semi-directif permet par son élaboration préalable d'être dans une approche laissant la parole au sujet (me distancier de mes propres préoccupations) tout en restant dans les thématiques que je souhaite aborder au cours de cette recherche. Ce, par la possibilité d'intervenir avec des questions dites de « relance ». Il faut jouer d'habileté pour ne pas casser la dynamique de parole lors de relances éventuelles. Pouvoir à la fois éclairer des pistes déjà envisagées mais aussi faire émerger d'autres préoccupations, ou préciser certaines tensions à explorer. En effet, l'entretien est un moment intime ou le chercheur et l'interviewé entrent dans une relation dialogique. Ils s'y inscrivent singulièrement. S'adapter, ne pas renoncer.

3. Construction d'un dispositif pour le recueil des données

Objectifs : Amener le CAS-EH à parler de son activité professionnelle, de ses préoccupations en rapport avec les missions fixées par l'institution, comprendre les relations avec les différents partenaires, les facilités, les difficultés qu'il peut rencontrer au quotidien, comprendre la place de la scolarisation des élèves TSA dans sa pratique, tels sont nos enjeux et objectifs de recherche.

Travail préparatoire : Construire le « guide d'entretien »

Suite à une proposition de travail de C Alin voici comment nous avons procédé :

Mise à plat de toutes les questions que je souhaitais aborder lors de l'entretien.

Classer chaque question (si possible) dans une des six catégories +1

1) contexte
2) données didactiques
3) données pédagogiques
4) données d'évaluation
5) données d'analyse du travail prescrit
6) données d'analyse du travail réel
7) autre(s)

Réexaminer les énoncés classés dans « autre » pour soit leur attribuer une catégorie, soit les éliminer.

Définir des « mots clés » (ou groupe de mots) pour chaque groupe de questions suite à cette catégorisation.

Mettre en réseau des « mots clés » pour créer de petites cartes conceptuelles

Création de 9 cartes sémiotiques 61 (cf. cartes de jeux), sur lesquelles il y a :

- au centre « ce mot clé »
- autour des images venant illustrer ce mot clé.
- Le recto est lui identique pour chacune des cartes.

Impression et plastification du jeu de cartes

Pendant l'entretien :
Faire tirer au sort une carte (les cartes sont retournées, on ne voit que le recto)

Laisser l'interviewé s'exprimer librement à partir du mot, de l'expression ou des images présentes sur la carte

Les questions préparées et la carte conceptuelle (réseau, liens) peuvent alors servir de relance

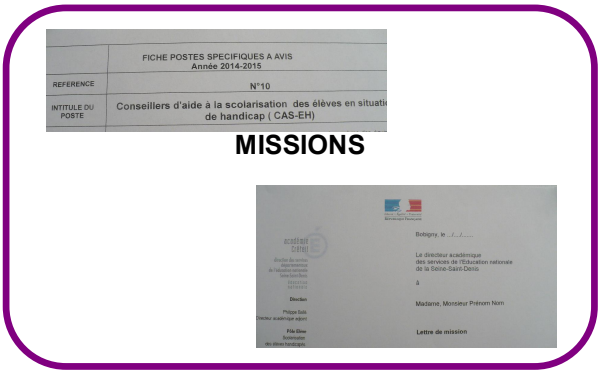
L'élaboration de ce dispositif doit permettre aussi lors de l'analyse de faciliter la comparaison des résultats.

[61] Méthodologie C Alin

Tableau récapitulatif du travail préparatoire :

Énoncés des questions de relance envisagées (au besoin)	Catégories	Mots clé envisagés	Mot clé gardé pour la carte et N°
Pouvez-vous brièvement retracer votre parcours ? D'enseignant spécialisé ? Pourquoi, comment avez-vous postulé pour un poste de CAS-EH (ou CAS ou MAI)? appui fiche questionnaire donné en sept 2014	1 contexte	Parcours professionnel	Carte 1 Parcours
Comment ressentez-vous le changement de nom, dans votre pratique au quotidien ?	6 données d'analyse du travail réel		
Comment abordez-vous votre nouvelle lettre de mission ?	5 données d'analyse du travail prescrit	Missions	Carte 2 Missions
Comment votre formation d'enseignant spécialisé vous permet-elle (ou non) de répondre aux missions qui vous sont attribuées ? Auprès des enfants ? Des adultes ? pour tous les troubles ?	6 données d'analyse du travail réel	Formation professionnelle Légitimité	Carte 4 Formation
Pour l'autisme plus particulièrement Quelle connaissance avez-vous du trouble TSA ? Comment avez-vous construit ces connaissances ? Si pas de connaissances : quelles possibilités de formations avez-vous à disposition ? Envisagez-vous ? Pensez-vous qu'il faille une formation particulière pour aider l'enseignant avec les enfants TSA ?	2 données didactiques	Connaissance du trouble TSA FORMATION	Carte 5 Autisme élève TSA ?
Comment évaluer les besoins de l'enfant TSA ? Comment participez-vous à la construction du PPS ? Du GEVA-SCO Comment analysez-vous les besoins de l'élève ? De quelle aide disposez-vous ? de quels documents vous aidez-vous ? Comment en rendez-vous compte ? À l'enseignant ? À l'équipe éducative ? Avec qui travaillez-vous ? Comment s'organise le travail avec les partenaires ? Sur quel temps ? dans quels espaces ?	4 données d'évaluation	Évaluation Partenariat	Carte 6 Évaluation
Comment travaillez-vous avec l'enseignant ? Comment vous organisez-vous concrètement dans votre pratique quotidienne avec les enseignants ? si pas précisé, revenir sur : Avez-vous des temps d'échange, d'entretien ? Comment s'organisent-ils ? Sur quel temps, dans quels lieux ? Quelle durée, en présence de qui ?	6	Relation CAS-EH Enseignant	Carte 7 Relation CAS-EH Enseignant
Quels aménagements proposez-vous pour les élèves TSA ? Comment proposez-vous les aménagements pédagogiques ? Quelle démarche mettez-vous en place avec l'enseignant ? l'AVS ?	3 données pédagogiques	Aménagements pédagogiques gestes professionnels spécifiques	Carte 8 pédagogie
Comment concevez-vous votre rôle d'aide et de conseil auprès des enseignants ? Comment cela se construit-il dans le temps ? Que partagez-vous ? Mettez-vous en place une démarche particulière lors de la scolarisation d'un élève autiste ? Qu'est-ce que vous apportent ces échanges ?	6	Aide Conseil gestes professionnels spécifiques	Carte 9 gestes professionnels spécifiques

Exemple de carte62



L'entretien est enregistré avec l'accord de la personne puis retranscrit. La première retranscription fut très fastidieuse, c'est pourquoi, je me suis aidée par la suite du logiciel de retranscription vocale « transcribe » En effet, ce logiciel permet de faire défiler le fichier son dans l'ordinateur et de dicter ensuite (ou presque en même temps) le texte à l'ordinateur. Un temps d'ajustement et de correction est à prendre en compte car le logiciel peut faire des erreurs (écrire « l'émission » au lieu « les missions »). Ce verbatim est ensuite découpé en lexies (unité de sens). Elles sont numérotées, et la personne qui parle est notée par une initiale. Cela facilitera grandement le repérage dans la phase d'analyse.

Choix des personnes : l'échantillon

Sur les premiers questionnaires, nombreux sont les collègues CAS-EH à avoir répondu positivement pour poursuivre la recherche. Il a donc fallu faire des choix. Les critères en premier lieu ont été :

- que je ne les connaisse pas personnellement (distanciation) ;
- qu'ils soient des enseignants spécialisés et non des ''faisant fonction'' (éviter le biais d'une non formation, d'une insécurité sur le poste et ne pas pouvoir poursuivre le travail l'an prochain)
- La présence de novices découvrant cette année la fonction et des anciens ayant pratiqué plus de 5 années. Ce, afin de pouvoir éventuellement observer des différences ou non dans leur façon de pratiquer mais aussi de dire leur pratique.

Pour cette première phase exploratoire, j'ai pu mener trois entretiens avec

- Deux conseillers novices (moins d'un an de pratique)
- Un conseiller expert (plus de 10 ans de pratique)

Il aura fallu presque neuf mois pour concrétiser ces rencontres. Cela s'explique par les contraintes de temps que nous pouvions chacun (acteurs et chercheur) consacrer au dispositif.

Quelques ajustements :

Après le premier entretien, des réajustements ont été à envisager :

- précision des consignes de départ
- gestion du temps : apprendre à recentrer si besoin la personne quand elle digresse sur des temps trop long.

Après les trois entretiens, nous avons pu constater que certaines cartes étaient redondantes (pratique professionnelle de terrain, avec relation CAS-EH enseignant) ou déjà trop spécifiques (gestes professionnels spécifiques). Nous avons décidé de réduire les cartes à 6.

- Parcours
- Mission
- Activités professionnelles de terrain
- Formation
- Évaluation
- Autisme élèves TED/TSA

4. Outils pour l'analyse des données

L'entretien a cette force qu'il permet de s'engager dans une analyse pouvant nous donner accès au sens que la personne donne à ses pratiques professionnelles et aux évènements expérientielles qui la composent. Il nous donne aussi accès à son système de valeur, son implication nous permettant d'analyser de manière fine les récits recueillis. La démarche retenue pour cette analyse est une démarche qualitative. Elle s'est inspirée des travaux de Christian Alin (Être formateur - Quand dire c'est écouter, 1996) qui propose en matière d'analyse de discours plusieurs étapes :

1) une analyse descriptive de l'entretien
2) Une première analyse de contenu (Bardin, 1977) prenant en compte plusieurs

éléments dans les lexies recueillies

3) Une Analyse centrée sur les préoccupations du sujet au travers de la thématique des cartes :

Préoccupations explicites : ce que dit la personne- le *dictum* ;

Préoccupations implicites : présupposés, implicites ou suggérées par la personne ;

Préoccupations énonciatives : à partir de quelle position parle la personne : personnelle / statutaire / expérientielle ;

Préoccupations relatives à l'usage de la langue (registre, marqueurs linguistiques, usage des pronoms, répétitions, temps des verbes, usages de métaphores…) ;

Chaque lexie est analysée dans le tableau 1. Cette démarche est faite pour chaque entretien. Ensuite, une analyse comparative des entretiens est réalisée. via le tableau 2.

Tableau 1

Ordre carte piochée	**Intitulé carte**	**Contenu propositionnel explicite** (dictum)	**Préoccupations implicites suggérées**	**Informations énonciatives** D'où elle parle ? à partir de quelle position (personnelle / statutaire / expérientielle factuelle ou réfléchie)	**Marqueurs linguistiques** Usage des pronoms, Temps des verbes, Champs lexicaux (niveau et/ou type de vocabulaire	**Première analyse interprétative compréhensive** Qui prend en compte les 4 colonnes.

Tableau 2

Catégories	Cartes	Thèmes communs abordés par les 3 conseillers	Thèmes divergents ou façon différente de traiter les thèmes
1 contexte	Parcours		
2 Données didactiques	Autisme TSA		
3 Données pédagogiques	Pédagogie		
4 Données d'évaluation	Évaluation		
5 Données du travail prescrit	Missions		
Données du travail réel	Activité professionnelle de terrain		
	formation		
	Relation CAS-EH enseignants		
	Gestes professionnels spécifiques		

À l'issue de cette analyse des entretiens exploratoires et compte tenu des éléments du cadre théorique convoqué, il a paru nécessaire de poursuivre ce travail de recherche par une approche méthodologique différente. En effet, les tensions mises en évidence lors de la phase exploratoire concernent plus particulièrement les relations entre les conseillers et les

enseignants lors de leur activité de « conseil ». Pour les identifier et les caractériser, le cadre théorique choisi est celui des gestes professionnels (Jorro, Alin). Il a donc été possible de repérer au travers des discours des conseillers la présence de certains gestes professionnels de conseils. D'autres (répertoriés par les travaux cités) n'ont pas pu être identifiés. De plus, si nous avons pu comprendre comment ces gestes professionnels étaient adressés, cette première phase ne nous permettait pas de savoir comment ces gestes professionnels étaient reçus par l'enseignant. Il nous semble pourtant primordial pour comprendre les enjeux présents dans cette activité de conseil et identifier les éventuels « obstacles didactiques » présents lors de cette activité de devoir s'interroger sur le « geste professionnel reçu ».

Nous avons choisi un dispositif de recherche d'analyse des pratiques qui permette d'observer les acteurs dans leur activité et qui nous permette également d'avoir pour chacun, accès à leur point de vue sur cette activité. C'est ce qui a déterminé les choix méthodologiques de la phase suivante de la recherche : Conduire des entretiens avec des enseignants, utiliser la capture vidéo, mener des auto-confrontations.

II. Dispositif pour la recherche (phase 2)

A. Construire un corpus de données

1. Vers une nouvelle démarche

La rentrée scolaire de septembre 2015 a été le second souffle de notre travail. Nous avons proposé aux conseillers ayant participé à la phase exploratoire de poursuivre la recherche par un nouveau dispositif qui consistait à :

- les rencontrer avec un enseignant scolarisant un élève TSA
- mener un entretien semi-directif avec l'enseignant
- être filmé sur le temps « d'entretien conseil » avec cet enseignant (capture vidéo)
- commenter cette vidéo sur un second temps (auto-confrontation)

La conseillère experte a refusé catégoriquement ce dispositif. Les deux conseillers novices, à qui j'avais déjà pu évoquer l'idée en juin, n'ont pas, eux, émis de refus catégorique mais quelques réserves. Ces deux conseillers, se sont vus à la rentrée attribuer un nouveau poste. Cela les a beaucoup déstabilisés. Ils devaient à nouveau recréer du lien avec l'équipe de circonscription et les enseignants. Dans ces conditions, il leur a semblé difficile de répondre favorablement à ma demande dans les délais impartis (avant Noël)

Dans l'attente, de la mise en place de ce dispositif, nous avons décidé de mener un entretien semi-directif avec une enseignante ayant scolarisé l'an passé une élève autiste. Ainsi, nous avons commencé à explorer à l'aide du jeu de cartes sémiotiques l'activité professionnelle de l'enseignant lors de la scolarisation d'un élève TSA. Nous avons pu observer et comprendre les tensions exprimées par les conseillers lors de la phase exploratoire qui étaient aussi présentes chez les enseignants, mais aussi que les préoccupations de ces deux acteurs étaient différentes sur certains points.

En parallèle, nous avons donc repris les questionnaires de la phase exploratoire pour contacter à nouveau les conseillers ayant répondu favorablement à l'idée de participer à la recherche. Nous avons eu très peu de retour de la part des conseillers. Quelques refus ont été essuyés mais surtout une majorité de non réponse. Ceux ayant répondu évoquaient un manque de temps, de disponibilité pour participer à la recherche. Ils évoquaient aussi le fait que leur travail n'était pas montrable, qu'ils ne faisaient « pas bien ». La peur de se confronter à un regard extérieur était palpable. Peut –être était-elle d'autant plus importante du fait que nous étions « un pair », une collègue. L'analyse de l'activité, la capture vidéo, participer à des travaux de recherche ne font pas partie du quotidien des enseignants en général. De plus montrer cette activité de conseiller CAS-EH n'existant que dans ce département pouvait peut-être pour certains constituer une insécurité, un problème de légitimité. Nous avons toutefois relancé à deux reprises les conseillers, au cours de ces quatre premiers mois. En novembre, nous avons également présenté la recherche aux nouveaux conseillers de l'année 2015/2016 lors d'un stage auquel ils participaient. Sans réponse positive avant Noël, faudrait-il modifier le projet de recherche ? Cela a été une période très difficile. Beaucoup d'angoisse mais aussi d'incompréhension, de déception, voire de découragement : L'impression de « mendier » leur participation. La persévérance, la ténacité et le travail que nous avons pu mener sans relâche ont fini par aboutir. La première réponse positive est arrivée en décembre. C'était un soulagement. La seconde réponse positive est arrivée en janvier. Nous les appellerons équipe 1 et équipe 2.

2. Mise en place du dispositif et déroulement

➢ Rencontre avec l'équipe à l'école :

Enseignant /CAS-EH (et AVS), La directrice

Il s'agit lors de cette première rencontre d'exposer le projet de recherche dans sa globalité (objet d'étude et méthodologie envisagée) mais aussi de créer un premier échange entre les « acteurs » de terrain et le « chercheur ». Nous faisons connaissances « physiquement » mais

aussi par ce premier échange verbal, nous pouvons écouter, répondre aux questions, rassurer. C'est une étape importante qui conditionne en quelque sorte la suite du protocole. Chacun devant être en confiance. Ensuite, nous organisons concrètement les prochains rendez-vous (entretien, capture vidéo et auto-confrontation) et donnons en les explicitant les formulaires d'autorisation de droit à l'image.

L'IEN de circonscription

Une lettre d'information est envoyée à l'inspectrice de circonscription pour l'informer du protocole de recherche. Celui –ci se déroulant hors temps de classe, sans la présence des élèves ne nécessite pas d'autorisation formelle.

- **Entretiens semi-directifs**

Comme dans la phase exploratoire, un entretien semi-directif avec les cartes sémiotique a été mené auprès du conseiller mais aussi auprès de l'enseignant. Lors de la première rencontre avec l'équipe N°1, l'auxiliaire de vie de l'élève TSA a manifesté le désir de participer à la recherche. Nous avons donc décidé de l'inclure au protocole. Certaines des cartes, bien que respectant toujours les catégories de départ ont été légèrement modifiées via des illustrations plus en lien avec l'activité de l'AVS.

- **Capture vidéo : observer et garder une trace**

Dans notre protocole, il s'agit maintenant de filmer les acteurs dans leur pratique, au cœur de l'action. Nous avons donc filmé pour chaque équipe un « entretien conseil », c'est-à-dire le temps de travail entre le conseiller et l'enseignant (et AVS) faisant suite à la visite du conseiller dans la classe. La capture vidéo nous permet de garder une trace de cette activité et sera utilisée pour permettre à chaque sujet de visionner et commenter ce moment filmé. Ce dispositif s'appuie sur les travaux de recherche d'abord menés par les « ergonomes » du travail. Ils ont été retravaillés et mis au goût du jour par Yves Clot (2006- 2008) dans ces travaux concernant « une approche clinique de l'activité » et par Jacques Theureau (2004) dans son approche plus anthropologique : « anthropologie de l'action située. » Ici, c'est l'approche d'Yves Clot qui a été retenue. En effet, il s'agit d'essayer d'approcher la « conscience réflexive » du sujet au cours de sa pratique professionnelle dans une approche plus clinique et intersubjective que seulement, technique, cognitive et motrice

- **Auto-confrontation**

Ici, nous avons choisi de mener des auto-confrontations simples, c'est-à-dire que chacun des acteurs du film (indépendamment des autres acteurs) va visionner avec le chercheur le film ou

une partie du film. *« L'auto-confrontation simple propose un contexte nouveau dans lequel le sujet devient lui-même un observateur extérieur de son activité en présence d'un tiers »*[63] Ainsi, après avoir pu observer l'activité « brute », nous pourrons par ce dispositif avoir accès au sens donné par le sujet sur son activité. La personne pouvant décider à tout moment d'arrêter le film et de le commenter. Le pouvoir d'évocation de l'image est fort, même plusieurs jours ou semaines après l'évènement vécu. C'est cette stimulation visuelle qui va permettre au sujet de se remettre en mémoire à la fois la situation vécue mais aussi les enjeux de cette situation, ses préoccupations. *« Le vécu, revécu dans une situation transformée change de place dans l'activité du sujet. D'objet, il devient moyen. Dans ce déplacement on ne retrouve pas le vécu antérieur. On découvre qu'il est encore vivant, qu'il n'est pas seulement ce qui est arrivé ou ce que l'on a fait mais ce qui n'est pas arrivé ou ce qu'on a pas fait et qu'on aurait pu éventuellement faire. »*[64] Nous nous sommes également autorisés à arrêter la vidéo pour demander à la personne de commenter tel ou tel passage quand il nous semblait signifiant par rapport à notre recherche. Cela a donné lieu à des échanges entre le « sujet–acteur » et le chercheur. L'acteur de terrain est finalement devenu co-chercheur.

L'auto-confrontation a elle aussi été filmée. Il s'agit ensuite de mettre en lien les passages choisis dans le film avec les passages correspondants commentés par les différents acteurs lors de cette auto-confrontation. De plus, avant l'auto confrontation proprement dite, nous avons demandé à chaque acteur de situer l'entretien filmé. La consigne était la suivante :

« Nous allons regarder ensemble le film que j'ai fait le (date). Avant j'aimerais que tu puisses nous définir ce moment, le qualifier, le re-contextualiser. En fait que tu le situes pour toi. »

Quelques ajustements :

Le premier film brut (équipe 1) a été visionné par le chercheur. La durée du film étant d'environ 1h, il était difficile d'envisager une auto-confrontation sur l'ensemble de ce film. Nous avons décidé de prédécouper ce film en chapitres en nous appuyant sur l'unité de contenu ou de sens des différents passages. Un tableau des différents chapitres (23 en tout) avec les indices de temps et la thématique abordée a été réalisé[65]. Lors de l'auto-confrontation, chaque acteur a regardé le film jusqu'au moment 10.

Ensuite, ils ont choisi (ou non) dans la liste un ou deux moments sur lesquels ils souhaitaient

[63] Clot, Y (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris, PUF page 226
[64] id
[65] Tableau disponible en Tome 2 annexe n°11c

intervenir. Le film de l'équipe 2 n'étant que de 20 mn, nous n'avons pas eu besoin de recourir à ce dispositif.

Lors des auto-confrontations avec l'équipe 1, les sujets avaient du mal à se détacher de l'image. Ils avaient du mal à arrêter la vidéo car ils étaient en phase de découverte. Ils s'observaient. J'ai dû les solliciter à de nombreuses reprises. Pour éviter ce biais, nous avons décidé pour l'équipe 2 de proposer un premier visionnage du film sans le chercheur puis de mener l'auto-confrontation sur un autre temps.

D'autre part, lors de mon travail avec l'équipe 1 je n'avais pas assisté à la classe. Il m'a semblé alors parfois difficile de comprendre certains enjeux de l'échange entre les différents acteurs. L'auto-confrontation nous a apporté des éléments. Cependant, nous avons décidé de proposer ma présence en classe avant l'entretien avec l'équipe 2. Cette proposition a été acceptée.

3. Présentation du cadre d'expérimentation

a. Équipe 1

- **Présentation générale du film**

Ce film a été réalisé le mardi 12 janvier 2016 dans une école maternelle du département. Il s'agit d'un entretien de travail suite à l'observation en classe de l'enfant 1(Ali) autiste par le conseiller 1 (Albert)

Il se déroule après la classe du matin, sur l'heure du déjeuner. Il fait suite à la présence, durant la matinée du conseiller1 dans la classe de l'enseignant 1(Mathilde) en présence de l'AVS 1(François). L'entretien filmé dure 1h04.

Une première analyse du film nous permet de le découper en trois parties.

- Partie 1 : dans cette partie, le Conseiller expose un projet « tablette numérique » qu'il est en train de mettre en place avec différents enseignants scolarisant des élèves TSA en maternelle sur la circonscription. Il en explique les grandes lignes et donne des explications sur le fonctionnement de la tablette et du logiciel choisi. Il en évoque les enjeux et les intérêts pour l'enseignant. Durant ce passage qui dure un peu plus de 4 mn, il est le seul à parler. L'enseignante et l'AVS écoutent.

- Partie 2 : C'est la partie la plus courte de l'entretien (moins de 2mn) Le conseiller fait une sorte de transition. « Là on va plutôt voir par rapport à ce matin. Alors tout ce qu'on va ... moi je note, je pointe des choses, vous savez comment ça marche… »66

Il constate les progrès de l'élève. « *Je pointe des choses mais ce qui est évident c'est que Ali, il est en progrès constant… »* Il valorise alors le travail de l'enseignante et de l'AVS. Durant cette partie, le conseiller est le seul à prendre la parole.

- Partie 3 : C'est la partie la plus longue de l'entretien (plus de 50mn) Le conseiller fait un « débriefing » de son observation du matin. Il revient sur ce qu'il a pu observer le matin en classe. Il pointe les éléments qui lui semblent signifiants concernant l'élève TSA au regard du travail mené en classe par l'enseignante et l'AVS. Il donne des éclairages et fait des propositions pédagogiques. Ce moment est également perçu comme tel par l'enseignante : « il nous a apporté des éléments pour euh… pour poursuivre au niveau des apprentissages pour Ali. Et puis des petites erreurs qu'il a repérées euh …parce que ça pouvait mettre en difficulté Ali » et par l'AVS « Et puis les points que Albert pouvait apporter pour euh… recadrer ... puisque en fait on est tout le temps dans le boulot mais on perd de vue certaines choses, »67

Dans cette partie, l'enseignante et l'AVS s'expriment eux aussi. Le temps de parole du conseiller reste cependant supérieur à celui des autres acteurs.

Nous avons décidé d'explorer plus précisément certains passages de la partie 3 en lien avec notre problématique de recherche concernant les gestes professionnels du conseil.

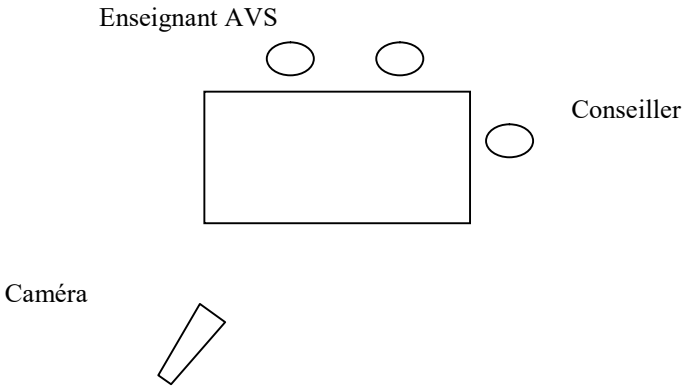
[66] Propos d'Albert dans film équipe 1 [4 :34]
[67] Propos de Mathilde (E1- 4) et François (AVS 1- 3) recueillis lors de l'auto confrontation : la présentation de l'entretien – cf retranscription en annexe

- **Présentation des acteurs**[68]

Personnes présentes	Fonction	Statut	Expérience	Commentaires Observations
Albert	Conseiller d'aide à la scolarisation des élèves handicapés	Enseignant spécialisé Titulaire de son poste depuis plus de 10 ans	Expert ASH Formation spé sur autisme Enseignant depuis plus de 20 ans	
François	Auxiliaire de Vie Scolaire	CUI-ASH Emploi aidé, contrat un an renouvelable une fois	Première expérience dans cette fonction, présent depuis quelques semaines	A passé le concours d'enseignant il y a plus de 25 ans 3 enfants Membre actif FCPE Niveau post BAC A eu une formation sur la prise en charge des élèves autistes via la conseillère de la DSDEN (1 jour)
Mathilde	Enseignante	Contractuelle pour la seconde année dans cette classe	Expérience dans l'éducation nationale : emploi jeune	Handicap : éducatrice en SESSAD 7 ans
Barbara	Caméraman	Étudiante-chercheuse	Premier entretien filmé	Collègue conseillère depuis 4 ans

- **Lieu et installation matérielle**

L'entretien se déroule dans la classe de PS/MS[69] de maternelle. Les trois personnes sont assises sur des chaises d'enfants autour de tables, elles aussi à taille enfant. Ils sont placés de telle sorte qu'ils forment un triangle. L'AVS est entre l'enseignante et le conseiller.



[68] Les prénoms ont été changés
[69] Petite section/ Moyenne Section : les élèves ont entre 3 et 5 ans.

b. Équipe 2

- **Présentation générale du film**

Ce film a été réalisé le lundi 21 mars 2016 dans une école maternelle du département.

Il s'agit d'un entretien de travail entre l'enseignant de la classe et la conseillère suite à l'observation en classe de l'enfant 2 (autiste) par la conseillère 2. Cet entretien s'inscrit dans le suivi du Projet Personnalisé de scolarisation par le conseiller et dans sa mission d'aide et de conseil auprès des enseignants.

Il se déroule pendant la récréation du matin, après un temps de classe d'environ 1h30, en présence (de manière partielle) de l'AVS 2 (elle arrivera en cours d'entretien car elle devait s'occuper de l'élève). L'entretien filmé dure 20 minutes.

Un premier balayage permet de diviser cet entretien filmé en trois parties assez distinctes. L'auto-confrontation permet de mettre en évidence que c'est une construction conscientisée et élaborée par la conseillère « *Donc voilà. Donc, j'ai convoqué, enfin organisé l'entretien autour de trois parties. »*

Elle y accorde de l'importance et évoque une forme de progression nécessaire pour aboutir à la dernière partie, celle où elle fera des propositions pédagogiques.

« Effectivement j'ai des, J'ai une formation, un peu d'expérience mais elle est aussi euh ... à revisiter cette expérience parce que chaque, chaque élève est différent. Euh ma connaissance de l'élève, elle est pas aussi grande que celle de, euh, que celle de l'enseignant. Donc c'est vrai que je peux moi, en fonction de ce que j'entends aussi euh, réexaminer et mon observation et les propositions que je vais faire. En fait ça complète vraiment le, l'idée que je me fais de cet élève- la. »[70]

Ce « découpage » est également perçu par l'enseignante :

« Les entretiens que j'avais eu avec elles précédemment, sont ... étaient construits de la même façon donc euh… Enfin c'est construit et en même temps la transition, elle se fait naturellement. »[71]

- Partie 1 : Il s'agit d'une partie où la conseillère laisse l'enseignante exposer l'évolution de son élève. L'échange porte sur des informations générales concernant la

[70] Propos de Sophie, conseillère lors de l'auto-confrontation au film de l'entretien
[71] Propos de Françoise, enseignante lors de l'auto-confrontation

scolarisation de l'élève, les progrès constatés. La conseillère prend des notes. Le temps de parole de l'enseignante est supérieur à celui de la conseillère.

« C'est-à-dire que, c'est vrai que je laisse la … beaucoup de place à … à l'échange avec la maî… l'enseignante euh .., mais euh moi ça me gêne, ça me gêne d'arriver en en proposant mon expertise… euh… comme si fallait dire une messe quoi ! »[72]

- Partie 2 : Il s'agit d'une partie durant laquelle la conseillère s'informe, met à jour ses informations concernant les prises en charge de l'enfant. Elle questionne l'enseignante de manière précise. L'enseignante répond. La conseillère est alors dans une posture d'écoute. Elle prend des notes.

« J'apprends de Françoise et j'essaye d'avoir un portrait plus complet en fait aussi de, d'avoir un dossier plus étoffé. »[73]

Le temps de parole entre la conseillère et l'enseignante est presque identique.

- Partie 3 : C'est la partie la plus longue de l'entretien (12 mn). Il s'agit ici de la partie où la conseillère aborde plus précisément ce qu'elle a pu observer en classe et fait des propositions pédagogiques à l'enseignante. La conseillère donne en quelque sorte sa lecture de ce qui s'est déroulé dans la matinée. Elle échange avec l'enseignante et l'AVS en évoquant des points précis de l'action passée. Elle ré-explore certains moments clés pour proposer des stratégies, des adaptations à mettre en œuvre. L'enseignante et la conseillère prennent des notes. La conseillère a un temps de parole largement supérieur à celui de l'enseignante (plus de 8mn)

De manière générale, l'AVS s'exprime peu verbalement (moins de 30s par partie) mais hoche la tête régulièrement. C'était la première fois qu'elle participait à un entretien.

Nous avons décidé d'explorer et analyser plus précisément trois passages de cette troisième partie, en lien avec notre problématique de recherche concernant les gestes professionnels de conseil.

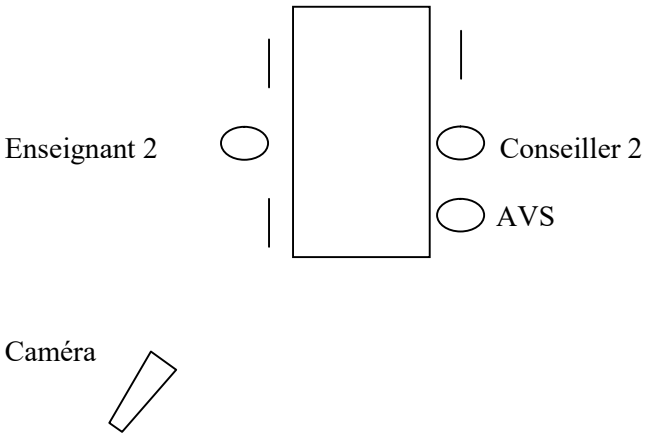
[72] Idem 1
[73] Propos de Sophie, conseillère lors de l'auto confrontation au film de l'entretien

- **Présentation des acteurs**

Personnes Présentes	Fonction	Statut	Expérience	Commentaires Observations
Sophie	Conseillère d'aide à la scolarisation des élèves handicapés	Enseignante spécialisée Titulaire de ce poste depuis sept 2015	Expert ASH option D A travaillé en établissement spé Enseignante depuis plus de 20 ans. Expérience en maternelle	
Josette	Auxiliaire de Vie Scolaire	CUI-ASH Emploi aidé, contrat un an renouvelable une fois	Première expérience dans cette fonction, présente depuis quelques semaines	Niveau de formation BEP Pas de formation spécifique à l'autisme ou prise en charge des élèves handicapés
Françoise	Enseignante	PE titulaire depuis 8 ans	Expérience en maternelle A scolarisé chaque année un élève en situation de handicap.	Famille enseignants (parents et frère en ULIS) A été scolarisé en classe unique avec la présence d'élèves en situation de handicap
Barbara	Caméraman	Étudiante-chercheuse	Second entretien filmé	Collègue conseillère depuis 4 ans

- **Lieu et installation matérielle**

L'entretien se déroule dans la classe de PS/GS[74] d'une école maternelle du département. Les trois personnes présentes sont L'enseignante, la conseillère et l'AVS qui arrive en cours d'entretien. Elles sont assises sur des chaises, autour de tables. Tout ce mobilier est à taille enfant. Les acteurs sont placés de telle sorte qu'ils forment un triangle. L'AVS est placée à la gauche de la conseillère (à droite quand on regarde l'image). L'enseignante est assise face à la conseillère. Il reste 3 chaises disponibles. La conseillère dispose devant elle, posé sur la table du dossier de l'élève. Elle dispose de feuilles vierges et d'un stylo. L'enseignante dispose elle, de feuilles volantes et d'un stylo.



[74] Petite Section/ Grande Section de maternelle : les enfants sont âgés de 3à4 ans et de 5 à 6 ans

Approche comparative des deux équipes

- **Points communs**

- Les deux conseillers sont des enseignants spécialisés experts avec plus de 10 ans d'expérience
- Les deux conseillers ont déjà enseigné dans des classes spécialisées
- L'expérimentation se déroule à l'école maternelle
- Motivation et implication des enseignants et des AVS dans le projet d'inclusion
- Les enseignantes ont déjà scolarisé un élève TSA lors des années précédentes
- Bonne entente entre les enseignants et les AVS
- Bonne entente entre les conseillers et le binôme enseignant/AVS
- L'entretien conseil filmé n'est pas le premier entretien entre les conseillers et les enseignants
- Les moments choisis pour les deux équipent se situent dans la « partie 3 », c'est-à-dire la partie où le conseiller revient sur ses observations faites en classe et propose des aménagements pédagogiques.

- **Différences**

- Le conseiller 1 est un conseiller expert avec plus de 10 ans de pratique
- La conseillère 2 est novice (c'est sa première année)
- Le conseiller 1 a des connaissances spécifiques et actualisées sur l'autisme. Il connaît les différentes méthodes et stratégies éducatives recommandées
- La conseillère 2 n'a pas de formation spécifique sur l'autisme et les stratégies recommandées
- L'enseignante 1 n'est pas titulaire du diplôme d'enseignement
- L'enseignante 2 est titulaire du diplôme de professeur des écoles depuis 8 ans
- L'enseignante 1 a travaillé en structure SESSAD et a donc une expérience du travail en équipe pluridisciplinaire
- Le niveau de formation initial de l'AVS 1(post BAC) est supérieur à celui de l'AVS 2(BEP)
- C'est la première fois que l'AVS 2 assistait à un entretien –conseil
- L'AVS 2 n'a pas souhaité faire les entretiens et l'auto-confrontation
- L'entretien équipe 1 a lieu sur un temps « hors temps de travail »
- L''entretien équipe 2 a lieu sur le temps de la récréation

- Le chercheur a assisté au moment de classe précédent l'entretien-conseil avec l'équipe 2

4. Outils pour le recueil des données

c. Le choix des moments

Dans ce travail de recherche, il ne s'agit pas d'analyser la totalité du matériau film, obtenu lors de la capture vidéo. Le travail du chercheur consiste dans un premier temps à faire des choix pour construire son corpus de données.

Nous avons fait celui de choisir des « moments », des passages signifiants de chacun des films avec les critères suivants :

- l'activité observée est suffisamment claire et complète pour que le chercheur puisse l'analyser ;
- la thématique du contenu est bien en lien avec l'objet principal de la recherche ;
- la possibilité d'identifier et caractériser un ou plusieurs gestes professionnels du conseil ;
- la possibilité de mettre en regard ce moment du film avec les auto-confrontations.

Équipe 1

Moments	Descriptif	**Film 1** Source et Time code	Auto-confrontation Conseillère Source et time code	Auto-confrontation Enseignante Source et time code	Auto-confrontation AVS Source et time code
1	**« Donner du sens »** Ce moment se situe au début de la partie 3. Le conseiller revient sur l'importance de donner du sens aux apprentissages pour un élève TSA. Il prend l'exemple de la comptine numérique.	Équipe 1 Film 1 [6 :31]	Auto-conf C1-1 [25 :00]	Auto-conf E1-2 [15 :30]	Auto-conf AVS1-2 [10 :44]
2	**« Compter les enfants présents »** Le conseiller revient sur le moment où Ali a compté les enfants présents ce matin en classe. Le conseiller, l'enseignante et l'AVS ne partagent pas la même analyse. Un échange s'instaure.	Équipe 1 Film 1 [7 :44]	Auto-conf C1-2 [00 :13]	Auto-conf E2-2 [18 :50]	Auto-conf AVS1-2 [13 :51]
3	**« L'emploi du temps visuel. Les photos »** Le conseiller revient à partir d'un moment vécu en classe le matin sur l'outil « emploi du temps visuel » et son utilisation. Il fait des propositions d'aménagements. Un échange s'instaure	Équipe 1 Film 1 [15 :43]	Auto-conf C1-3 et C1-4 [22 :13]	Auto-conf E1-3 [17 :49]	Auto-conf AVS1-2 [23 :57]

Équipe 2

Moments	Descriptif	Film 2 Source Et Time code	Auto confrontation Conseillère Source et time code	Auto confrontation Enseignante Source et time code
1	**« L'emploi du temps visuel »** C'est le moment de « transition » entre la partie 2 et la partie 3 de l'entretien. La conseillère revient sur une proposition faite lors de sa dernière visite. L'enseignante explique ce qu'elle a fait ou pas fait. Un échange s'instaure.	Équipe 2 Film 2 [2 :44] à [4 :27]	Auto-conf C2-2 [24,45]	Auto-conf E2-4 [7 :44 à [9 :00]]
2	**« Exercice sur les rythmes et couleurs »** Il s'agit ici du moment de la partie 3 où la conseillère commence l'analyse d'une situation pédagogique qu'elle a pu observer en classe ce matin-là. Elle donne sa lecture du dispositif, émet assez explicitement des critiques. De manière calme, posée, elle donne son avis et ses conseils pour d'autres séances à venir.	Équipe 2 Film 2 [4 :29] à [5 :25]	Auto-conf C2-2 [27 :27] C2- 3 0 :00 à [0 :30]	Auto-conf E2-4 [10 :43] à [14 :40]
3	**« La répartition »** Il s'agit du moment où l'enseignante fait part à la conseillère de son questionnement, de ses doutes concernant la future répartition des élèves (et plus particulièrement celle de l'élève autiste) pour la rentrée prochaine. La conseillère écoute et répond aux questions de l'enseignante.	Équipe 2 Film 2 [11 :44] à [12 :56]	Auto-conf C2-3 [11 :40] à [15 :49]	Auto-conf E2-4 [28 :38] à fin E2-5 [1 :05] à [02 :51]

d. Retranscription des moments filmés et auto-confrontation

Les entretiens-conseils sont retranscrits : Nous avons regroupé dans des tableaux : le verbatim de chacun des acteurs dans la chronologie de l'interaction. En regard de ces informations verbales, nous avons indiqué les éléments corporels ou non verbaux (mouvements du corps, position, mimiques...) observables. Chaque lexie est numérotée. Le verbatim des auto-confrontations a lui aussi été retranscrit pour chaque acteur (Conseiller, enseignant et AVS).

Ces documents sont disponibles en Annexe (tome 2 annexes 11).

Note sur le codage des informations :

C1 = Conseiller équipe 1 C2 = Conseiller équipe 1

E1 = Enseignante équipe 1 E2 = Enseignante équipe 1

AVS 1 = AVS équipe 1 AVS 2 = AVS équipe 1

B(Barbara)= Chercheur

F1= Film équipe 1 F2= Film équipe 2

M= moment donc M1 = Moment 1 etc.

AC= auto-confrontation

On peut lire ainsi :

F1M1C1- 17 = Il s'agit alors de la lexie 17 prononcée par le conseiller, lors du moment 1 du film de l'équipe 1

AC F2M3 E2- 3 = Il s'agit de la lexie 3 prononcée par l'enseignant de l'équipe 2 , lors de son auto-confrontation sur le moment 3

B. Outils pour l'analyse des données

Il s'agit maintenant d'analyser le corpus des données afin de pouvoir l'interpréter de manière rigoureuse par la suite. Il faut donc en quelque sorte procéder pour « administrer la preuve ». Nous avons pour ce faire choisi de passer les données (*dictum* et gestes non verbaux) recueillies au crible d'indicateurs objectivables en lien avec notre objet de recherche et le cadre théorique choisi.

Pour cela nous avons créé différents outils sous forme de tableaux.

1. Identifier les gestes professionnels du conseil

Nous avons procédé à l'analyse du verbatim des acteurs en lien avec les indicateurs convoqués lors de la formulation de nos questions de recherche.

- L'architecture de l'entretien- conseil
- le contenu des propositions et leur degré d'expertise :
- la forme des interactions :
- la forme de la prescription du conseiller ;
- la réception du conseil par l'enseignant ;
- le temps de parole du conseiller/ de l'enseignant et de l'AVS ;
- les préoccupations du Conseiller, de l'enseignant et de l'AVS ;
- la prise en compte des préoccupations de l'enseignant ou de l'AVS par le conseiller.

Dans un second temps, par inférence et mise en lien avec les travaux de C Alin, ce travail nous permet d'identifier :

- les gestes professionnels et les en*(je)*eux symboliques ;
- les obstacles didactiques professionnels du conseil.

Ces informations sont inscrites et codées dans un tableau. (Exemple en annexe numérique)

Pour chaque équipe :

- un tableau d'analyse pour les 3 moments choisis ;
- un tableau pour les auto-confrontations (des différents acteurs) sur chacun de ces moments.

Une synthèse des résultats a été rédigée. Elle est disponible en annexe (tome 2 annexe n° 12).

2. Caractériser les gestes professionnels via le concept d'Anne Jorro

Les données verbales et non verbales sont analysées au regard d'indicateurs spécifiques à la définition du geste professionnel d'A Jorro (adressage, amplitude, kairos, éthique et valeurs). Cela nous permet de caractériser les gestes en faisant apparaître leur(s) dimension(s) langagière, éthique, de mise en scène des savoirs et d'ajustement le cas échéant. Ces informations sont disponibles sous forme de tableaux (exemple en annexe numérique). Une synthèse est également disponible en annexe (Tome 2 annexe 13).

Partie 4– Résultats, analyse et interprétation

I. Précisions sur le contexte et les outils d'analyse

Notre étude comparative met en scène deux conseillers : Un « expert » et « un novice ». Tous les deux ont une expérience d'enseignant spécialisé de 10 ans ou plus. Nous pouvons ainsi les qualifier d'expert dans ce domaine. Ce qui les différencie ici est bien leur niveau d'expertise dans leur fonction de Conseiller CAS-EH. Le Conseiller Expert C1 a 15 ans d'expérience dans ce poste alors que le Novice C2 exerce depuis moins d'une année scolaire. Ils exercent ici leur travail en interaction avec un enseignant et un AVS.

Les moments choisis pour notre étude sont tous situés dans la partie 3 de l'entretien-conseil[75]. Il s'agit de la partie où les conseillers reviennent sur la séance observée en classe. De manière générale, un temps d'échange et d'analyse avec l'enseignant et l'AVS s'instaure. Le Conseiller fait le cas échéant des propositions d'aménagements pédagogiques.

Une première analyse descriptive des moments choisis (films et auto-confrontation) en lien avec les indicateurs retenus montre des « Agir » professionnels différents.

Il s'agit alors de mettre en lien ces informations avec nos hypothèses de départ.

Dans un premier temps, nous allons mettre en évidence l'existence ou non d'un écart entre la pratique du novice et celle de l'expert en lien avec leurs connaissances académiques sur l'autisme. Dans un second temps, nous mettrons en évidence la présence ou non d'un écart entre la pratique de l'expert et du novice en lien avec leurs préoccupations. Pour cela nous allons nous appuyer sur les travaux d'A Jorro (Jorro 1998, 2002, 2004, 2005, 2006, 2016) sur l'agir professionnel des enseignants en mobilisant les dimensions de sa matrice (gestes langagiers/gestes de mise en scène des savoirs/gestes éthiques, Gestes d'ajustement) et les postures des formateurs. Nous nous appuierons également sur les travaux de C Alin (Alin 2010) sur « les gestes professionnels du conseil » au travers de son relevé (non exhaustif) d'un répertoire de gestes professionnels identifiés au travers de leur « acte technique » et leurs en-*(je)*ux symboliques.

L'articulation et la mise en regard de ces deux approches théoriques complémentaires nous ont permis, sans pour autant confondre leur apport et leur pertinence spécifique, d'identifier des gestes professionnels au travers de leurs dimensions opératoires et symboliques.

Nous avons pu identifier de nombreux « *gestes professionnels du Conseil* » présents dans l'agir des Conseillers. Cependant, leur répartition reste variable. Certains sont plus représentés

[75] Cf. Partie 4 Méthodologie p 85 à 90- présentation contexte expérimentation

que d'autres. Certains sont absents. Nous observons des écarts sur le plan quantitatif comme sur le plan qualitatif. L'apport des travaux d'Anne Jorro conduit à identifier des *« postures »* dominantes propres à chacun des conseillers au cours de l'Entretien-Conseil. Ceux de Christian Alin contribuent à mettre en évidence la présence d'obstacles *« obstacles didactiques professionnels »,* quant à la mise en place et l'appropriation des gestes professionnels du conseil.

Toute situation de travail observée porte des mouvements du corps, des postures, des gestuelles qui sont en correspondance plus ou moins grande avec des actes langagiers. Ils accompagnent la parole du locuteur et de l'interlocuteur. Ils se caractérisent principalement par des mouvements du buste, des membres supérieurs et de la tête. Ils nous paraissent indissociables du discours porté. Les gestes professionnels se manifestent et s'actualisent aux travers des interactions langagières verbales ou non verbales de leur auteur et de ses interlocuteurs.

II. Présentation des résultats et analyse en lien avec la question de recherche 1

Question de recherche 1— Comment les connaissances académiques sur l'autisme impactent-elles sur les gestes professionnels du conseiller lors de la conduite de l'entretien-conseil et plus particulièrement sur :

- L'architecture de l'entretien conseil
- Le contenu des propositions
- Les interactions
- La prescription du conseil
- La réception du conseil

A. Connaissances académiques des conseillers sur l'autisme :

Le Déclaratif des conseillers pendant l'entretien semi directif mené avant la capture vidéo et les auto-confrontations nous permet de dégager deux profils différents en relation avec les « connaissances académiques sur l'autisme ».

1. Le conseiller expert C1

De la carte « Formation » il ressort que le Conseiller Expert C1 dispose d'une formation spécifique TED/TSA. Il a acquis des connaissances par des stages au sein de l'éducation

Nationale ou d'organismes partenaires comme l'INSHEA[76] et le CRAIF[77]. Il a également participé à des formations privées.

[4 :41] « J'ai fait les formations de l'INSHEA qui étaient intéressantes.
Un stage d'une semaine à Suresnes avec C Philip qui montrait un petit peu les différents aspects les différentes options possibles, des pra/ des expériences de terrain/ des témoignages de euh d'adultes ou de parents de personnes TED. »
[5 :11] « J'ai fait la formation euh / bah je suis allé au CRAIF faire des journées de formation/
J'ai fait des journées de formation sur Paris avec une enseignante dont le nom m'échappe qui a un fils autiste/ qui a créé toute une série de matériel adapté/ « Autisme et apprentissage »

Il actualise régulièrement sa formation en se tenant à jour des recherches scientifiques dans le domaine. Ceci montre son engagement et son implication pour ce trouble en particulier. En revanche, Le Conseiller Expert C1 n'a jamais travaillé en institution ou en classe avec le statut d'enseignant auprès d'élèves TED/TSA. Son expérience de terrain est essentiellement fondée sur ses propres observations faites lors de ses visites depuis 15 ans dans les classes en milieu « ordinaire. »

[5 :36] « Euh tout ce que… Je me tiens au courant des choses qui se passent sur internet évidemment / Avec euh/ au niveau médical/ euh les différentes options qui sont exploitées/ les choses qui avancent, les choses sur lesquelles on revient/ mais surtout les stratégies éducatives euh des professionnels, et puis les témoignages des familles. / Euh pour essayer de … de faire un peu la part des choses / faut ratisser large pour … : Et toujours confronté à ce que moi je vis sur le terrain. Pour voir si ça me parle ou pas / Si y'a des choses qui me paraissent éloignées de ce que moi j'ai vécu depuis 15 ans que je travaille avec les élèves TED. »

2. La conseillère novice C2

Au cours de cet entretien, la conseillère novice C2 ne fait pas apparaître de formation spécifique reçue dans ce domaine de l'autisme. La question de l'autisme a été abordée simplement de manière descriptive et générale lors de sa formation CAPA-SH option D au même titre que les autres troubles (psychiques, déficiences intellectuelles, troubles cognitifs).Cette formation date d'il y a dix ans. Cependant, elle a, *de facto*, construit des connaissances à partir de son expérience de terrain et de rencontres intellectuelles.

C2 « J'ai par contre beaucoup appris dans les institutions grâce à l'analyse réalisée par les psychologues lors des synthèses, entre autres...
J'ai aussi assisté à des conférences organisées par Ville Evrard à maison blanche »

Constat peut être pris que, sur le plan déclaratif, que les « connaissances académiques sur

[76] Institut d'enseignement supérieur et de recherche-handicap et Besoin éducatifs particuliers
[77] Centre Ressource Autisme Ile de France

l'autisme » du Conseiller Expert sont plus importantes et actualisées que celle du Conseiller Novice. Les connaissances expérientielles des deux conseillers participent de leur connaissance du trouble.

Nous allons donc chercher à comprendre comment ces connaissances impactent (ou non) sur les gestes professionnels du conseil des conseillers expert et novice.

B. Identification et caractérisation des gestes professionnels communs au Conseiller expert et au conseiller novice

Nous avons choisi de décrire plus précisément les gestes professionnels les plus signifiants par rapport à notre étude (gestes « dominants »). Ces gestes sont décrits et caractérisés dans ce qu'ils ont de commun pour les deux conseillers. Nous ferons également apparaitre les « variations » que nous avons pu, le cas échéant, identifier par notre analyse comparative. Les autres gestes professionnels seront cités et explicités plus succinctement.

1. Les gestes professionnels « dominants »

Lors des situations « d'entretien-conseil » filmées dans le cadre de notre recherche, la classification d'Anne Jorro permet d'identifier l'importance des « gestes langagiers » des « gestes éthiques ». Elle permet également d'identifier la présence plus ou moins importante de « gestes d'ajustement ». Il s'agit ici de la mise en évidence d'éléments permettant de comprendre comment les conseillers ajustent (ou non) leur agir en fonction de la situation vécue « gestes d'ajustement ». Ce sont des dimensions qui caractérisent particulièrement l'Agir professionnel des deux conseillers. Elles lui sont transversales tout au long de « l'entretien-conseil ». Nous avons pu également identifier des gestes de « mise en scène des savoirs ». Ils montrent un lien fort avec les connaissances en matière d'autisme du conseiller. Cependant, on notera que ces gestes ne sont pas toujours réalisés avec la même « amplitude » (Pana-Martin 2015) par le conseiller novice et le conseiller expert. Nous noterons également des variations dans leur adressage et/ou le moment opportun pour le mettre en œuvre. Pour caractériser ces gestes professionnels en situation « d'entretien – conseil », nous allons en donner la dimension opératoire via une description générale et mettre le cas échéant l'accent sur l'appropriation singulière par nos conseillers. Nous essaierons également de dégager l'aspect symbolique à l'aide des entretiens d'auto-confrontation. Sur ce point, et dans l'intelligence de chacun de nos cadres théoriques, il nous a paru pertinent d'utiliser, dans un premier temps, la liste (non exhaustive) établie par C. Alin. Dans un second temps nous pourrons approfondir leur dimension éthique et opératoire avec les gestes et les postures de formateur identifiées par les travaux d'Anne Jorro.

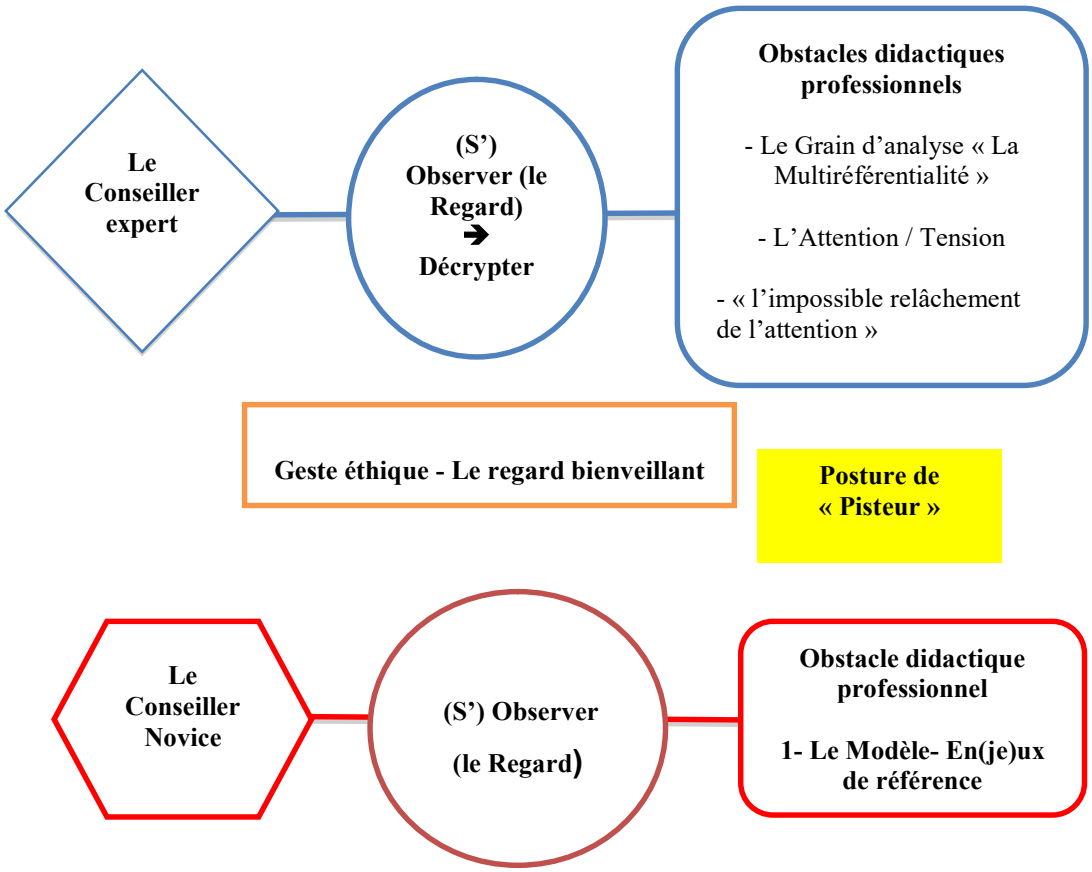
Ces gestes professionnels dominants sont au nombre de 4

- **« (S') Observer- Le regard »**
- **« Co-analyser-le Débat »**
- **« Conseiller-Donner/Recevoir »**
- **« Décrire et Faire Décrire- Le Primat de l'Action »**

Nous les présentons chacun sous la forme d'un tableau synthétique accompagné de notre analyse.

- **« (S') Observer- Le regard »**

Observer fait partie des « gestes du métier » du conseiller. Il fait partie à la fois du travail prescrit (lettre de mission – fiche de poste) et du travail réel.



Il est revendiqué dans l'auto-confrontation par le conseiller expert C1 et évoqué par la conseillère novice C2 :

AC-F1C1 présentation de l'entretien- 2- « Donc en général je viens dans la classe, j'ai un moment d'observation pour voir où il en est dans ses relations, les interactions. »
ACF1M3C1- 46- « Donc on arrive, on regarde ce qui se passe réellement [...]
ACF2C2-présentation de l'entretien- 8- « moi j'ai amené des propositions d'adaptation en fonction de ce que j'avais vu. [...]

Il devient un geste professionnel dans le sens où il est adressé (à l'enfant mais aussi à l'AVS et à l'enseignant), habité de manière singulière par le conseiller mais aussi par son enjeu symbolique et éthique que représente « le Regard ». Même si ce geste professionnel est présent chez les deux Conseillers, nous observons des variations dans l'aspect qualitatif :

➔ **Observer pour une mise en scène des savoirs :** Le conseiller expert C1 comme le conseiller novice C2 s'appuient sur leur observation de l'élève TED/TSA pendant la séance de classe. Ils y prennent les indices pertinents susceptibles de leur permettre d'analyser rapidement « à chaud » la séance avec l'équipe. Ils notent l'importance de cette observation pour comprendre la situation vécue par l'élève, les actions de l'enseignant et de l'AVS qui l'accompagne. Les conseillers s'appuient sur cette observation et ce « regard » porté pour débuter leur intervention de manière plus distanciée. Cela participe à enrôler l'équipe à partir d'un vécu commun mais aussi de garder le recul nécessaire pour un travail réflexif avec l'équipe. L'observation permet également l'ajustement du contenu des propositions faites pendant l'entretien-conseil.

Ils interviennent de manière directe dans le film :

F1M2C1-1- « Parce que quand il dénombrait les enfants, tu vois, t'as vu, c'était… »
F2M2C2- 1- « Euh… qu'est-ce, dans c'que j'ai vu aujourd'hui en fait euh… je me disais […]

Variation(s) novice/expert :

L'analyse nous amène à mettre en évidence des manières singulières de porter ce geste professionnel par les acteurs :

Le conseiller expert C1 :

Lors de l'auto-confrontation, le Conseiller Expert C1 revient sur l'importance de l'observation. Il met en évidence que le « Regard » porté, peut être différent en fonction de son statut (conseiller/enseignant). Il implique une place différente dans la classe (rôle, proximité, disponibilité) mais aussi des connaissances liées au profil particulier des élèves TED/TSA.

AC-F1M2C1-1- « Elle donne sa vision des choses. Et c'est pas sûr que… Je pense que elle, elle a vu, là elle a vu quelque chose que p'têtre moi j'avais pas vu. »
AC-F1M2C1-21- « [..] Et moi dans ce que j'ai vu, je peux pas valider ça comme ..[…] »

Pour lui, Observer un élève TED/TSA est complexe et relève de l'expertise. L'observation sans connaissance précise du fonctionnement cognitif d'un élève TSA peut engendrer des interprétations erronées. Il faut sans cesse « être à l'affût » de la moindre information.

AC-F1M2C1-32- « […] Il faut aller peut-être au-delà de ça/ Il faut être pointu dans l'observation. Il faut avoir une observation pointue et donc on peut avoir une juxtaposition de deux gestuelles par imitation mais si le résultat n'est pas synchronisé le résultat n'est pas bon. Et on peut croire que parce qu'il y a juxtaposition de deux gestuelles, il a compris.
AC-F1M3C1-44- « Je suis persuadé qu'il faut arriver avec des connaissances »

Ici, le Conseiller Expert C1 nous permet d'envisager le fait qu'avec un élève TSA, le geste professionnel « (S') Observer- Le Regard » se déplace par nécessité du prélèvement d'indice précis, vers celui de « Décrypter »**.**

Ce geste professionnel demande au Conseiller comme à l'enseignant ou l'AVS une disponibilité permanente, une vigilance extrême. Il faut « avoir l'œil ». Pour cela il se déplace dans la classe. Il s'approche de l'enfant au besoin pour observer des stratégies particulières. Il peut aussi rester en retrait et observer « de loin » une situation plus globale. Là c'est la tête qui bouge. Elle accompagne le regard. La réalité du dispositif de l'intervention du Conseiller, celui de la classe ne permet pas à chacun des acteurs de mettre en œuvre ce geste professionnel en continuité. Des questions se posent. Comment, quand et à qui passer le relais ? Comment se répartir les tâches ? Comment faire les transitions et garder une trace pour l'autre de l'activité issue de ce geste professionnel ?

Pour l'équipe 1, un cahier d'observation et de liaison AVS/Enseignant/ Conseiller a été mis en place à l'initiative du Conseiller C1

Pour le conseiller expert, nous pouvons dégager deux obstacles didactiques auxquels il peut être confronté dans cette situation « d'entretien conseil » :

- « Le Grain d'analyse- La Multiréférentialité » : Le regard de l'enseignant et de l'enseignant spécialisé qu'est le conseiller expert C1 n'est pas le même. De par leur formation, leur culture différente ils ne perçoivent pas les mêmes éléments pertinents pour élaborer l'analyse. Cela est majoré par les connaissances spécifiques que le Conseiller Expert a sur le trouble autistique.
- « L'Attention / Tension « l'impossible relâchement de l'attention »[78] - La mise en place du cahier d'observation et de liaison par le conseiller expert met en évidence sa prise de conscience de cet élément spécifique aux élèves TSA.

Le conseiller novice C2 :

La conseillère novice C2, lors du Moment 3, propose à l'enseignante de partager ce geste professionnel «(S') Observer ». Elle appuie cette demande à deux reprises. Pour elle, ce geste

[78] Obstacle didactique professionnel spécifique (Alin 2016) Article non publié

semble primordial pour mieux comprendre la situation et peut être à son tour fait par l'enseignante. L'enseignante prendra ainsi le relais de la conseillère qui ne vient que ponctuellement dans la classe.

F2M3C2-11- […] » Ce serait bien plutôt d'observer les relations naturelles qui se tissent. Continuer à observer c'qui s'passe parce que là ça bouge « [...]

L'Obstacle didactique professionnel identifié ici est :

« Le Modèle- En(*je*)ux de référence » - Il s'agira pour le conseiller C2 et l'enseignante E2 de prendre conscience de leur place différente dans le dispositif. Pour l'enseignante, il sera nécessaire de s'autoriser à s'approprier le geste suggéré. Elle devra le faire sien avec ses propres valeurs.

➔ **Geste éthique - Le regard bienveillant** : Pour les deux conseillers, il y a présence d'un « Regard » bienveillant envers l'enfant/élève TSA mais aussi envers les adultes qui l'accompagnent.

- adressé vers l'enfant TSA :

Reconnaître à l'enfant en situation de handicap, une place dans le groupe va de soi pour le « Conseiller d'aide à la scolarisation des élèves handicapés ». Néanmoins, les enjeux de l'école inclusive, au-delà de l'accueil bienveillant qui est un prérequis indispensable, résident dans l'accès aux apprentissages.

En effet, les remarques (constats positifs), les contenus abordés pendant l'entretien-conseil, ou les propositions pédagogiques concernent les apprentissages scolaires (numération, structuration du temps, geste graphique, algorithme). Elles ne concernent pas uniquement le comportement de l'élève TSA. Pour cela il leur est parfois nécessaire d'envisager des stratégies ou l'utilisation d'outils particuliers. Les conseillers reconnaissent le principe d'éducabilité des élèves TSA. L'utilisation du « futur » ou d'autres indices de temporalité appuient notre analyse. La notion de progrès est aussi présente, soit de manière explicite soit de manière implicite.

F1M1C1- 5- « Quand il va avoir compris que ... »
F1M2C1-3- Déjà y'a un progrès, c'est il fait, il énonce la comptine et en même temps »
F2M1C2-13- « Verbaliser par'que pour le moment y'a pas beaucoup d'émission
F2M2C2-6- « Il a mieux réussi avec les gommettes parce… »

- adressé vers l'enseignant ou l'AVS

Les entretiens semi-directifs, le film ou les entretiens d'auto-confrontation marquent la présence d'un regard bienveillant vis-à-vis des enseignants et AVS qui participent ici à

l'inclusion des élèves TSA.

Les deux conseillers reconnaissent la complexité pour les équipes que représente la scolarisation des élèves ayant ce trouble. Ils observent un écart avec les autres formes de handicap ainsi que la nécessité du travail « lourd » à effectuer

Entretien C1- « non/ C'est différent parce que… »
Entretien C2 « Mais pour les autistes c'est vraiment euh/ C'est beaucoup plus compliqué »
ACF1M3C1- « en plus c'est Mathilde qui a fait tout le matériel… …ça représente quand même du travail, du temps...

Lors des « Entretiens-Conseil », le climat est calme et posé : en attestent les micro-gestes de voix (ton, débit, intonation) des conseillers. Le climat reste serein même en cas de désaccord entre le conseiller et l'enseignant/AVS.

AC-F1M3C1-34- « En tout cas, ça me permet de voir qu'ils ont drôlement bien observé ce qui se passait aussi. »
AC-F2M1C2- 3- « Et en fait, bah là, dans ce cas là, Françoise me dit « bah non, j'ai pas fait / et en même temps ça passe … »

Ce regard bienveillant permet alors de maintenir une relation de travail dans laquelle la place de chacun est reconnue. Il tisse le lien entre le conseiller, l'enseignant et l'AVS.

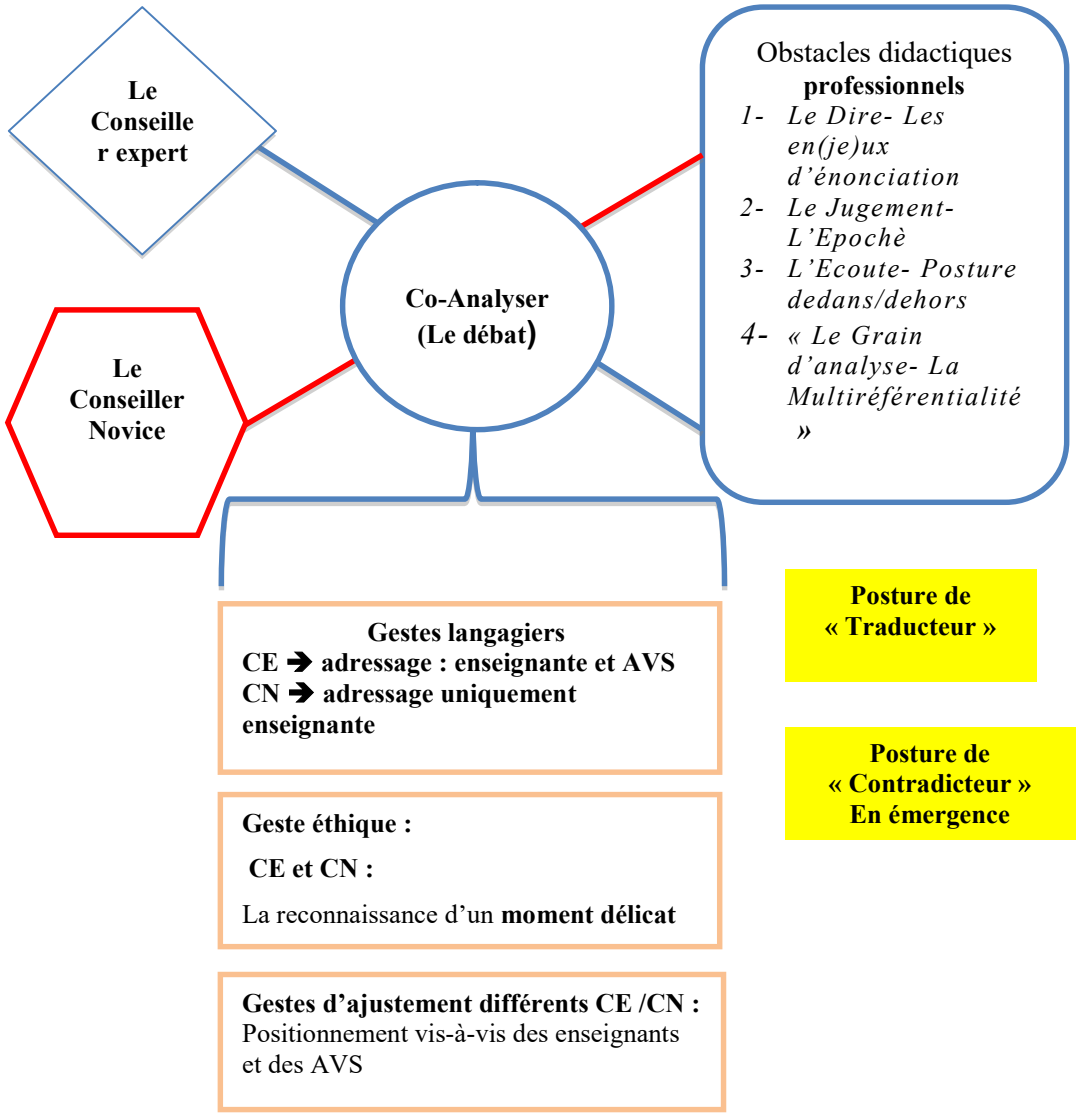
Éléments d'interprétation :
La présence de ce geste professionnel chez les deux conseillers s'explique notamment par la « culture » de l'enseignant spécialisé. Lors des formations CAPA-SH, un temps est spécifiquement consacré à l'Observation des élèves et des pratiques pédagogiques. Cela fait partie du tronc commun de toutes les options. Nous mettons en évidence que « L'amplitude » (Pana-Martin 2015) du geste professionnel apparaît plus grande chez le conseiller expert C1. Nous pouvons l'expliquer par sa plus grande expérience sur le terrain. Son grain d'analyse est plus fin. Nous pouvons l'attribuer à ses connaissances académiques plus grandes sur l'autisme. Elles lui permettent de relever les points qui lui semblent pertinents en lien avec le développement spécifique des élèves TED/TSA.

Le geste professionnel « (S') Observer-le Regard » fait apparaître au travers de sa dimension symbolique des valeurs, et met en évidence « l'éthique » des deux conseillers. Il montre en effet la bienveillance et le respect des conseillers envers tous les acteurs (enfant, enseignant et AVS). Il est aussi le geste professionnel pilier sur lequel se construit l'entretien. Nous identifions ici une dimension de « mise en scène des savoirs » en ce sens que c'est l'observation qui va permettre aux conseillers d'identifier les points qu'il souhaite évoquer

avec l'enseignant au cours de l'entretien conseil. Cela permet donc de baliser l'entretien et de l'organiser. Cela met en évidence une posture de « Pisteur » chez nos conseillers.

L'amplitude du geste va de « l'observation - au décryptage ». Elle est en lien avec les connaissances académiques et l'expérience des conseillers. Ce geste professionnel leur permet dans la suite de l'entretien-conseil d'adopter une posture de « traducteur » en ce sens qu'il va permettre à la fois d'expliciter ce qui peut avoir échappé à la compréhension de l'AVS et de l'enseignant mais aussi les engager à approfondir leur réflexion sur les points spécifiques soulevés par l'observation.

- **« Co-analyser-le Débat »**



Dans cette troisième partie des entretiens filmés, le conseiller expert comme le novice se retrouve en position d'apporter son analyse à la situation de classe.

Implicitement il apporte son expertise à la pratique professionnelle de l'enseignant ou de l'AVS (ses choix, ses actes, l'usage de certaines stratégies ou pas…) dans le cadre d'une classe inclusive. Nos deux enseignants E1 et E2 ne sont pas novices. Ils ont une expérience de la scolarisation des élèves en situation de handicap et sont favorables à l'inclusion scolaire.

Pour chaque moment et pour chaque équipe, ce temps d'analyse est présent. Il est identifié comme tel par les conseillers et les enseignants. Cependant, l'enjeu est ici de comprendre comment le conseiller parvient ou non à laisser suffisamment de place à l'autre pour aboutir à un Débat. Et rendre ainsi possible la Co-Analyse.

➔ Co-analyser pour une mise en scène des savoirs : Initiation de l'échange et tentative d'enrôlement : Pour chaque moment et pour chaque équipe, c'est le conseiller qui prend l'initiative de l'échange. Les conseillers problématisent la situation pour engager la discussion. Ils s'appuient sur leur vécu commun (présent ou passé) avec l'Enseignant ou l'AVS. On note alors l'utilisation du « passé »

F1M3C1-1- *« Et ce que je disais à François (AVS), l'emploi du temps visuel, là qui est super détaillé… »*

Ils peuvent également appuyer cette entrée par l'usage d'un pronom « fédérateur » : le NOUS ou le ON (à valeur de NOUS)

F1M1C1-1- « Mais ce qui est intéressant, c'est que NOUS notre rôle en tant qu'accompagnant, ça va être de mettre du sens sur tout ce qu'il stocke. »
F2M1C2-1- « euh alors … ON avait parlé de petites euh proposi… enfin, j'avais fait des propositions. »

On observe également l'utilisation de nombreux gestes non verbaux. Les doigts, les mains, les bras parlent. Ils soutiennent le propos par leur apport descriptif ou la symbolique à laquelle ils renvoient. Ils temporisent, ralentissent ou apaisent. La main marque les pauses du langage, elle ponctue. Nous noterons l'attitude presque « clinique » de la conseillère novice C2 pendant l'entretien. Elle a une voix très douce, un volume très faible. Certains gestes ont une amplitude plus grande allant jusqu'au mouvement du bras.

« Arrêt sur image » : Dans le film 1, au moment 3 concernant l'emploi du temps visuel, nous avons pu observer que le conseiller C1 mobilise l'attention de l'enseignant et de l'AVS vers le tableau et l'outil dont il parle par un mouvement du bras en direction de l'outil. Dans la suite du moment, les acteurs échangent et souvent ne se regardent pas. Ils regardent le tableau. Ils

sont tous impliqués dans la situation. Il a su par son corps favoriser l'attention conjointe de l'équipe et son enrôlement.

→ Gestes langagiers :

Le registre de langue.

De manière générale, les conseillers utilisent un langage commun. Ils usent peu de termes complexes renvoyant au registre de la pédagogie ou de la didactique. On note juste pour le Conseiller C1 l'utilisation de termes mathématiques (« comptine », « dénombrait » « base 10 »). Aucun terme spécifique concernant les troubles du spectre autistique n'est utilisé explicitement au cours de l'entretien. Certains termes utilisés pour décrire ce qui concerne leur fonctionnement cognitif : « pragmatie du langage » « accrochage visuel » « manque de flexibilité cognitive » « intérêts restreints » ou concernant les stratégies éducatives spécifiques : « renforcement positif », « procédure de chainage arrière », « guidance physique » n'est utilisé ici de manière explicite. Les Conseillers « vulgarisent » leur discours. Les propos sont concrets et explicites. Ils sont compréhensibles par tous les acteurs.

Les accents didactiques : Le ton est calme, la voix est posée. Le débit est relativement lent. Des pauses sont marquées. On observe également des intonations différentes (voix qui monte) quand il s'agit de mettre un point en évidence.

F1M1C1-1bis- Parce qu'il y a un intérêt dans le fait de mémoriser… »

Tous ces éléments montrent, pour les conseillers, l'expert comme le novice, la volonté de rester « proche » des acteurs. Ils expriment ainsi le désir d'être compris par tous. Ils prennent en compte la différence de « culture » entre enseignant spécialisé/ enseignant et AVS. Le but pour les Conseillers est ici que le message passe. Cela laisse aussi implicitement la place à chacun de s'exprimer de manière simple. Ceci s'explique par les valeurs transmises et leur position éthique : avoir le souci de l'autre. On ne peut pas non plus négliger l'enjeu performatif de l'entretien -Conseil.

Dans l'auto-confrontation, le conseiller expert C1 utilise un mot spécifique « stéréotypie » Il est difficile ici de mesurer le lien entre les connaissances académiques sur l'autisme et le choix de l'usage des mots.

Variations novice/expert

L'adressage : Lors de cette phase de co-analyse, les Conseillers échangent régulièrement avec l'enseignant et/ou l'AVS.

Le conseiller expert C1 :

Il s'adresse à l'enseignante et à l'AVS. Il le fait de manière directe par interpellation et l'usage du pronom « TU » ou « Nous » ou « ON » lorsqu'il parle de l'ensemble de l'équipe (C1 E1 1VS1). Il a recours également à une voix indirecte en utilisant pour l'AVS la troisième personne via son « prénom ».

F1M1C1-1 « Mais ce qui est intéressant c'est que Nous notre rôle … » 1bis- « C'est ce que je disais à François… »
F1M2C1-14- « Je pense que là faut qu'on le, faut qu'on l'arrête … »
F1M2C1-1- « Parce que quand il dénombrait les enfants, t'as vu… »

Il s'adresse plus directement à l'enseignante pour ce qui va concerner la conception des outils ou des stratégies pédagogiques à adopter. Il s'adresse plus directement à l'AVS pour ce qui va concerner la mise en œuvre directe auprès de l'enfant. Il illustre alors son propos par des exemples.

Le conseiller C1 appuie son adressage par des mouvements du corps tels que le la tête qui se « tourne vers », le bras qui s'approche de la personne. Cependant, il ne fait pas pendant l'entretien de démonstration ou de guidance physique avec l'AVS ou l'enseignante.

À l'enseignante F1M1C1-5 – « après 19, là t'as vu ça patine... »
F1M2C1-1« Parce que quand il dénombrait les enfants, t'as vu… »
À l'AVS F1M3C1-16 « et peut-être que toi, tu vois, tu peux prendre le relai et le travailler avec lui »

La conseillère novice C2 :

L'adressage verbal est essentiellement en direction de l'enseignante. Elle utilise le « TU » dans les trois moments. L'adressage envers l'AVS se fait de manière indirecte dans le Moment 3 via l'utilisation d'une formulation interrogative que l'on peut qualifier de « geste de questionnement » C'est d'ailleurs le seul moment où elle prendra la parole. Le reste du temps, elle participe par des hochements de tête.

F2M3C2-1- « Il a des amis maintenant ou pas ? »

On note cependant un adressage par le regard particulièrement intéressant dans le moment 2 où la conseillère la prendra comme témoin des constats faits. En effet, l'AVS était auprès de l'enfant pour cette activité. L'enseignante était auprès d'autres enfants de la classe.

F2M2C2-4- « Lui faire colorier en même temps que repérer le les couleurs c'était compliqué » (regard vers AVS)

Cette différence dans l'adressage et plus particulièrement en ce qui concerne l'AVS s'explique par la place différente qu'occupent l'AVS 2 et l'AVS 1 dans l'équipe. L'AVS 1 fait partie intégrante de l'équipe. C'est un trio effectif. Il participe à la construction des outils et il contribue activement à l'observation de l'élève. Son avis est pris en compte. On note que son niveau de formation et de compétences lui permet de tenir cette place. Sa capacité d'analyse est reconnue par le Conseiller 1 et L'enseignante.

C'est la première fois que l'AVS 2 participe à l'entretien-Conseil. Elle ne maîtrise pas encore les codes de ce temps d'analyse. C'est le dispositif de recherche qui est à cette initiative. La Conseillère C2 a plus l'habitude de s'adresser à elle dans le cours de la séance de classe. Ici, elle ne la sollicite pas directement. L'AVS ne s'autorise pas à intervenir. L'AVS 2 est timide et moins à l'aise pour s'exprimer dans le groupe (encore moins avec la caméra). La présence de l'AVS est également tributaire des besoins de l'enfant pendant la récréation (temps sur lequel se déroule l'entretien- conseil filmé.). Ici la conseillère novice C2 n'a pas spécifiquement organisé la situation en prenant en compte cette réalité du terrain.

Le conseiller C1, par sa connaissance précise des élèves avec autisme et son expérience a rapidement intégré l'AVS dans l'analyse des situations. Il mesure l'importance de donner du sens à ce qu'il vit avec l'enfant au quotidien. En ce qui concerne l'adressage, nous ne pouvons pas conclure que les écarts soient dus uniquement aux connaissances académiques sur l'autisme. Il s'agit ici d'avantage de l'expérience dans l'activité de conseil mais aussi la réalité de la situation singulière et située.

Les modalités discursives : Dans une situation d'échange, de communication, beaucoup de paramètres entrent en compte. Nous notons ici l'importance des modalités d'intervention des conseillers.

Pendant l'entretien- Conseil, le conseiller expert et le conseiller novice font tous les deux des constats, des commentaires suivis de propos explicatifs.

F1-M1C1-2- « Et ça, ça leur plait beaucoup. Voilà. C'est-à-dire que après 1 quand on fait la comptine, y'a toujours 2…. Et ça en soit c'est motivant Parce que c'est non aléatoire. »

F2-M2-C2-6 – « Il a mieux réussi avec les gommettes parce qu'il avait plus (plu) l'activité graphique »

Cependant on observe que le Conseiller Expert C1 développe d'avantage ses explications, son argumentation pendant l'entretien-conseil. Le conseiller expert C1 marque une pause après avoir énoncé un terme important pour lui (renvoyant à un contenu) et déroule au moment

opportun une explication illustrée par des exemples.

Il va même jusqu'à poursuivre pendant l'auto-confrontation. Il réalise une forme de démonstration. Ici encore, nous notons que l'amplitude de ce geste langagier est plus grande chez le conseiller expert C1. Nous pouvons l'expliquer à la fois par ses connaissances académiques sur l'autisme mais aussi par ses savoirs d'expérience.

ACF1M3C1-50 – « Il faut avoir du matériel en boutique quoi… et au début on n'est pas bon quand on arrive. »

→ **Geste éthique : La reconnaissance d'un moment délicat** :

Les deux Conseillers, expert comme novice, expriment au cours de l'auto-confrontation leur ressenti au sujet de ce temps d'échange. Pour eux c'est un moment « délicat » qui peut les mettre « mal à l'aise ». Ceci est encore plus présent lorsqu'ils ont à formuler des critiques (ou constats) « négatifs » sur ce qu'ils ont observé. La question non pas de « l'oser dire » (car cette position est assumée par nos deux conseillers) mais celle du « comment » dire tout en respectant l'autre se pose à nos deux conseillers.

AC-F1-M3-C1-37- « […] je suis mal à l'aise alors je dis « peut-être que les photos sont trop petites » et en même temps est-ce que ça va faire une différence si je dis : « bon bah les photos sont trop petites ? » […]»
AC-F2-M2-2- « Alors ça c'est euh une analyse de séance dans la matinée »
AC-F2-M2-3- « Et ça peut aussi être assez délicat [..] »

La question du « À quel moment dire ? » n'est pas évoquée. La nécessité du « kairos » et du moment opportun n'est pas encore conscientisée.

→ **Gestes d'ajustement : Positionnement vis-à-vis des enseignants et des AVS**

On identifie pour ces gestes, des variations entre le conseiller expert C1 et la conseillère novice C2

<u>Variations novice/expert</u>

Le conseiller expert C1 :

Pour l'équipe 1, on peut observer dans le moment 2 comment l'enseignante et l'AVS osent revendiquer leur point de vue. Ils s'autorisent à « affronter » le conseiller pour exprimer leur désaccord avec son analyse. Le débat a lieu. Ils l'expriment pendant le film et l'auto-confrontation.

F1M2E1-6- « Bah là il, aujourd'hui il en a sauté mais d'habitude c'est impeccable »

A propos de la « lecture » de la situation ACF1M2E1-10- « Nan, on n'a pas du tout la même, nan, parce que nous on est en classe tous les jours et on voit comment il est… »

Le conseiller C1 met alors en œuvre des gestes de cadrage et de régulation en cours de séquence. Le geste verbal est appuyé par le geste corporel des mains mimant l'arrêt.

F1M2C1-7- « je pense que là il faut qu'on le, faut qu'on l'arrête… »

La conseillère novice C2 :

Dans le film de l'équipe 2, lors du moment 3, l'enseignante rebondit sur une question de la conseillère en lui posant elle-même une autre question. Face à cet imprévu, la conseillère C2 ajuste alors son agir pour prendre en compte le propos de l'enseignante. Elle lui laisse un espace de parole. Elle se met en position de retrait et d'écoute active. On l'identifie par son silence mais aussi par sa gestuelle : Elle enlève ses lunettes, elle a le buste légèrement penché vers l'avant. Elle regarde en direction de l'enseignante. Elle soutient sa tête avec sa main.

Éléments d'interprétation :

L'enseignante E1 par son expérience en SESSAD[79] a l'habitude de participer à des réunions de synthèse pluridisciplinaires. Réunions dans lesquelles elle doit apporter son regard et son analyse de la situation et échanger avec les autres partenaires. L'AVS, de par ses fonctions associatives a lui aussi l'habitude d'analyser des situations et d'en débattre. C'est cette singularité du parcours de nos deux acteurs E1 et AVS1 qui favorise leur participation active au débat. Paradoxalement, le conseiller expert C1, lui, ne leur laisse pas un espace plus grand de parole que le Conseiller novice C2.

Nous avons pu mettre en évidence la présence des Obstacles didactiques professionnels suivants

- « Le Dire- Les en*(je)*ux d'énonciation » : Il s'agit pour le conseiller de sa prise de conscience de la manière dont il s'exprime dans l'interaction avec l'enseignant et l'AVS (adressage, registre, modalités)

- « Le Jugement- L'Épochè, la suspension du jugement » : Il s'agit de la prise de conscience par le conseiller qu'il doit suspendre son jugement lorsqu'il observe la pratique de l'enseignant et l'AVS. Ainsi par son ouverture réelle à la situation vécue, il évite de s'enfermer dans des allants de soi.
- « L'Écoute- Posture dedans/dehors » : Il s'agit ici pour le conseiller de prendre conscience de l'importance d'écouter l'enseignant et l'AVS. Cela nécessite une forme de « lâcher prise ». Le conseiller doit quelque part accepter d'apprendre de l'autre au travers du débat engagé par la situation.

[79] Service de soin spécialisé

La présence forte du geste professionnel « Co-analyser – Le Débat » chez le conseiller expert comme chez le conseiller novice s'explique par la volonté de travailler en collaboration avec le binôme Enseignant/AVS pour permettre une meilleure compréhension des situations de scolarisation des élèves handicapés et TED/TSA en particulier. Cela s'inscrit dans les missions du conseiller CAS-EH et est également précisé dans la fiche de poste. Il fait partie des « gestes de métier ». Il est ici mis en œuvre dans l'agir professionnel des conseillers de manière singulière. Il est adressé à l'enseignant et/ou à l'AVS. Il est porteur d'un un éthos commun (valeurs, respect bienveillance) mais aussi propre à chaque conseiller (place réelle de « l'autre » dans l'interaction). Par inférence, nous identifions ici une posture de « traducteur ». Les conseillers par leur intervention dans le film et leur prise de position dans l'auto-confrontation montrent leur volonté de rendre les situations d'enseignement avec l'élève TSA compréhensible. Ils explicitent, argumentent. Ils permettent à l'enseignant et à l'AVS de prendre conscience de nouveaux éléments. Ils les engagent vers une réflexion plus approfondie de la situation.

Un premier paradoxe :

Le geste – « Co-analyser- Le Débat » permet de mettre en évidence un premier paradoxe : La prise de conscience de créer un espace de débat pour permettre à toute l'équipe d'entrer dans un processus réflexif semble faire partie prenante de l'agir des conseillers à la scolarisation. Nous le retrouvons dans les propos lors de l'auto-confrontation et les entretiens mais aussi dans les premiers entretiens exploratoires menés avec d'autres conseillers. Pour autant, on note un écart entre cette volonté exprimée et la mise en œuvre réelle. Ce geste professionnel s'effectue de manière singulière en fonction des interlocuteurs et de la situation dans laquelle ils se trouvent. Il ne semble pas stabilisé. Nous pourrions le qualifier de geste en voie de construction et de développement.

On identifie ici l'importance de la dimension langagière et éthique présente dans la situation d'interaction au cours de l'entretien-conseil. Cependant, nous avons pu observer un impact plus spécifique en lien avec les connaissances académiques sur l'autisme : Cela se traduit au niveau verbal principalement par la différence d'amplitude des gestes d'explication et d'explicitation, au niveau non verbal par la réalité de la posture d'écoute.

Pour le conseiller expert C1, l'amplitude du geste semble plus grande quantitativement (longueur des explications) et qualitativement (grain d'analyse plus fin). Il a une vigilance plus grande sur des détails. Nous ne pouvons pas ignorer également l'impact de ses « savoirs d'expérience ».

Un second paradoxe :

Néanmoins, notre analyse met en évidence un second paradoxe. Cette connaissance académique sur l'autisme importante peut conduire involontairement à un « enfermement » et réduire les capacités d'écoute du conseiller. Pour C1 dans le moment 2, son écoute n'aura été que partielle. Il n'a pas pris en compte tous les éléments et arguments évoqués par l'enseignante. Il est « dedans » et contrairement à la conseillère novice, il a du mal à ajuster son écoute.

L'amplitude de ce geste professionnel varie sur deux registres identifiés :

Elle va de « l'analyse solo » à « la co-analyse ». Ici l'obstacle didactique identifié est « l'Écoute-Posture dedans/dehors »

Elle va de « (co)l'analyse généraliste » à une « (co)analyse en détail ». Ici l'obstacle didactique est le « Grain d'analyse- Multiréférentialité »

Au niveau de la posture, celle de « contradicteur » semble également se dégager mais partiellement. C'est une posture qui se caractérise par deux facteurs importants :

La présence d'une lecture critique de la situation – interpellation des acteurs dans le but de soulever des décalages ;

l'écoute active de l'enseignant et l'AVS dans le but de chercher les « non-dits » pour questionner la pratique.

C'est cette seconde dimension qui semble encore en émergence pour nos deux conseillers.

- **« Conseiller-Donner/Recevoir »**

Le geste professionnel « Conseiller- Donner /recevoir » est identifié comme un des plus présents dans les relevés d'information.

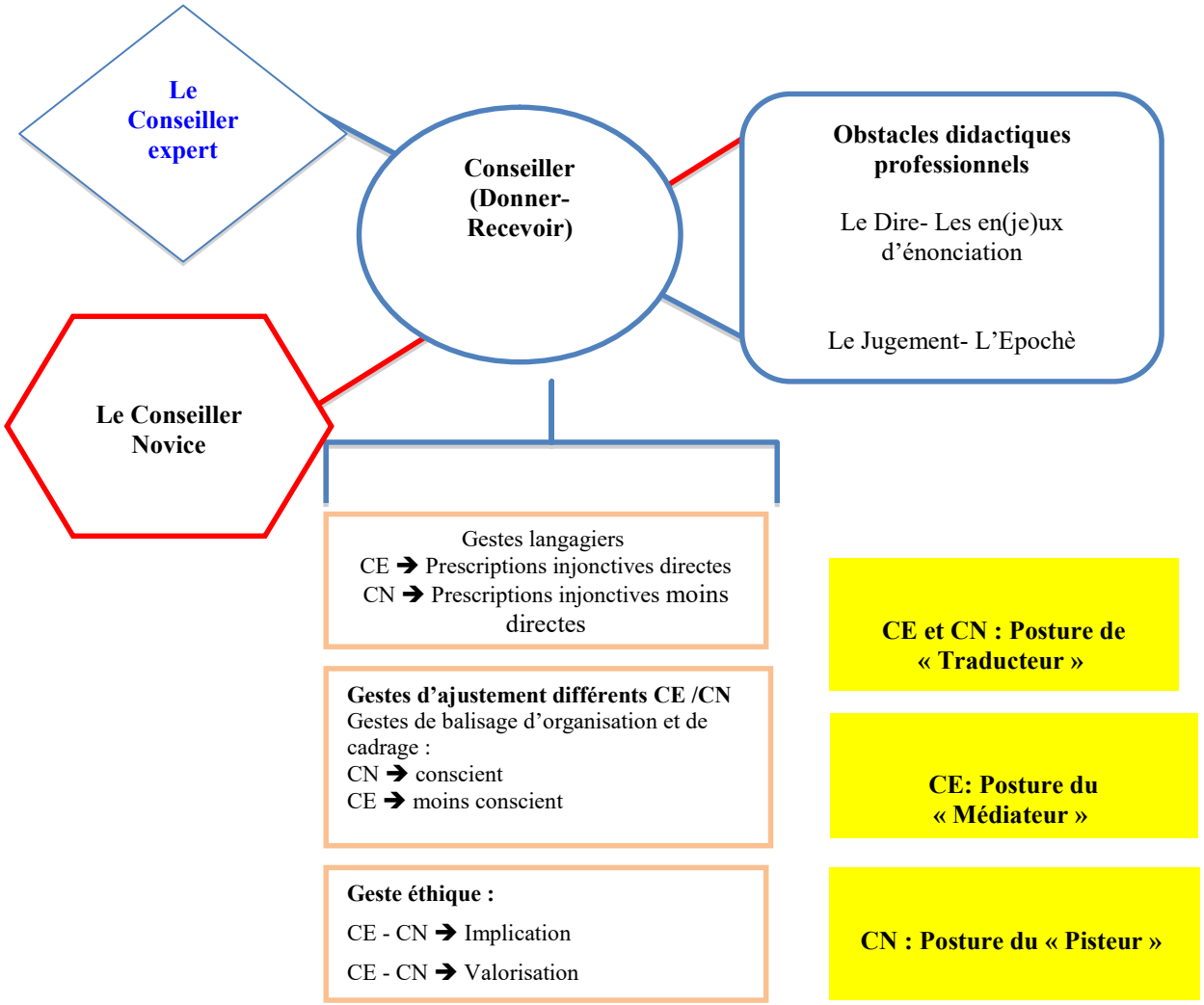
Il a été identifié principalement par deux indicateurs :

La prescription du conseil

La réception du Conseil

→ **L'acte de conseil** est bien identifié par les Conseillers C1 et C2 mais aussi perçu par l'enseignante E2 :

ACF1M3C1-39- « On conseille, on ne donne pas des ordres… Moi je vous conseille d'utiliser »
AC-F2M3C2-27- « Oui, j'suis dans le conseil oui … »
AC- présentation entretien-E2- 2- « Donc j'apprécie beaucoup le côté conseil qui ressort de ce moment d'échange en général parce que, voilà, ça, ça, ça permet de progresser. »



→ **L'enjeu performatif** du conseil : Pour les deux conseillers, une attention particulière est apportée à faire en sorte que le conseil donné soit reçu. Pour eux, il s'agit que l'enseignant et/ou l'AVS puissent modifier leur agir professionnel envers l'enfant TSA pour améliorer sa scolarisation.

> *ACF2M2C2-21- « Là je lui, oui je lui donne des éléments pour analyser, pour construire les séances suivantes… » ACF2M2C2-25- « Pour qu'elle ne renouvelle pas la même chose et… » ACF1M3C1-57-« Il manque rien, il manque un petit rien pour que ça soit efficace… » ACF1M3C1-59- Oui je regarderai si François, il y a eu recours d'avantage….. Si y'a quelque chose qui a changé. Si c'est pas le cas on en reparlera. »*

Cependant, l'enjeu symbolique met en évidence la double relation entre le « don » et la « réception » du conseil. Comment est-il donné, comment est-il reçu ? Il peut être validé ou non. Il peut avoir des effets performatifs ou non. C'est sur ce point que semble s'inscrire l'écart entre le conseiller expert et le conseiller novice. Il fait apparaître plusieurs paradoxes.

→ **La réception du conseil comme espace de réflexivité** : Pour les deux enseignants E1, E2 et l'AVS1, dans la majorité des cas, le conseil est validé ou du moins entendu. Il n'est pas vécu comme un jugement.

L'expertise du conseiller est reconnue. Il est considéré comme légitime. La réception du conseil se fait à plusieurs niveaux de temporalité : « à chaud » pendant « l'entretien – conseil ». On identifie des gestes verbaux et non verbaux de validation, et d'approbation. Ils se traduisent par des « oui », des « ouais », des « d'accord » ou des propos en écholalie (l'enseignant ou l'AVS répètent ce que dit le conseiller). On peut également les identifier par des mouvements du corps tels des hochements de tête du haut vers le bas.

L'auto-confrontation met en évidence un second temps décalé « à froid », post « entretien – conseil » pendant lequel les enseignants et l'AVS1 poursuivent le processus de réflexivité. Ce n'est pas un temps arrêté ou délimité. Il s'agit d'avantage d'un cheminement personnel qui a pour effet la poursuite de la réflexion et la mise en œuvre (ou non) du conseil en l'absence du conseiller.

ACF1M1E1-10- « oui ça me repo.. Ça rejoint mes questions. Je me dis voilà, il faut trouver le, le moyen de voir euh de voir qu'est-ce qu'il en comprend et à quoi ça lui sert. »
ACF1M3E1-7- […] « c'est quelque chose de nouveau qui est arrivé » ACF1M3E1-9-« Suite à cette discussion » ACF1M3E1-11 « Oui ça permet de… » ACF1M3E1-13 oui réfléchir sur d'autres choses, et pour Ali mais aussi pour mes autres élèves.

ACF2M1E2-1- « Effectivement, ce qu'elle dit est vrai, et je m'en étais pas forcément… rendu compte de façon consciente… »

ACF2M2E2-3- « Et je note, euh enfin je prends des notes télégraphiques parc'que je les remets au propre après/ au propre sur PC de ce qu'elle me dit, de ce qu'elle me conseille de faire et je garde dans un dossier qu'est spécial pour Walid mais je fais aussi une copie plus générale pour euh pour les cas futurs que je pourrais rencontrer en fait. »

ACF2M2E2-7- *« euh ouais, je les prends… par c'que je pense qu'elle a une expérience professionnelle … euh … qui qui … qui n'est pas la mienne (rire) et du coup ne peut que m'apporter des choses. »*

Variation équipe novice /expert

La réception du conseil par l'enseignante E2 comme pour E1 se visualise par des signes (hochements de tête) ou des paroles (« hum », « d'accord », « oui » « ok ») d'approbation. Ce qui les différentie, c'est que l'enseignante E2 prend des notes à certains moments de cette phase. Elle note les « conseils » lui semblant les plus pertinents.

ACF2M2E2-1 – *« C'qui s'voit aussi euh par rapport à la transition dont on parlait tout de suite c'est que … je reprends systématiquement mon stylo quand elle rentre dans la phase de conseil…… Je me remette en situation non pas d'apprenante mais de réception »*

→ Les gestes langagiers

Le geste professionnel « conseiller » se caractérise principalement dans la dimension langagière par des prescriptions suggérées ou injonctives en fonction du « moment ».

Variations novice /expert

Le conseiller expert C1 :

Nous observons un écart entre les faits observés dans le film (via le relevé du verbatim) et les dires dans le temps l'auto-confrontation. Il met en évidence deux paradoxes entre les faits et les intentions.

Le premier paradoxe concerne la « forme du conseil » via la prescription de celui-ci. Le Conseiller Expert C1 nous dit :

ACF1M3C1-39- « On conseille, on ne donne pas des ordres. Euh c'est pas des injonctions, on conseille. … »

Dans le film, les prescriptions sont souvent faites sur le mode « injonctif ». On entend :

F1M1C1-3 « Mais faut aller au-delà de çà… »

F1M2C1-14- « Je pense que là il faut qu'on le, faut qu'on l'arrête… »

F1M3C1-64- « Ah bin mais euh… il faut que ce soit le même matériel… il faut que ce soit identifiable »

Ces prescriptions injonctives correspondent à des points importants pour le conseiller expert C1 sur lesquels il reviendra pendant l'auto-confrontation. « Le sens » et « la signification » des situations pour l'élève TSA. En revanche, Il semble qu'il n'ait pas conscientisé, perçu cette manière « réelle » de « dire » alors même que cela le préoccupe.

Le conseiller novice C2

La prescription de la conseillère novice se fait comme pour le conseiller expert à plusieurs reprises sous des formes injonctives. Cependant, on observe des nuances apportées par la manière moins directe dont elle introduit ses prescriptions :

Elle favorise l'utilisation de l'infinitif et non systématiquement la prescription introduite par « il faut que ». Elle utilise aussi des injonctions masquées en ayant recours à une formulation

implicite.

F2M2C2-1- « je me disais en fait dans les ateliers que tu proposais y'avait peut-être pas à multiplier les difficultés » *F2M2C2-9- « Fixer un et un à la fois »*

Les prescriptions se font également sur le mode « suggestif » via l'utilisation du conditionnel et du « peut-être que ». Ces prescriptions de conseil sont écrites par la conseillère novice sur sa feuille. Elle garde une « trace ».

→ Geste d'ajustements : geste de balisage, cadrage et d'organisation

Variations novice /expert

Pour la conseillère novice C2 :

Le choix de l'architecture globale du dispositif « entretien-conseil » est conscientisé. Il est prévu en amont. Cette organisation permet à la conseillère de « recevoir « des informations » de la part de l'enseignant ou de l'AVS.

Elle les intègre à son analyse de la situation pour construire sa prescription. L'amplitude de son écoute est importante. On l'observe directement dans le film par sa prise de notes quand l'enseignante E2 parle.

Passage de l'AC Présentation de l'entretien *« Moi j'ai amené des propositions d'adaptation en fonction de ce que j'avais vu et puis ce que j'entendais là lors de l'entretien. »*

Notons aussi que la conseillère novice C2 s'ajuste en cours d'action en essayant de comprendre ce que veut faire l'enseignante. On identifie un geste de cadrage au travers du verbatim et appuyé par la gestuelle des mains (mouvement sec de la main du haut vers le bas) et de l'accent de la voix mis (appui des mots)

F2M2C2-8 « A la limite, si c'est l'objectif … que TU veux vérifier, que tu veux travailler »

Le conseiller expert, malgré son expérience de terrain, ne semble pas avoir conscientisé la nécessité (ou non) de mettre en place une architecture spécifique de l'ensemble du dispositif « entretien-conseil ». Il s'organise en fonction des contenus à aborder, en lien avec son observation, qu'il a notés sur une feuille au cours de l'observation.

→ **Geste éthique**

L'implication :

Pour les deux conseillers, on identifie un engagement fort et personnel dans leur manière de « donner » le conseil. On identifie cette implication par des indices verbaux tels que les formules « je pense que » « pour moi » « ce que je me disais »

Au niveau non verbal, nous notons une présence forte par un corps dynamique (dos droit, regard présent) et animé (mouvements de la tête, des doigts, des mains ou des bras)

La valorisation :

Pour le conseiller expert C1, un second paradoxe est soulevé par un écart entre les dires du film et ceux de l'auto-confrontation. Cela concerne la prise en compte (ou non) par le conseiller de la position de l'enseignant et de l'AVS pour construire sa prescription.

Dans le moment 1, le conseiller expert ne donne pas l'occasion à l'enseignant de s'exprimer sur le sujet abordé (pas de geste de questionnement). Dans le moment 2, le conseiller expert C1 et l'enseignant E1 (tout comme l'AVS1) n'ont pas le même regard sur la situation. Le conseiller C1 met alors en doute la position de l'enseignante E1 en utilisant à deux reprises la formulation *« tu crois que ».* Il est entre la remarque et le questionnement. On note également la présence d'un léger rictus de la bouche et le regard dirigé vers le bas. Lors de ce passage, contrairement à ce que nous avons pu observer dans les autres moments du film, il apporte peu de justification de son propos. Il laisse la situation se dérouler. Il est dans une position de « laisser faire ». En revanche, dans l'auto-confrontation, il nous dit qu'il a entendu les propos de l'enseignante E1 et de l'AVS1 et que peut-être ils pourraient avoir raison, avoir vu autre chose qui lui auraient échappé. Il poursuit en montrant qu'il reste cependant convaincu de son analyse et ses arguments. Ce doute exprimé ici ne transparait aucunement dans sa prescription finale. Nous pouvons nous poser la question de la sensibilité de son écoute.

F1M2C1- 14 « Je pense que là il faut qu'on le, faut qu'on l'arrête quand ça part un pe'tit peu comme ça. » F1M2C1- 21-« Non mais je pense que tout ça est en train de mûrir euh ..gentiment… » ACF1M2C1-32-« Moi j'entends, je euh, je juste je leur fait entrevoir que ça peut être ça mais que ça peut être aussi… » ACF1M2C1-34 « Moi je leur fais entrevoir, je ponte des choses, je vais pas dire « vous avez tort » parce qu'après tout j'ai mal vu… »

L'usage de la prescription injonctive par le conseiller expert montre son implication et sa conviction quant à la mise en œuvre de stratégies éducatives ou d'aménagements spécifiques à adopter avec l'élève TSA. Cela s'explique par l'importance de ses connaissances académiques mais aussi de son expérience de terrain avec ces élèves en milieu ordinaire.

→ Conseiller pour la mise en scène des savoirs

Gestes de confirmation et d'institutionnalisation

À plusieurs reprises, les conseillers expert et novice confirment le bienfondé de l'agir de l'enseignant. Ils soulignent l'intérêt de l'outil construit ou celui d'une démarche entreprise. Ils s'appuient sur les éléments pour définir le contenu de leur prescription du conseil.

F1M3C1- 1 « L'emploi du temps visuel, là qui est super détaillé... »
F1M3C1-3- « ça c'est intéressant euh et il est porteur de sens auprès de lui »
F1M3C1-69- « oui bah justement, la collation c'est impeccable parce que … »
F2M1C2-13- « Y'a énormément de choses qui se passent dans le verbal comme tu disais mais … »
F2M3C2-11- « Ce que tu sembles dire, c'est qu'en fait c'est la famille qui provoque

Par ces conseils, ils soutiennent les efforts accomplis par l'enseignant et l'AVS.

Pour le conseiller C1, l'amplitude semble plus marquée. Cette institutionnalisation des propos de l'enseignant se poursuit au cours de l'auto-confrontation. Ce sont ses connaissances académiques sur l'autisme qui lui permettent de valider précisément ou non les propositions de l'enseignant.

Les Obstacles didactiques professionnels identifiés pour ce geste professionnel sont :

« Le Dire- Les en*(je)*ux d'énonciation » et « L'écoute- Posture dedans/dehors »

❖

Le geste professionnel de « Conseiller -Donner /Recevoir » est lui aussi un geste professionnel très présent chez nos deux conseillers. Il est identifié clairement par tous les acteurs et a une réalité au travers du statut et la dénomination « conseiller d'aide à la scolarisation CAS-EH ». Il est adressé à l'enseignante et à l'AVS par des gestes langagiers mais aussi des gestes non verbaux comme le regard. Une attention particulière accordée à l'enjeu symbolique « Donner/Recevoir » permet de mettre en évidence des paradoxes et des différences dans l'agir du conseiller novice ou expert. Les connaissances académiques sur l'autisme impactent alors à plusieurs niveaux :

- « Donner » : Dans ce geste professionnel, cela se traduit plus particulièrement par la dimension langagière. Ici, le « don » se fait au travers des prescriptions des deux conseillers soit sous forme injonctive soit sous forme suggestive. Il semble que les connaissances académiques sur l'autisme favorisent l'injonction. Ces prescriptions sont faites soit au cours de l'interaction entre le conseiller, l'enseignant et l'AVS soit à la fin de la « séquence »

comme une forme de conclusion.

L'auto-confrontation nous apporte des informations sur la construction de ce geste professionnel. Pour le conseiller expert, il s'agit de mettre en relation ses « connaissances sur l'autisme » avec la réalité du terrain. Pour la conseillère novice, l'accent est mis sur l'observation et ce que lui apporte l'enseignante au cours de l'entretien (il y a pour elle également réception).

« Recevoir » : Le conseil est reçu positivement. Il est validé dans 5/6 des situations étudiées. Les enseignants E1, E2 et l'AVS 1 mettent en avant la légitimité du conseiller comme « expert ». L'effet performatif est mis en évidence dans l'auto-confrontation (sauf pour le moment 2 de l'équipe 1).

Les connaissances académiques sur l'autisme des conseillers, mais aussi leur expérience d'enseignant spécialisé, impactent sur la prescription et la réception du conseil.

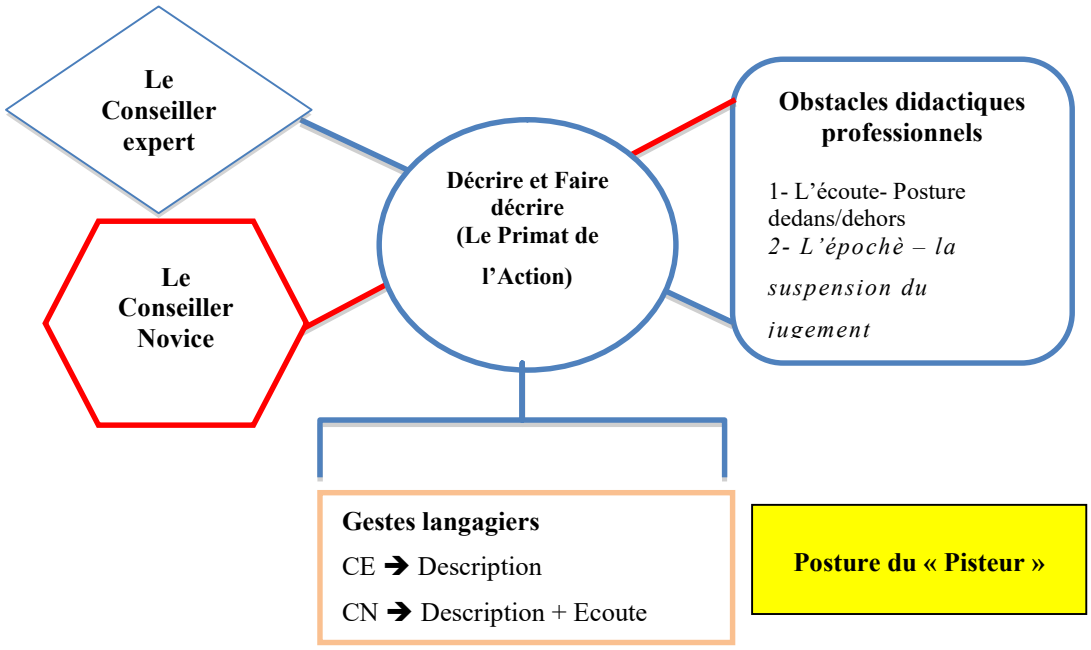
L'amplitude de ce geste professionnel varie du « don exclusif » au « donner/recevoir »

Nous distinguons plusieurs postures :

- Pour les conseillers C1 et C2 nous identifions une posture de « traducteur »
- Pour le conseiller expert C1, nous identifions via son intention de soutenir les efforts et de valoriser l'engagement de l'enseignant comme de l'AVS mais aussi sa volonté à faire le lien avec ses connaissances spécifiques la posture de « médiateur ».
- Pour le conseiller novice C2 nous pouvons identifier une posture de « pisteur » par son intention d'organiser l'architecture de l'entretien conseil. Cela va permettre à l'enseignant une lecture claire du dispositif. Cette posture traduit également une intention à dimension éthique, celle de construire le conseil aussi à partir de la parole de l'enseignant.

- **« Décrire et Faire Décrire- Le Primat de l'Action »**

Les Conseillers Expert et Novice s'appuient sur une description de la situation vécue pendant la séance. Les faits sont alors la base de la discussion. Ils sont un passage nécessaire pour éviter les interprétations rapides ou subjectives. Ce geste professionnel se caractérise principalement par des gestes langagiers verbaux (description, langage commun) et non verbaux (écoute du conseiller). On note également la présence plus forte du corps : Les conseillers miment par des gestes des mains et des mouvements des bras l'action de l'enfant TSA ou l'utilisation d'un outil.



La présence de ce geste professionnel s'explique par le choix commun du dispositif d'action des Conseillers : Observation de classe/Entretien-Conseil. Nous pouvons identifier que pour Ce sont toujours les conseillers (novice comme expert) qui initient la description. Ils se basent sur leur propre description des faits ; La dimension de « faire décrire » n'est que très peu présente dans les séances étudiées. Notons cependant pour la conseillère novice une écoute plus grande de la description de la situation par l'enseignante (moment 3).

La posture identifiée est celle du pisteur. Par ses gestes de descriptions, il balise le déroulement. Il permet la recherche de traces explicites à la compréhension de la situation.

Les obstacles didactiques professionnels identifiés sont :

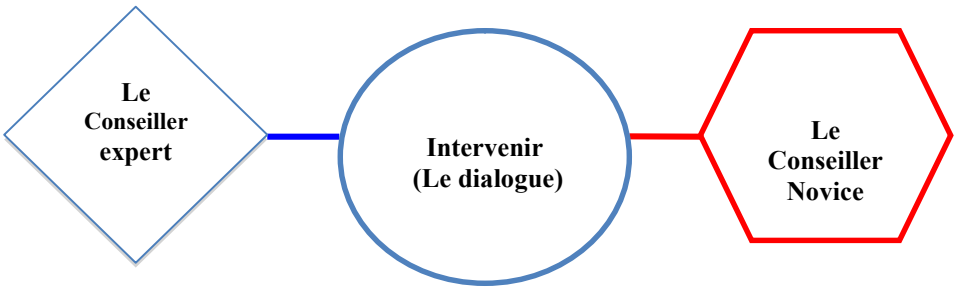
« L'écoute- Posture dedans/dehors »

- Être à l'écoute de l'autre quand l'observation fine des faits diverge. (Exemple entre C1 et E1/1VS1 dans le moment 2)
- Laisser la place à l'autre pour décrire.

« Le jugement - L'épochè, la suspension du jugement »

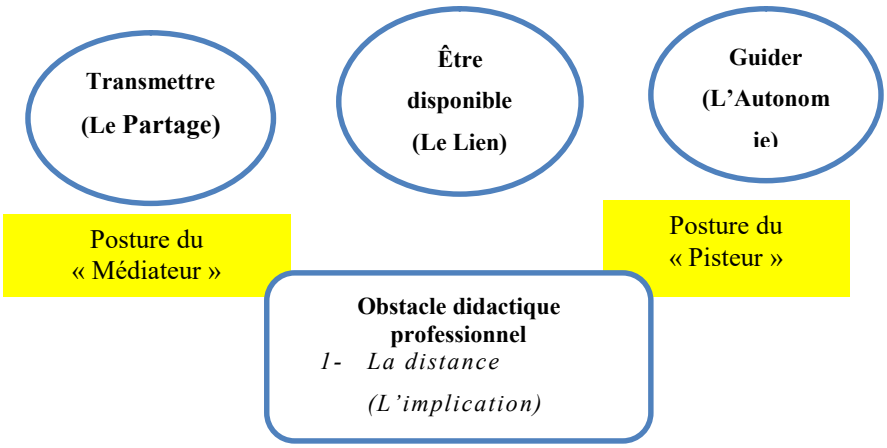
- Faire confiance en la description de l'un quand l'autre n'a pas eu accès directement aux faits (Exemple pour E2 dans le moment 2)

« Intervenir- Le Dialogue »



C'est un geste professionnel générique qui s'inclut dans tous les autres gestes professionnels identifiés par les travaux de C Alin. Nos deux conseillers le novice comme l'expert Interviennent (viennent entre). Ils créent de fait par leur présence en classe et au cours de « l'entretien-conseil » une forme d'interaction. Ils essayent de porter le dialogue quelque soit leur expertise.

2. Des gestes communs moins représentés



- **« Transmettre- Le Partage »**

Transmettre son expérience est un geste professionnel « précieux ». L'enjeu symbolique est de l'ordre du partage. Le conseiller C1 et le conseiller C2 partagent ici leur expérience et leurs connaissances concernant la scolarisation des élèves TED/TSA. Au-delà de ce partage souvent centré sur le contenu, il s'agit également de partager des valeurs. Dans ce moment « d'entretien – conseil » filmé, nous n'avons que peu accès à ce partage d'expérience. Les conseillers ne livrent pas explicitement à l'enseignant les « ficelles du métier » ou leur « art de faire » avec l'enfant autiste. Cela est beaucoup plus présent dans les auto-confrontations). Par

exemple, le conseiller expert C1 n'hésite pas à partager sa manière de faire avec l'AVS pendant la séance de classe, dans le cours de l'action. Concernant le partage des valeurs, les conseillers comme les enseignants et AVS partagent les mêmes : celles portées par l'inclusion scolaire. Il n'y a pas dans ces deux situations cette difficulté à surmonter. Les conseillers notent que ce n'est pas toujours le cas dans d'autres situations.

La posture identifiée est celle du « médiateur »

- **« Être disponible- Le Lien »**

➔ Geste d'ajustement et geste éthique

Il s'agit d'un geste professionnel qui permet au conseiller d'organiser ses interventions. Il doit être fait au moment opportun et pour une part précéder le temps de l'entretien –conseil ». Il est adressé directement à l'enseignant. Les conseillers les organisent en fonction des demandes et des besoins. Il s'ajuste tant que possible. Il s'agit de l'organisation mais aussi du lien qu'il établit avec l'enseignant et l'AVS. L'observation de ces temps « d'entretien conseil » mettent en avant la confiance et la disponibilité qu'offre à la fois le conseiller mais aussi l'équipe Enseignant/AVS. Chacun prend de son temps (midi ou récréation) pour pouvoir vivre ce temps d'entretien-conseil.

ACF1 présentation entretien C1– 4- *« Pour cet entretien là, on s'est assis, parce qu'on savait qu'on … on avait anticipé, on savait qu'on avait du temps ».*
ACF2 présentation entretienC2- 1- *« Alors bah c'est un entretien. Pour moi c'est à la suite de l'observation, j'organise toujours, j'essaie de proposer un entretien à l'enseignante,[…] - 4- « Donc voilà. Donc, j'ai convoqué, enfin organisé l'entretien autour de trois parties »*

Variation expert/novice

➔**Geste éthique** : Le conseiller C1 reconnaît la difficulté des situations spécifiques à la scolarisation de ses élèves TSA. Il en fait une priorité d'action sur la circonscription. De manière plus générale, il nous indique dans les entretiens qu'il consacre un temps à « l'information » des AVS et des enseignants sur ce trouble. Le début de l'entretien –conseil filmé nous montre également sa volonté de fédérer les enseignants autour de projets spécifiques (ici autour de l'usage des tablettes numériques). Ces dimensions externes au dispositif « entretien-conseil » favorisent le lien entre le conseiller et l'enseignant et/ou l'AVS.

Les connaissances sur l'autisme du conseiller expert C1 impactent sur cette dimension du geste professionnel.

→ **Geste d'ajustement :** Nous avons pu identifier chez la conseillère novice, malgré son peu d'expérience dans la fonction de conseiller, une amplitude assez grande de ce geste. On note chez la conseillère C2 une attention plus importante portée à l'architecture interne de l'entretien-conseil. L'auto-confrontation indique que c'est dans le souci d'installer ce temps d'échange comme une situation lisible et propice à la réflexion pour l'enseignant et l'AVS mais également pour elle-même.

Le conseiller expert C1 s'autorise à plus d'improvisation. Avec l'enseignante de notre étude, il a établi un lien de confiance lui permettant de venir à l'improviste si son emploi du temps lui en donne l'occasion. Sa connaissance spécifique sur les élèves avec autisme et son expérience de terrain lui permettent également d'ajuster sa pratique en priorisant ses interventions auprès des enseignants.

L'obstacle didactique identifié est ici celui de « la distance- l'implication ».

La posture identifiée est celle de « pisteur »

- **« Guider- L'Autonomie »**

C'est le geste professionnel que met en place le conseiller pour amener l'enseignant et l'AVS vers la possibilité de poursuivre sans lui. Les conseillers « donnent des billes », « mettent le focus sur ». Par leurs remarques ou questions, ils invitent à d'autres possibles afin de permettre aux autres de comprendre la situation et de s'adapter, de penser les adaptations en amont d'autres situations nouvelles ou ne pas reproduire une erreur ou maladresses.

ACF2M2C2-21- « Là je lui donne les éléments pour analyser et pour construire les séances suivantes don eu » ACF2C2-25- « pour qu'elle ne renouvelle pas la même chose et … »
ACF1M2C1 – 40- « Et le résultat, c'est pas à la limite de dire j'ai raison, t'as tord, c'est attention, ça peut être ça mais ça peut aussi être autre chose qui n'est pas chargé de sens. »

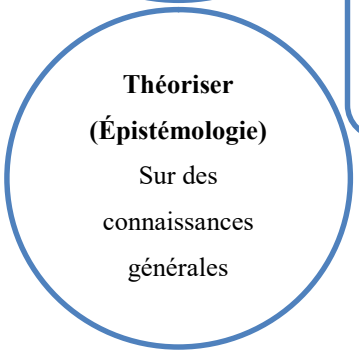
C. Un geste professionnel spécifique : Gestes de rappel des contenus

Chez le conseiller Expert :

Posture de « traducteur »

Posture de « Médiateur »

Chez le conseiller Novice



Obstacles didactiques professionnels

1- Le grain d'analyse (Multiréfréntialité)

Chez le conseiller Expert C1 :

- **Geste de rappel des contenus : « Théoriser-Épistémologie »**

→ Théoriser pour la mise en scène des savoirs

Ce geste professionnel de rappel vers des contenus et des savoirs se caractérise principalement par sa dimension langagière. Il est appuyé par les éléments non verbaux comme les « accents didactiques » (voix plus forte et pauses /silences) ou l'animation du corps. Il s'adresse pour C1 à l'enseignant et à l'AVS et pour C2 à l'enseignante. Il est réalisé en lien avec la situation vécu. Tout au long de « l'entretien- Conseil », le conseiller expert C1 va initier la co-analyse en problématisant des points concernant particulièrement le fonctionnement cognitif des élèves TSA. Il n'y fait pas toujours référence de manière explicite. Néanmoins, les choix (ceux proposés à la discussion avec l'enseignant et l'AVS) qu'il fait parmi tout ce qu'il a pu observer pendant la séance de classe le confirme. Il part des situations concrètes, du vécu réel de l'enfant en classe pour aller vers des explications et des justifications en lien avec les connaissances du développement de l'enfant TED/TSA. Il poursuit ce travail d'explicitation lors de l'auto-confrontation.

Ce sont principalement des gestes de rappel des contenus, dirigés vers le savoir.

Pendant les moments que nous avons choisis d'explorer il aborde :

- **La mémorisation**

Via l'utilisation du verbe « stocker » dans le moment 1, le conseiller expert C1 renvoie au processus de mémorisation explicite : la capacité à enregistrer et retrouver des informations (le quoi ?). Elle est souvent développée chez les personnes avec un TSA.

- **« Le sens » des apprentissages – La compréhension**

Pour le conseiller expert C1, il y a nécessité d'accompagner l'enfant TSA à une mise en sens des apprentissages. C'est pour lui un indice de validation d'acquisition d'une compétence. Pour y parvenir, l'élève TSA a besoin de la mise en place d'aménagements compensatoires. C'est ce qu'il traduit à l'enseignant et à l'AVS au travers les exemples choisis (numération, emploi du temps)

- **Le manque de flexibilité cognitive**

Le conseiller expert C1 aborde via l'expression « non aléatoire » les difficultés liées au manque de « flexibilité cognitive » reconnues présentes chez les enfants TED/TSA. L'enfant peut être rassuré par des informations stables comme la suite numérique évoquée ici.

F1M1C1-2- « Et ça, ça leur plait beaucoup. Voilà. C'est-à-dire que après 1 y'a toujours 2 […] Et ça en soit, rien que ça c'est motivant .Parce que c'est non aléatoire.

L'utilisation du pronom « leur » et non du pronom « lui » met en évidence une forme de généralisation.

Il l'évoque à nouveau lors de la réflexion commune sur l'emploi du temps visuel. L'outil a pour objectif également d'aider l'enfant à comprendre les changements d'activité, d'accéder aux transitions plus facilement.

F1M3C1-9- « Je pense que ça remplacerait le besoin d'avoir un objet de temps en temps. » 11- Parce que ça, ça permet d'anticiper et ça aide à changer d'activité »

- **Difficultés d'organisation et de planification des actions et des mouvements**

- F1M2C1-5- « Il touche, mais en fait c'est pas adapté, il en saute »

La situation de comptage des enfants amène concrètement l'enfant à traiter plusieurs informations (réciter la comptine, mettre la main sur la tête de chaque enfant, se déplacer et tout cela de manière coordonnée). C'est cette difficulté que pointe le Conseiller lors de l'analyse de la situation.

- L'outil emploi du temps visuel est mis en place comme moyen d'aide à la compréhension de

la construction et la structuration du temps. La succession des images représentant dans l'ordre chronologique les activités que l'enfant fera dans la matinée permettent de visualiser et planifier le temps qui s'écoule.

- **La complexité des processus d'apprentissage**

Pendant l'auto-confrontation, le conseiller expert revient sur l'explicitation de cette situation. Pour lui la complexité des informations à traiter pour l'enfant nécessite une durée d'apprentissage plus longue. « Il a besoin de temps »

- **Le besoin de répétition et La ritualisation**

Le conseiller expert met l'accent sur la nécessité d'utiliser l'outil « emploi du temps » régulièrement.

ACM3C1-3 « je ne veux pas leur dire vous n'utilisez as assez l'emploi du temps » ACM3C1-20- « c'est quelque chose qui se pratique de manière régulière, c'est du systématique et y'a des raisons »

Ce besoin de répétition et de ritualisation renvoie aux processus de compréhension, de signification évoqués plus haut et au manque de flexibilité de l'élève TSA. Il peut avoir un rôle d'apaisement et limiter les angoisses liées aux changements.

- **Difficultés d'accès à l'abstraction**

Le conseiller expert C1 aborde explicitement cette difficulté au cours de l'entretien-conseil. Il pose la question et donne la réponse

F1M3C1-37- « je ne sais pas si lui il a accès à cette symbolisation là ? »
F1M3C1-48- « Mais ça demande un accès à la symbolisation que nous on a / - 49- « implicitement mais que lui il a pas. »

Pour compenser cette difficulté, le Conseiller expert propose des ajustements concernant les aides visuelles pour la compréhension : Les étiquettes (images représentant les activités, les lieux) devant être plus grandes et la modification du curseur (point jaune non performant).

- **Difficultés de langage et de communication**

L'utilisation de cet emploi du temps visuel a aussi vocation à renforcer la compréhension verbale. L'image devient soutien aux mots et au discours. Il évoque ainsi une autre fonction cognitive : La « phasie » qui concerne le langage aussi bien sur le versant expressif que réceptif.

F1M3C1- 33 « on puisse bah utiliser ça tel que, et dire juste avant de changer d'activité, euh pour aider à renforcer l'oral »

Le conseiller expert C1 ajuste ses propositions au cours des échanges. Il cherche à affiner la démarche d'aménagement déjà engagée par l'enseignante.

F1M1C1-3 – « Mais faut aller au-delà de ça quoi parce que sinon … »
F1M3C1-35- « Alors le point jaune ça symbolise « on en est là » 37- je ne sais pas si lui il a accès à cette symbolisation là »

Il apporte des précisions sur le contenu et sur la mise en œuvre via les stratégies pédagogiques à préférer avec « ces gamins-là ».

Pour cela, il soulève la répartition des tâches entre l'enseignant et l'AVS.

Pour ce qui concerne la conception des outils ou des activités, il s'adresse à l'enseignant. Pour la mise en œuvre, il s'adresse plus particulièrement à l'AVS.

S'adressant à E1 : F1M3C1-39- « Donc si tu peux remplacer le point jaune par euh je sais pas moi, une petite photo de la... des … du groupe »
S'adressant à l'AVS1 : F1M3C1-16- « Et peut- être que toi, tu vois, tu peux prendre le relais et le travailler avec lui. »
ACM3C1- 32- « Mais il faut que par exemple, François régulièrement prenne Ali, le mette devant l'emploi du temps et au besoin lui fasse déplacer le curseur… »

Le conseiller Expert C1 a conscience de la nécessité de ce bagage théorique. Il l'évoquera à plusieurs reprises pendant l'auto-confrontation.

ACF1M3C1- 5- « J'ai expliqué la théorie, à quoi ça servait d'avoir un emploi du temps visuel… »
ACF1M3C1- 41- « d'où l'intérêt toujours d'amener du théorique pour aider à comprendre »

En regard de l'importance de ce geste professionnel chez le conseiller expert C1, nous observons que pour la conseillère novice, les situations sont analysées avec un regard moins précis concernant la spécificité des élèves TSA. Elle s'appuie sur ses connaissances générales des élèves avec des troubles cognitifs ou sur son « bon sens ». Elle ne précise pas les enjeux théoriques et leur nécessité ni dans le film ni dans l'auto-confrontation.

À propos de la relation entre enfant TSA/ et camarades
ACF2M3C2-23 – « Comment je tisse ma réponse bah … oui pour moi c'est du bon sens. »
ACF2M3C2-25- « Je pense qu'on irait à l'encontre de l'évolution là en fait hein. Faut laisser les liens se tisser naturellement. Ça parait évident. »

L'analyse de certaines prescriptions au-delà de tout jugement de valeur sur sa pratique professionnelle met en évidence qu'une moindre connaissance des spécificités cognitives de l'élève TSA engendre des imprécisions dans la prescription du conseiller novice C2.

Exemple 1 : La réponse faite à l'enseignant concernant la relation entre l'élève TSA (moment 3) et ses camarades, renforcée par la remarque faite pendant l'auto-confrontation peut paraître tout à fait cohérente pour un enfant lambda mais pose question quand il s'agit d'un enfant avec des troubles du spectre autistique. En effet, on sait par définition que ces enfants ont des troubles dans l'établissement de la relation, la communication et la compréhension des codes sociaux.

Exemple 2 : Lors de la situation du moment 1, la proposition d'utiliser l'emploi du temps maintenant uniquement pour travailler le langage (ce qui est valide) ne prend pas en compte la nécessité de ritualisation de « l'emploi du temps » pour travailler les changements et les imprévus.

Nous pouvons conclure que « les connaissances académiques sur l'autisme » ont un impact fort sur le geste professionnel de rappel des contenus « Théoriser- Épistémologie ». Elles permettent au conseiller d'avoir une analyse plus fine de la situation, d'apporter des prescriptions plus complètes aux enseignants et AVS. Ce dernier permet de co-évaluer les situations, et d'ajuster les propositions de l'agir professionnel de l'enseignant envers l'enfant TED/TSA. Ces connaissances spécifiques permettent au conseiller de faire le lien entre la « théorie » et « la pratique » en explicitant les conseils ou arguments avancés. Notons ici une grande amplitude de ce geste professionnel dans l'agir du conseiller expert C1 du fait de ses connaissances spécifiques et actualisées.

Nous identifions une posture de « traducteur » et de « médiateur ». En effet, le conseiller expert fait le lien au travers de ses explications, de son argumentaire vers des ressources didactiques pas toujours accessibles en première intention à l'enseignant et à l'AVS.

L'obstacle didactique professionnel identifié est :

« Le grain d'analyse-Multiréférentialité »

D. Des gestes professionnels peu ou pas identifiés

- **« Passer de l'Émotion à l'Analyse- L'Implication »**

Il s'agit du geste professionnel permettant au conseiller de prendre le recul nécessaire vis-à-vis de la situation observée. Ainsi, au-delà des émotions qu'il est susceptible de ressentir, le conseiller peut commencer une analyse avec l'enseignant et l'AVS.

Dans les deux situations étudiées, le conseiller ne nous livre pas de difficultés particulières. Les situations avec les enfants TSA comme avec les enseignants observés lors de la captation vidéo sont apaisées et positives. Elles ne mettent pas en évidence la présence ce geste professionnel.

Les entretiens exploratoires eux montrent que lorsque la situation est très tendue en raison principalement des troubles du comportement de l'enfant TSA, les conseillers doivent gérer leurs propres émotions mais aussi celles de l'enseignant.

- **« Identifier les compétences en jeu- Savoirs professionnels »**

Il s'agit du geste professionnel qui permettrait au conseiller de repérer les compétences à travailler avec l'enseignant par le prisme de la situation observée. Ici, les conseillers sont capables d'identifier certaines difficultés en lien avec le handicap de l'élève et de proposer des aménagements. En aucun cas, ils ne font le lien avec les compétences du référentiel de l'enseignant. Nous pouvons l'expliquer par le fait que contrairement aux conseillers pédagogiques, ils n'ont pas dans leurs missions à travailler ces questions. Ils ne sont pas formés à cette problématique. D'autre part, les entretiens exploratoires nous ont montré que même lorsqu'ils sont capables de le faire, ils ne s'y autorisent pas. Ils ne se sentent pas légitimes d'avoir ce rapport à leur pair. Ce n'est pas pour eux en lien avec leur statut.

- **« Faire et recevoir la visite- Voir et être vu »**

Dans notre étude, il s'agirait de la visite « formative » auprès d'enseignants scolarisant des élèves TSA en classe ordinaire faite par le Conseiller. Cette dimension n'apparaît pas ou peu car il semble que la situation soit claire et sereine par tous les acteurs. Le rôle de chacun est bien identifié et accepté.

III. Présentation des résultats et analyse en lien avec la question de recherche 2

L'analyse du verbatim du film et celui de l'auto-confrontation menée auprès des conseillers, des enseignants et de l'AVS1 nous permet d'identifier leurs préoccupations.

Question n°2 — Comment les préoccupations du conseiller impactent -elles sur ses gestes professionnels lors de la conduite de l'entretien conseil en particulier sur :
le temps de parole laissé à l'enseignant
la prise en compte, ou bien la non prise en compte des préoccupations de l'enseignant
la capacité à décrire et à reconnaître les actes et/ou les gestes professionnels de l'enseignant dans une classe inclusive

A. 1identification des préoccupations des conseillers

1. Préoccupations du conseiller expert C1

En direction de l'élève TSA :

La préoccupation dominante chez le conseiller expert concerne la mise en « sens » des situations d'apprentissage par l'élève TSA. Elle est transversale aux trois moments étudiés.

F1M1C1- 8- « *Et quel est l'intérêt si il associe pas ça à, à... si il met pas du sens là-dessus. Et à chaque fois on revient sur l'idée du sens. »*
ACF1M2C1-- 13-*Pour moi, pour l'instant c'est pas validé, moi je valide pas ça comme porteur de sens »*
ACF1M3C1- 57- « Ali n'a pas compris que c'est … parce que pour comprendre c'est de l'implicite et l'implicite à ce niveau là, j'y crois pas moi. Donc Ali n'a pas compris, […] c'est suffisamment porteur le langage pour que ça puisse faire du sens. »

L'aménagement de l'environnement et du matériel lors des situations d'apprentissage avec l'élève TSA

ACF1M1C1-4- « y'a des choses fugaces parfois qui s'passent mais révélatrices d'une façon de d'appréhender le matériel, l'environnement »
ACF1M1C1- 7- « par exemple le détail sur un matériel qui va être proposé. Le fait que euh euh l'organisation matérielle est très très importante. ».

En direction de l'enseignant et/ou de l'AVS :

- Aider l'enseignant et l'AVS dans leur compréhension des situations : Le conseiller C1 est préoccupé par le fait d'aider l'enseignant et l'AVS à comprendre l'enfant TSA et les spécificités afin qu'ils puissent adapter leur agir professionnel. Il est préoccupé par le fait de transmettre du contenu et des expériences.

ACF1M1C1-3- « il a fait quelque chose Ali et sur le … parce qu'on échange euh , on échange… c'est intéressant quand il euh, l' l'élève est en train de faire quelque chose »
ACF1M1C1-4 « et que moi je vais pouvoir après le développer. J'ui dis : tiens regarde » …
ACF1M3 C1-42- « C'est-à-dire, Si je te demande ça c'est parce que c'est relié à tel, à tel problème qu'on sait du fonctionnement d'un enfant, en tout cas de son fonctionnement à lui. »

- Les enjeux de l'énonciation : Au-delà de cette transmission de contenu, le conseiller expert C1 est préoccupé par le fait de faire des critiques à l'enseignant sur son travail. Il est mal à l'aise. Il ne veut pas le blesser par ses dires. Nous avons identifié trois visées majeures

Visée éthique : Le conseiller montre respect et bienveillance envers l'enseignant et l'AVS

Maintenir le lien : même en cas de désaccord, il faut que le lien avec l'enseignant et l'AVS soit préservé pour poursuivre le travail

- Valoriser le travail de l'enseignant et l'AVS : Le conseiller malgré ses remarques et ses ajustements ne nie pas le travail déjà entrepris par l'enseignante et l'AVS. Il en souligne la valeur à plusieurs reprises dans le film ou l'auto-confrontation.
- La prise en compte des préoccupations supposées de l'enseignant : Au cours de l'auto-confrontation, le conseiller expert exprime le fait qu'il a identifié certains points concernant le fonctionnement des enseignants en lien avec le handicap. Il se base sur cette analyse pour « tenir conseil » Il ne choisit pas les points évoqués au hasard. Il part du vécu de la classe et de ce qu'il a pu identifier par expérience comme pouvant poser problème à l'enseignant. Ici il évoque :

L'efficacité des outils : La nécessité d'une reconnaissance par l'enseignant et l'AVS de l'efficacité des outils proposés pour qu'il y ait une mise en œuvre effective

ACF1M3C1-9ter-Voilà, tout est fait et/ mais pourquoi c'est pas assez utilisé et moi mon analyse c'est que c'est pas assez utilisé parce que : elle ne croit pas, elle n'est pas convaincue de l'efficacité de ce truc. »

Le travail « en plus » pour l'enseignant : Il souligne l'engagement de l'enseignant dans la démarche inclusive et la mise en œuvre d'aménagements spécifiques. Il reconnaît le surcroît de travail occasionné.

ACFAM3C1-41- « Mais c'est quand même une surcharge de travail »

Le rapport au handicap et à l'altérité : Pour les enseignants pro-inclusion, l'enfant handicapé est un enfant « comme mes autres » Pour le conseiller, cela demande une réflexion particulière sur les concepts de compensation et d'adaptation pédagogique.

Le Conseiller montre qu'il doit composer avec les préoccupations de chacun.

ACM3C1-51- *"parce qu'on a la problématique de l'enfant, la problématique de l'enseignant...Et on est obligé de faire avec tout ça* ".

Paradoxalement, au cours de « l'entretien –conseil », il laisse peu de place à l'enseignant ou l'AVS pour exprimer explicitement ses préoccupations.

- La place de l'enseignant et l'AVS dans l'interaction : Le conseiller expert identifie l'importance de la prise de parole et de la nécessité de l'échange par les membres de l'équipe

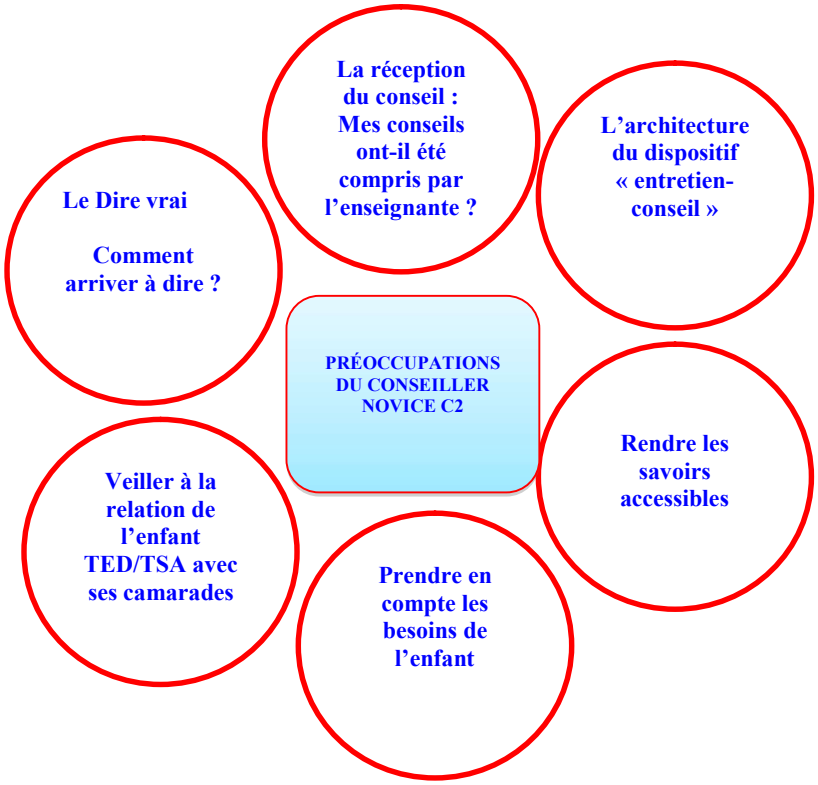
ACM3C1- 29- « Quand j'étais en train de faire l'entretien, je me disais, ils parlent pas beaucoup. Et donc je crois qu'après à un moment donné, j'ai fait des arrêts… parce que je me disais « bon allez-y »

Paradoxalement, il ne s'interroge pas plus sur le fait que les personnes prennent ou non la parole. Il n'identifie pas les causes éventuelles. Il n'évoque ni son agir, ni la construction de son dispositif d' « entretien- conseil »

En direction de lui-même (de son propre agir professionnel) :

Reconnaissance et pertinence de son analyse : Le conseiller expert montre qu'il est préoccupé par la pertinence de son expertise qu'il propose à l'enseignant et à l'AVS au cours de l'entretien-conseil. Il prend appui sur son observation « pointue » en lien avec ses connaissances « théoriques » sur le fonctionnement des élèves TED/TSA. C'est la reconnaissance de son expertise qui pour lui permet de faire évoluer la situation au travers des aménagements proposés.

2. Préoccupations du conseiller novice C2



En direction de l'enseignant :

La réception du conseil : La conseillère novice est préoccupée par la mise en œuvre (ou non) des conseils apportés à l'enseignante. Pour elle, il est important d'apporter les éléments nécessaires à la compréhension et de les partager avec l'enseignante. C'est un élément indispensable afin que l'effet performatif attendu puisse se mettre en œuvre.

ACF2M2C2-16- « Voilà c'est l'analyse de la séance euh avec Walid, hein, que je décrypte avec elle. »
ACF2M2C-25-27- « Pour qu'elle ne renouvelle pas la même chose et – qu'elle propose pas une séance avec double, euh triple objectif, hein. »

En direction de lui-même (de son propre agir professionnel) :

- Maintenir le lien avec l'enseignante : Elle est préoccupée par sa façon de présenter son analyse à l'enseignante. Elle pointe un moment « délicat ». Elle montre une sensibilité au sentiment de « jugement » de sa façon d'agir par l'enseignant.

ACF2M1C2- 6 « moi faut pas que je fasse ressentir ça comme un examen »

- Construction du dispositif : Malgré son peu d'expérience, la conseillère novice est préoccupée par l'architecture du dispositif « d'entretien-conseil ». Elle y apporte une attention tout à fait particulière. Elle évoque (présentation de l'entretien C2) la volonté de créer pour elle et l'enseignante un espace de travail propice à la réflexion. Il doit permettre à chacun de prendre une place active pour conduire à une meilleure compréhension de la situation.

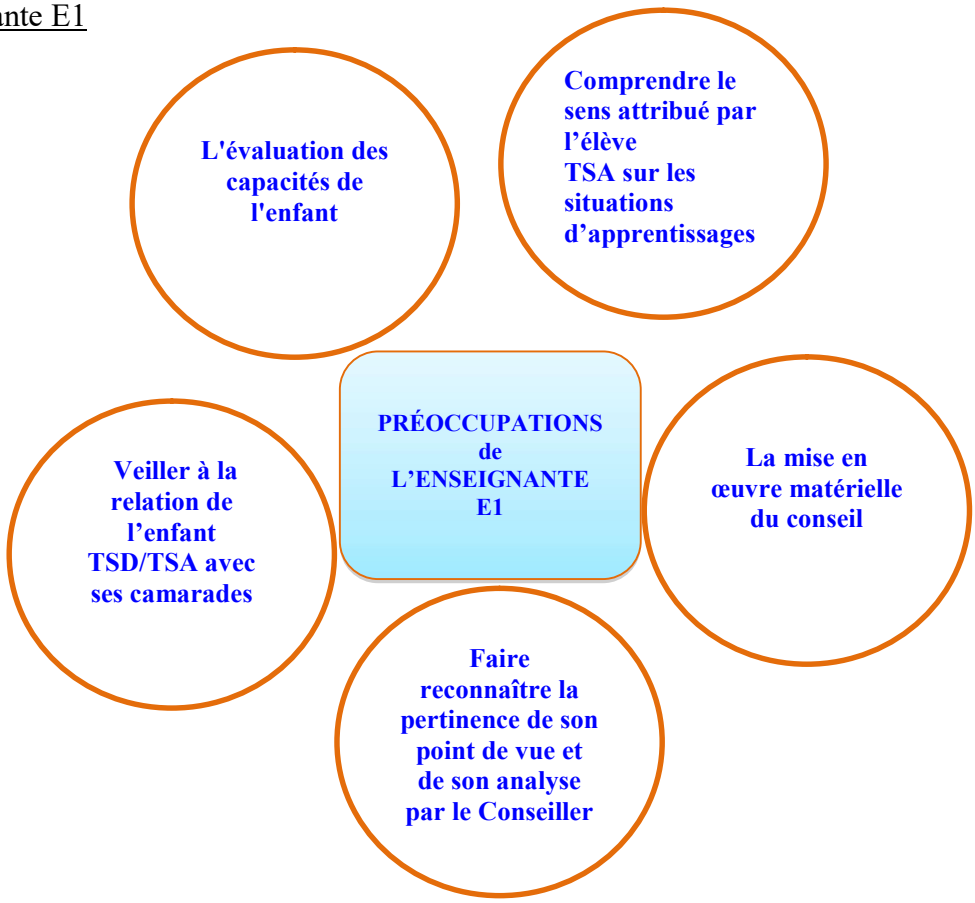
En direction de l'enfant TED/TSA

- Rendre les savoirs accessibles par la mise en place d'aménagements prenant en compte les besoins spécifiques de l'élève.
- La relation de l'enfant TED/TSA avec ses camarades

B. Identification des préoccupations des enseignants et de l'AVS

1. Préoccupations de l'enseignant E1 et de l'AVS1

L'enseignante E1



En direction de l'enfant TED/TSA :

Ses préoccupations rejoignent celles du Conseiller sur le "sens" que donne l'enfant TSA aux activités, aux outils et aux apprentissages qu'elle propose.

S'ajoute à cela de manière implicite le "sens" en terme de "à quoi **ça** sert" pour l'enfant. Au-delà de ça, nous pouvons entendre " à quoi **je** sers moi, en tant qu'enseignante".

Elle est également préoccupée par l'évaluation des capacités de l'enfant. (On le retrouve dans ses entretiens exploratoires et à d'autres moments de l'auto-confrontation.)

On note aussi la préoccupation par la place de l'enfant TED/TSA par rapport aux autres enfants.

En direction de lui-même (de son propre agir professionnel)

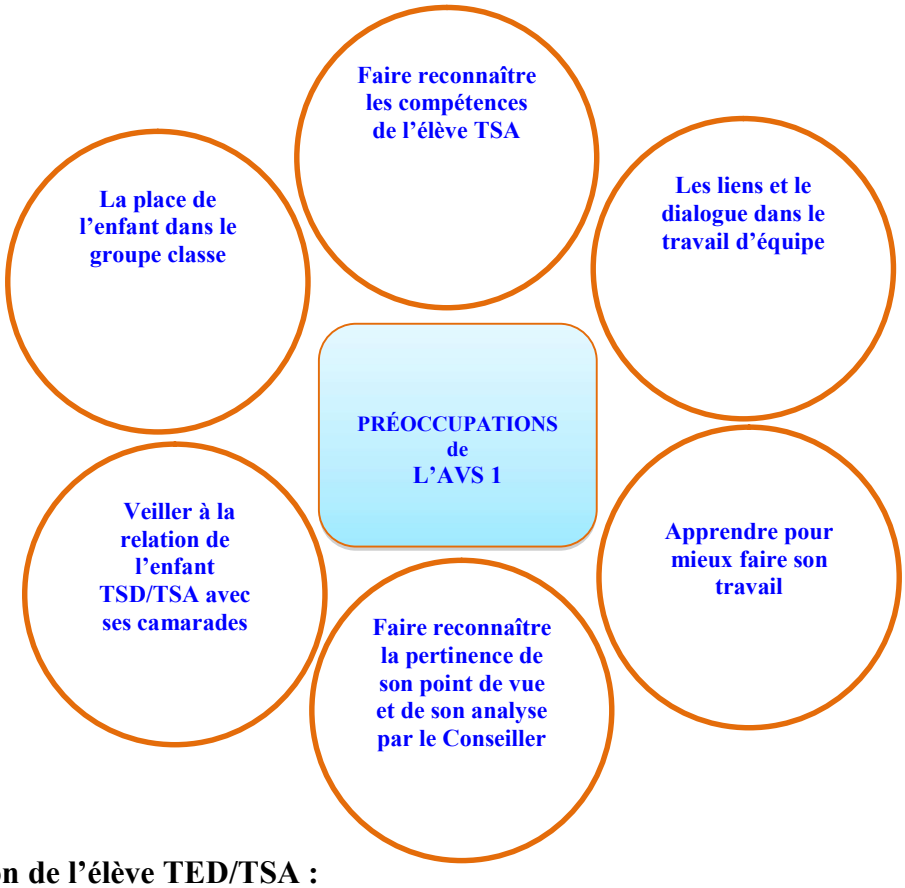
On note la préoccupation par la mise en œuvre matérielle du conseil et la difficulté entre le prescrit et le réel pour aboutir à un résultat concluant.

En direction du Conseiller

La reconnaissance : Faire reconnaître son point de vue, la pertinence de son analyse par le Conseiller via prise en compte de ses arguments basés sur la connaissance de son élève.

ACF1M2E1-6- « Pour nous Albert il était dans l'erreur dans ce qu'il disait, voilà parce que c'était à un instant t qu'il l'a vu… mais c'est normal puisqu'il sait pas pas comment il fonctionne euh dans les autres jours de classe. Donc c'est pour ça qu'on a argumenté et essayé d'expliquer »

L'AVS 1



En direction de l'élève TED/TSA :

- Faire reconnaître les compétences de l'élève : L'AVS argumente pour décrire ce que l'élève sait faire. Il met en valeur ses compétences qui parfois ne sont pas perçues par le conseiller expert C1.
- La place de l'enfant TSA dans le groupe : Il indique sa préoccupation à considérer l'élève handicapé comme tout autre élève de la classe.

En direction du conseiller et de l'enseignant :

ACM3AVS1- 2 - "j'ai ressenti … qu'il fallait qu'il entre dans le groupe, qui se sente scolarisé à peu près comme les autres…" " parc' qu'y s'appropriait le même matériel que les autres"

Maintenir le lien : Il exprime sa préoccupation à maintenir le lien, l'échange et le dialogue avec les membres de l'équipe même en cas de désaccord (comme dans le moment 2). Pour lui c'est une manière riche pour comprendre les situations. Il est en confiance. Faire entendre son point de vue est important.

ACF1M3AVS1-14 « Ouais je me sens à l'aise pour euh donner mon avis, mon expérience »

Envers lui-même (son propre agir professionnel)

L'AVS est préoccupé par son besoin d'apprendre pour bien (mieux) faire son travail. Il s'agit pour lui de construire des compétences professionnelles pour améliorer l'accompagnement de l'élève TSA.

ACM3AVS1- 10 " si je fais quelque chose de valable ou si faut que je fasse autrement. Donc pour moi c'est intéressant. »

2. Préoccupation de l'enseignante E2

En direction de l'élève TED/TSA :

L'enseignante E2 exprime ses préoccupations de manière explicite concernant la

Relation de l'enfant TED/TSA avec le groupe classe. Elle le formalise via sa question sur la répartition des élèves. Implicitement elle évoque les relations difficiles avec la famille de l'élève. Cela semble très important pour elle. Elle montre des signes de stress ou d'agacement dans les gestes qu'elle fait. Elle jette son stylo, sa jambe tremble lorsqu'elle évoque ce point lors de l'entretien-conseil. Elle revient sur cette problématique alors même que la conseillère vient de lui faire une suggestion.

En direction du conseiller et de l'AVS :

ACF2M2E2-10- « C'qu'est marrant c'est que …. De la part d'un conseiller pédagogique, j'aurais pas pris l'intervention qu'elle vient de faire sur le déroulement de l'activité et sur l'activité que j'avais proposé qui était trop compliquée pour Walid de la même façon.
E2-10bis-J'aurais pris ça comme un jugement euh … de l'activité proposée. On avait quand même bien travaillé en amont plusieurs fois etcétéra alors que de la part de Sophie, je prends ça vraiment comme un conseil euh … pour moi y'a pas de jugement »

Le fait de ne pas se sentir jugée : L'enseignante exprime longuement le fait qu'avec la conseillère elle ne se sent pas jugée et le met au regard des visites avec les conseillers pédagogiques ou les inspecteurs de l'éducation nationale.

Envers lui-même (son propre agir professionnel) :

ACF2M1E2-3- « Les outils qu'elle me propose, de construire pour Walid vont être très utiles à d'autres… »

De manière plus implicite, en validant les propositions de la conseillère, L'enseignante nous montre sa préoccupation à améliorer sa pratique dans le but d'aider l'enfant TSA mais aussi ses camarades.

C. Impact des préoccupations sur les gestes professionnels des conseillers

1. Le conseiller expert C1

Pour le conseiller expert C1, nous avons identifié un impact de ses préoccupations principalement sur 7 gestes professionnels identifiés dans la modélisation de C Alin. Il s'agit de :

« (S') Observer – Le Regard »

« Théoriser- Épistémologie »

« Co-Analyser- Le débat »

« Conseiller- Donner/Recevoir »

« Être disponible- Le Lien »

« Transmettre- le partage »

« Identifier des compétences en jeu- Savoirs professionnels »

- **« (S') Observer – Le Regard »** : Les préoccupations du conseiller expert C1 concernant sa compréhension du fonctionnement de l'élève TSA et en particulier sa vigilance à l'attribution « du sens » par l'élève le conduisent à développer ce geste professionnel. Son

amplitude est d'autant plus grande qu'il est également préoccupé par la nécessité de partir du vécu de la classe. Il cherche à identifier ce qui peut poser difficulté à l'enseignante.
La dimension de mise en scène des savoirs mais aussi la dimension éthique de ce geste professionnel sont impactées. En effet, cette préoccupation constitue le fil conducteur tout au long de l'entretien-conseil. Son regard sur la situation est orienté via ce prisme.

- **« Théoriser- Épistémologie »**

Les préoccupations du conseiller expert C1 concernant la transmission des contenus théoriques (et pratiques) vont avoir un impact sur ce geste professionnel et plus particulièrement sur le geste de « mise en scène des savoirs ». En effet, tout au long de l'entretien-conseil, il fait appel à ses connaissances spécifiques théoriques pour traduire et donner du sens aux situations vécues par l'élève TSA au sein de la classe. Cependant, il vulgarise ses propos pour être compris par tous.

- **« Co-Analyser- Le débat »**

Les préoccupations concernant les interactions langagières et les enjeux d'énonciation (savoir dire sans blesser- savoir dire à chacun) ont un impact sur la dimension langagière et éthique de ce geste professionnel. Cela se traduit par un « enrobage du propos » au cours de l'échange. On l'observe plus particulièrement lorsqu'il doit apporter une « critique » au travail déjà engagé par l'enseignant. Il évite la critique frontale. Il utilise alors des formules détournées, fait usage du « peut-être » ou laisse l'enseignante terminer sa phrase (à lui). Il garde une intonation de la voix calme et compréhensive.

ACF1M3C1-53- « Oui parce que je pense que ça l'a, même enveloppé, c'est .. ça l'a, ben c'est elle qui a fait ce, qui a fait ce matériel. Donc on se rend compte que critiquer ça, c'est critiquer son travail. Enfin on a beau l'emballer dans ce qu'on veut. Bon bah c'est une critique, une critique c'est pas un procès… » ACF1M3C1-54- « Donc c'est, c'est là moi, je suis dans quelque chose qui peut être compliqué… »

Sa préoccupation consistant à vouloir transmettre des contenus pratiques et théoriques compréhensibles par tous, impacte également sur le registre de langue qui reste simple et les accents didactiques portés sur les éléments importants.

- **« Être disponible- Le Lien »**

La double préoccupation de vouloir transmettre du contenu pour aider l'enseignant et l'AVS à comprendre mais aussi celle de comprendre lui-même le fonctionnement de l'élève TSA impacte sur ce geste professionnel. Il reconnaît la difficulté des situations spécifiques à la scolarisation de ses élèves TSA. Il en fait une priorité d'action sur la circonscription. Il se

rend disponible pour l'enseignante et l'AVS. Au-delà des visites prévues, au vu des relations de confiance et du lien tissé avec l'équipe, il s'autorise si son emploi du temps lui offre une opportunité, une visite supplémentaire. De manière plus générale, Il programme des temps « d'information » pour les enseignants et les AVS. Il s'engage dans des programmes pédagogiques spécialisés comme celui présenté en début de l'entretien conseil (Partie 1- programme sur les tablettes). Par cette disponibilité, il enrichit son expérience auprès des élèves TSA.

- **« Conseiller- Donner/Recevoir »**

Le conseiller expert C1 est préoccupé par les enjeux d'énonciation et particulièrement par la forme qu'il souhaite donner à ses prescriptions :

ACF1M3C1-39- « On conseille, on ne donne pas des ordres. Euh c'est pas des injonctions, on conseille. ... »

Pourtant, dans les gestes langagiers du conseiller expert, nous identifions de nombreuses injonctions. Cela met en évidence l'existence d'un paradoxe entre les préoccupations et l'agir réel du conseiller. L'impact sur les gestes langagiers n'est dans ce cas pas celui présupposé.

Le conseiller expert C1 est préoccupé par le fait d'identifier les difficultés que peut rencontrer l'enseignant et de prendre en compte leurs préoccupations. Il les présuppose. Bien que ses suppositions soient justes (cela se vérifie au travers de l'identification des préoccupations de l'enseignante), nous observons qu'il ne laisse que peu de place à l'enseignant pour les exprimer véritablement au travers de son dispositif. C'est sa préoccupation de transmettre des contenus qui prend le dessus et impacte plus particulièrement ce geste professionnel. Il est davantage dans le « donner » que dans le « recevoir ».

- **« Transmettre- Le Partage »**

Les préoccupations du conseiller expert C1 concernant sa volonté de transmettre à l'enseignant et à l'AVS des contenus pratiques et théoriques en lien avec la scolarisation de l'élève TSA impactent ce geste professionnel. Au travers de ce dernier, il transmet ses valeurs : le respect et la bienveillance envers l'élève TSA mais aussi envers son équipe.

- **« Identifier les compétences en jeu –Savoirs professionnels »**

Au travers de ses préoccupations concernant la compréhension du fonctionnement spécifique de l'élève TSA, de sa volonté à transmettre des contenus théoriques et pratiques, nous pouvons dégager implicitement que le conseiller expert souhaite agir sur les savoirs professionnels de l'enseignante et de l'AVS. Il leur apporte de nouvelles connaissances, des

savoirs être et savoirs faire en lien avec la scolarisation d'un élève dit à « besoin éducatif particulier ». Lors de « l'entretien –conseil », il ne nomme pas directement des « savoirs professionnels » ou des « compétences » qu'il souhaite travailler ou déjà acquises par l'enseignant ou l'AVS. Le conseiller reste dans le concret de l'action. Il ne se pose pas en tant que « formateur » institutionnalisé.

Il nous semble important de souligner le fait que certaines préoccupations du conseiller expert C1, de l'enseignant E1 et de l'AVS sont communes. Il s'agit principalement de la volonté pour tous de comprendre le fonctionnement de l'élève TSA afin de faciliter sa scolarisation et rendre les savoirs accessibles. Cela a un impact conséquent sur « l'entretien-conseil » au travers des gestes professionnels évoqués ci-dessus. Principalement au travers de leur dimension « éthique » (implication, bienveillance, valorisation, respect), de « mise en scène des savoirs » (rappel des contenus, désignations de contenus) et langagière (gestes d'explication, d'argumentation, accents didactiques, registre de langue « commun »).

La préoccupation de tous pour maintenir une relation sereine entre tous les membres de l'équipe (conseiller / AVS/ enseignant) impacte également les dimensions « éthiques » des gestes professionnels du conseil mais également leur dimension langagière (ton, modalités des interactions verbales).

Néanmoins, notons que pour le conseiller expert C1, adapter son agir professionnel en adéquation avec ses préoccupations reste complexe. L'architecture du dispositif et la sensibilité de son écoute (prise en compte de l'autre au travers de son temps de parole, réel crédit apporté à sa parole, prise en compte réelle du contenu apporté par l'autre) n'est pas conscientisé comme pouvant être un obstacle didactique professionnel à travailler et à dépasser.

Les gestes professionnels suivants n'ont pas ou très peu été mis en pratique par le conseiller expert, tout au moins au cours des moments choisis lors de la visite concernée par notre étude.

« Guider- l'Autonomie »

« Passer de l'Émotion à l'Analyse- L'Implication »

« Faire/Recevoir la visite »

D'autres ne sont que partiellement mis en pratique par le conseiller.

« Décrire et faire décrire- Le primat de l'action »

Pourtant, les travaux en analyse du travail et en analyse des pratiques ont clairement montré leur pertinence.

En particulier le geste professionnel « Décrire et faire décrire- Le primat de l'action » pour recueillir des données factuelles précises et aider à faire comprendre l'activité de l'élève et l'activité de l'intervenant ; ainsi que les gestes professionnels « Guider- l'Autonomie » et « Passer de l'Émotion à l'Analyse - L'Implication » pour ajuster les dires, les renvois, les directions de travail les évaluations. On peut avancer les hypothèses d'explications suivantes,

La préoccupation principale du conseiller expert est d'apporter des connaissances et des conseils. Il a constaté, Son constat d'expert lui suffit Ne ressent-il pas le besoin de revenir sur l'action ?

Pour le geste professionnel « Guider- l'Autonomie » Sa préoccupation de conseil ne l'empêche–t-elle pas de laisser de la marge de manœuvre à ses interlocuteurs ?

Pour le geste « Passer de l'émotion à l'analyse, sa grande expérience et son expertise lui permettent d'aborder les situations d'observation et de conseil avec une distance affective pertinente.

Le dernier geste professionnel « Faire/Recevoir la visite » fait naturellement partie de la fonction de Conseiller. Nous n'avons pas relevé de préoccupation précise le concernant lors de notre séquence filmée.

2. Le conseiller novice C2

Pour le conseiller novice C2, nous avons identifié un impact de ses préoccupations principalement sur 5 gestes professionnels. Il s'agit de

« (S') Observer – Le Regard »

« Co-Analyser- Le débat »

« Conseiller- Donner/Recevoir »

« Être disponible- Le Lien »

« Théoriser- Épistémologie »

- **« (S') Observer – Le Regard »**

La préoccupation de la conseillère novice C2 à prendre en compte les besoins spécifiques de l'élève TED/TSA combinée à celle de rendre les savoirs accessibles impacte sur ce geste professionnel :

Impact sur la dimension de mise en scène des savoirs : l'observation va constituer un élément majeur dans l'agir professionnel de la conseillère novice. Elle s'appuie sur ce geste

professionnel pour identifier les besoins de l'enfant TED/TSA.

Impact sur la dimension « éthique » : ces préoccupations l'amènent à avoir un regard compréhensif et bienveillant sur la situation de classe et sur l'élève TSA.

- **« Co-Analyser- Le débat »**

La préoccupation de la conseillère novice C2 de prendre en compte les besoins spécifiques de l'élève TED/TSA combinée à celle de rendre les savoirs accessibles impacte également sur ce geste professionnel :

Impact sur la dimension de mise en scène des savoirs : La conseillère novice C2 prend l'initiative de l'échange dans ces moments étudiés de « l'entretien-conseil. ». Elle problématise toujours la situation en lien avec un élément identifié comme étant soit un obstacle à l'accessibilité des savoirs (ici la double tâche d'un exercice) soit un élément facilitateur permettant de répondre aux besoins (exemple de l'emploi du temps).

La préoccupation spécifique concernant la relation de l'élève TED/TSA avec ses camarades de classe a un impact direct sur ce geste professionnel.

Impact sur la dimension de mise en scène des savoirs : lors du moment 3, elle conduira la conseillère à utiliser le geste de questionnement comme geste de problématisation et d'enrôlement : « Il a des amis maintenant ou pas ? » « Le maintenant » permet d'identifier que la conseillère avait perçu une difficulté sur ce plan lors d'une précédente visite.

La préoccupation de la conseillère novice concernant les interactions avec l'enseignante : bien se faire comprendre et garder le lien lors des passages « délicats » impacte ce geste professionnel :

- Impact sur la dimension langagière :

On note l'utilisation d'un registre de langage simple, des gestes d'explication ainsi que la présence d'éléments non verbaux facilitant l'échange : ton calme, débit lent, voix posée, silences, écoute bienveillante.

- **« Conseiller- Donner/Recevoir »**

La préoccupation de la conseillère novice concernant la réception du conseil mais aussi plus généralement les interactions avec l'enseignante : bien se faire comprendre et garder le lien lors des passages « délicats » impacte ce geste professionnel :

- Impact sur la dimension langagière : La conseillère novice utilise d'avantage des prescriptions suggestives (« peut-être que … ») ou des prescriptions injonctives « masquées »

(utilisation de l'infinitif, formules implicites).

- Impact sur les gestes d'ajustement : La conseillère est préoccupée par le fait que son conseil soit compris et que la mise en œuvre soit effective. Elle organise son dispositif « d'entretien-conseil » en sorte de pouvoir être au plus près de ce qu'il se passe pour l'enseignante dans la situation de classe. Elle laisse des espaces de parole à l'enseignante. Cela lui permet de mieux comprendre et prendre en compte les éléments apportés pour construire le contenu de son conseil. Elle s'ajuste à la situation.

- Impact sur la dimension éthique : Dans la prescription du conseil, la conseillère novice montre une implication importante verbalement (« je pense que ») mais aussi par des éléments non verbaux (corps animé, présence, écoute effective)

- « **Être disponible- Le Lien** »

La préoccupation de la conseillère novice concernant l'architecture de « l'entretien – conseil » devant favoriser un espace dialogique implique directement ce geste professionnel :

Elle organise à la fois les prises de rendez-vous avec l'enseignante tout au long de l'année. Mais surtout elle propose une structure interne lisible de ce temps d'intervention : observation de l'élève en classe suivie d'un entretien en trois parties permettant à chacun de livrer ou prendre des informations. Cette lisibilité lui permet à la fois de garder le lien avec l'enseignante mais aussi une distance nécessaire au bon fonctionnement du duo Conseiller/ enseignant.

- **« Théoriser- Épistémologie »**

La préoccupation de la conseillère novice à rendre les savoirs accessibles et prendre en compte les besoins spécifiques de l'enfant TED/TSA ne montre pas paradoxalement un impact fort sur ce geste professionnel. En effet, chez la conseillère novice, ce geste a une amplitude réduite (quantitativement et qualitativement) Il y a peu de liens explicités lors de « l'entretien-conseil » entre le fonctionnement de l'élève TED/TSA en classe et la « théorie » (connaissances spécifiques sur le développement cognitif de ces élèves). Cela n'apparaît pas non plus dans l'auto-confrontation. La conseillère novice C2 reste sur des constats plus généraux.

On remarque aussi que, mise à part les gestes professionnels, « Transmettre – le partage » et « Identifier des compétences en jeu - Savoirs professionnels », le Conseiller Novice C2 n'a pas fait usage lui non plus des mêmes gestes professionnels que le Conseiller Expert.

« Guider- l'Autonomie »

« Passer de l'Émotion à l'Analyse- L'Implication «

« Faire/Recevoir la visite »

Comme pour le conseiller expert, la mise en œuvre du geste professionnel

« Décrire et faire décrire- Le primat de l'action » reste partielle et d'une ampleur réduite.

Ces gestes professionnels ne semblent pas identifiables au travers de ses préoccupations.

Dans notre étude de cas, ce qui différencie le conseiller expert du conseiller novice, c'est bien les connaissances académiques, l'expérience et l'expertise du conseiller Expert.

Pour autant comment expliciter le fait qu'en tant que « Conseiller Expert » ou « Conseiller Novice » ces gestes professionnels ne soient pas ou très peu utilisés ? Ils sont pourtant très importants si on se réfère aux travaux d'analyse des pratiques. Ils permettent de comprendre, expliquer l'activité des acteurs afin d'ajuster au mieux les échanges et les éventuels conseils.

Voici les premières hypothèses que l'on peut avancer :

- la mise en œuvre du fonctionnement classique, voire traditionnel du conseiller pédagogique de l'éducation nationale : Observer – Constater – Conseiller ;

- la méconnaissance de travaux récents sur l'analyse du travail et l'analyse des pratiques.

En ce qui concerne la quasi absence du geste professionnel « identifier les compétences en jeu- savoirs professionnels » dans l'agir professionnel de nos conseillers nous pouvons l'expliquer par :

- la non volonté de se substituer aux conseillers pédagogiques et d'adopter une attitude que l'enseignant pourrait ressentir comme « évaluative » ;

- la méconnaissance de l'agir professionnel d'un enseignant de manière générale mais également des gestes professionnels spécifiques à l'inclusion des élèves TSA. Il y a encore peu de travaux scientifiques concernant ce sujet. Ils ne sont pas abordés en formation de l'enseignant spécialisé.

IV. Synthèse

A. Synthèse question 1 : Impact des connaissances académiques sur l'autisme sur les gestes professionnels du conseil

Au travers de l'analyse comparative de l'agir professionnel de nos deux conseillers expert et novice, nous avons pu mettre en évidence la présence commune de *gestes professionnels du*

conseil dominants. Il s'agit des gestes identifiés via la dénomination de C Alin comme étant :

« (S') Observer- Le regard »

« Co-analyser-le Débat »

« Conseiller-Donner/Recevoir »

« Décrire et Faire Décrire- Le Primat de l'Action »

Nous avons pu mettre en évidence une variation parfois importante entre les pratiques de l'expert ayant des connaissances spécifiques et actualisées sur l'autisme et celle du conseiller novice. L'impact est identifié plus particulièrement au travers de l'amplitude plus grande de certains de ses gestes professionnels. Cela recouvre plusieurs des dimensions de l'agir professionnel du conseiller. Principalement, nous avons identifié un impact fort sur les *gestes de mise en scène des savoirs* avec des gestes d'enrôlement, d'institutionnalisation et de rappel des contenus plus fréquents et plus précis pour le conseiller expert. Nous avons pu mettre en évidence également un impact sur les *gestes langagiers* avec pour le conseiller expert des gestes d'explication et d'argumentation montrant une amplitude plus grande sur le plan quantitatif (longueur des explications, fréquence) mais aussi qualitative (grain plus fin). Il en est de même pour les gestes de description (plus de précision avec des éléments plus saillants à la problématique des élèves TSA) et de désignation. Cela a également une influence sur les gestes de prescription. Il semble que plus le conseiller a des connaissances sur l'autisme plus le mode injonctif est privilégié.

Cependant, ces connaissances spécifiques vont avoir pour le conseiller expert un effet opératoire sur ses *gestes éthiques* et ses *gestes d'ajustement*. Il montre des difficultés à laisser la place à l'autre dans la relation. L'écoute tout comme la prise en compte en temps réel des préoccupations de l'enseignant semblent parfois empêchées par le fait que le conseiller expert se focalise de manière très importante sur ses connaissances théoriques de l'élève TSA. La conseillère novice, ne rencontre pas, elle, ces difficultés.

Les connaissances académiques sur l'autisme vont également jouer fortement sur les gestes de *mise en scène des savoirs* et de *rappel des contenus*. C'est le geste professionnel identifié par C Alin comme étant « théoriser- épistémologie ». Ces connaissances permettent au conseiller expert C1 de mettre en lien de manière plus précise l'agir de l'enfant observé avec les références théoriques spécifiques des TSA. C'est un geste professionnel qui le renvoie à sa propre activité « interne » mais aussi visible dans l'interaction avec l'enseignant et l'AVS de manière plus concrète via les points saillants qu'il abordera au cours de l'entretien -conseil.

Les connaissances académiques sur l'autisme mais aussi les connaissances expérientielles des conseillers influent de façon forte sur les gestes professionnels du conseiller CAS-EH dans leur dimension opératoire et leur dimension symbolique. Ils ont dans cette situation d'interaction que constitue ce dispositif « d'entretien-conseil » également des effets sur la réception du conseil par l'enseignant et l'AVS. Cela confère aux conseillers une légitimité et une crédibilité favorisant un lien de confiance et un effet performatif chez l'enseignant et/ou l'AVS.

B. Synthèse hypothèse 2 : Impact des préoccupations des conseillers sur les gestes professionnels du conseil

Nous avons pu mettre en évidence la présence de préoccupations communes chez nos deux conseillers. Elles ont un impact sur les gestes professionnels du conseil et plus précisément sur :

« (S') Observer – Le Regard «

« Théoriser- Épistémologie »

« Co-Analyser- Le débat »

« Conseiller- Donner/Recevoir »

« Être disponible- Le Lien »

Celles-ci concernent les élèves avec TSA, leur place dans le groupe classe, leurs besoins spécifiques. Elles concernent également la relation du conseiller à l'AVS et à l'enseignant. Il s'agit à la fois de préoccupations concernant la reconnaissance d'un travail complexe avec leurs élèves TSA, la prise en compte d'un moment délicat mais aussi la volonté des conseillers d'améliorer la scolarisation des élèves TSA au travers des éléments de compréhension qu'ils peuvent apporter lors de l'entretien conseil à l'enseignant et l'AVS.

Ces préoccupations ont joué aussi sur la *dimension éthique* des gestes professionnels des conseillers novice comme expert. Nous le retrouvons particulièrement dans des gestes de bienveillance, de souci de l'autre et de respect envers les enfants comme les adultes. Cela a également un impact important sur la *dimension langagière* des gestes comme le choix d'utiliser un registre de langue commun lors des interactions, de favoriser des gestes d'explications concrètes et de veiller à garder un échange respectueux de chacun. Cela impacte également les *gestes de mise en scène des savoirs* et de rappel des contenus. Les préoccupations des conseillers concernent également leur propre agir professionnel. Pour le

conseiller expert, on note une préoccupation plus marquée par la spécificité des élèves TSA et leur capacité à attribuer du sens. Cela a des conséquences sur sa capacité à se former ou s'auto-former pour actualiser ses connaissances académiques sur l'autisme. Comme nous l'avons montré précédemment, cela a un effet sur les gestes professionnels du conseil. La préoccupation de la conseillère novice C2 concernant l'architecture de l'entretien-conseil, à savoir, de faire de ce temps de travail un espace dialogique impacte sur la dimension langagière des gestes. L'impact est marqué principalement par la forme non verbale avec la présence de gestes d'écoute nombreux. On note également un impact sur ses gestes d'ajustement en se saisissant en temps réel des informations apportées par l'enseignante pour ajuster ses propres propos.

Notre analyse permet de mettre en évidence des obstacles didactiques professionnels auxquels les conseillers d'aide à la scolarisation sont confrontés. Pour certains, ils sont parfois déjà conscientisés, pour d'autres, c'est l'entretien d'auto-confrontation qui a permis de les mettre en lumière. Il s'agira de les dépasser pour s'approprier les gestes professionnels spécifiques à la fonction de conseiller. Il s'agit principalement de :

« Le Grain d'analyse-La Multiréférentialité »

« Le Jugement- L'Épochè, la suspension du jugement »

« L'Écoute- Posture Dedans/Dehors »

« Le Dire- Les En-(je)ux d'énonciation »

Par la présence de ces gestes professionnels, nous avons pu inférer la présence de postures du « formateur » identifiées par les travaux d'Anne Jorro. Certaines sont plus présentes que d'autres. Il s'agit principalement pour nos deux conseillers (expert comme novice) des postures du « pisteur » et celle du « traducteur ». Leur agir professionnel est porté par l'organisation de l'entretien –conseil dans ses dimensions externes (organiser l'entretien en lien avec les besoins et les contraintes du conseiller et de l'enseignant) et internes (architecture de l'entretien, balisage des points à aborder). Il est également porté par la volonté de rendre accessible à l'enseignant et à l'AVS le fonctionnement spécifique de l'élève handicapé et TSA en particulier dans notre étude. On observe également des postures de « régulateur » et de « médiateur ». Pour le conseiller expert, on notera que cette posture de « médiateur » est plus marquée, en lien avec les ressources concernant les spécificités cognitives des élèves TSA ainsi que les stratégies éducatives à adopter. La posture du

contradicteur n'est pas (ou très peu) identifiable dans l'agir professionnel de nos deux conseillers.

Les conseillers sont capables d'avoir une lecture critique de la situation et de soulever des décalages. Néanmoins, leur analyse a toujours comme porte d'entrée l'agir de l'enfant et non la pratique « enseignante » ou celle de l'« AVS ». Cela peut s'expliquer par leur formation « d'enseignant spécialisé » orientée vers l'agir et la compréhension de l'enfant pour mettre en œuvre soit, dans sa classe un enseignement adapté et non celle de « conseiller » qui semble nécessiter un accompagnement de l'enseignant à cette compréhension et cette mise en œuvre. Nous pouvons également l'interpréter par l'historique du poste avec au départ, comme évoqué dans notre partie contexte, la création des MAI. Leur mission était d'accompagner l'enfant handicapé en classe. C'est le poste dans lequel a débuté le conseiller expert C1. Comme pour les autres conseillers experts rencontrés lors des entretiens exploratoires, cette expérience professionnelle marque leur positionnement. Pour le conseiller expert C1, on note aussi parfois des difficultés à adopter une posture d'écoute active et constructive. De manière générale, ils ont du mal à interroger les non-dits. Ils se basent toujours sur des éléments concrets de l'agir de l'enfant et proposent des stratégies d'action. Cela met en évidence leur difficulté à mettre en œuvre une pratique de questionnement permettant à l'enseignant et/ou l'AVS de développer ses propres capacités d'analyse sur son propre agir professionnel.

Pourtant les enseignants montrent dans l'auto-confrontation des capacités d'analyse et leur capacité à se saisir de l'espace « entretien-conseil » comme un espace de réflexivité. Les préoccupations des conseillers CAS-EH ont un impact fort sur leurs gestes professionnels. Elles agissent sur les dimensions opératoires du geste professionnel mais plus explicitement sa part « symbolique ». L'accès aux préoccupations via les entretiens d'auto-confrontation nous donne accès à l'intentionnalité du conseiller et nous informe comment elles influent sur les gestes professionnels mis en œuvre dans la pratique réelle. Nous notons un décalage dans certaines intentions exprimées par les conseillers et la mise en œuvre effective de ces intentions dans la mise en œuvre opératoire du geste professionnel en situation (dans notre étude). Cela traduit une pratique professionnelle en construction pour le novice mais également pour le conseiller expert. Pour ce dernier, certains gestes professionnels sont particulièrement ancrés dans son agir et pour lui la prise de conscience de ces décalages est difficile. Envisager d'autres configurations possibles de sa « façon de faire » lors des entretiens-conseils reste peu ou pas conscientisée.

V. Discussion

La mobilisation du cadre théorique des « *gestes professionnels* » pour notre étude nous a permis d'explorer la complexité de l'agir professionnel des conseillers d'aide à la scolarisation. L'utilisation de modèles ou de travaux portant sur l'agir professionnel des formateurs ou des conseillers pédagogiques (Alin, 2010 ; Jorro, 2004) ont permis de mettre en évidence la présence de gestes professionnels communs avec ceux déjà répertoriés mais aussi de faire apparaître en creux des gestes professionnels absents ou très peu représentés. Cela permet donc de penser pour le chercheur un agir professionnel à la fois proche mais parfois différent de ceux évoqués ci-dessus. Notamment en ce qui concerne la pratique évaluative du conseiller vis-à-vis de l'agir professionnel de l'enseignant. Les conseillers CAS-EH comme les enseignants nous informent quant à cette dimension particulière. Cette étude fait donc apparaître la singularité et la spécificité de la fonction de conseiller CAS-EH en lien avec le public enseignant concerné. Il s'agit ici d'enseignants ayant de l'expérience (pas nécessairement novices) en lien avec la question spécifique du handicap et des troubles du spectre autistique. Cela se traduit par l'identification de postures dominantes dans l'agir professionnel des conseillers CAS-EH traduisant leur intentionnalité.

La mobilisation de ce cadre théorique récent pour lequel le travail de définition du concept de « geste professionnel » semble à ce jour toujours en débat dans la communauté scientifique a été parfois source de difficulté pour l'analyse des données descriptives. Cependant la volonté du chercheur d'articuler deux approches complémentaires via les travaux de C Alin (mettant l'accent sur le discours et les en(*je*)eux symboliques) et ceux d'A Jorro (mettant l'accent sur la place du corps dans l'agir professionnel) nous a permis par une mise en regard d'enrichir la description et l'analyse. Pour autant cette articulation peut poser des difficultés pour nommer le geste professionnel ou lui donner une étiquette suffisamment signifiante pour faire apparaître les dimensions opératoires et symboliques d'une part et les dimensions corporelles et langagières d'autre part. Les choix faits dans cette étude peuvent encore être approfondis et réfléchis par le chercheur.

Une autre difficulté pointée lors de l'analyse des données verbales et non verbales recueillies consiste également dans l'attribution de cette « étiquette ». En effet, la complexité des situations de travail réel fait que le chercheur peut être confronté à des choix parfois difficiles. Une même phrase ou un même geste peut relever à la fois d'une dimension langagière, éthique ou d'ajustement. Il faut alors comprendre et faire le choix de mettre en avant la dimension qui est alors la plus signifiante pour la rendre lisible au risque de dénaturer pour

une part la richesse du matériau. Si l'utilisation de modélisations ou de cadres est nécessaire pour permettre une mise en pensée, le chercheur reste conscient que la réalité laisse toujours à son analyse une part d'opacité.

La fonction de conseiller CAS-EH avec la lettre de mission et la fiche de poste institutionnelle que nous connaissons aujourd'hui est très récente (moins de cinq ans). L'analyse comparative entre un conseiller expert et un conseiller novice a pourtant mis en évidence la présence de *Gestes professionnels* communs. Nous pouvons faire l'hypothèse d'un début de la construction d'un *genre professionnel* (Clot 2008). Les variations nombreuses dans la mise en œuvre de ces *Gestes professionnels* par chacun des conseillers de l'étude, mais aussi par les pratiques déclarées par les conseillers CAS-EH lors des entretiens exploratoires, au-delà de la question du *style professionnel* pose la question du *genre* encore peu institué de leur fonction. Les plus anciens ont marqué leur pratique par des choix n'étant pas toujours conformes aux nouveaux attendus institutionnels et les plus novices ont du mal à comprendre ce que l'on attend d'eux. La recherche menée ici ne peut permettre de définir précisément une *identité professionnelle* de conseiller CAS-EH. D'autres travaux de recherche seraient nécessaires à la fois en prenant en compte un plus grand nombre de conseillers mais aussi pour chaque conseiller un plus grand nombre « d'entretien-conseil ». Ce dans une approche plus longitudinale.

Notre recherche fait apparaître la présence d'obstacles didactiques professionnels (Alin, 2010). Ces éléments peuvent donner des pistes quant à des enjeux de formation éventuels pour aider le conseiller CAS-EH à :

- mobiliser des gestes professionnels permettant non plus uniquement d'être capable d'analyser l'agir de l'enfant TSA au sein de la classe, mais aussi, d'aider l'enseignant à mobiliser lui-même de nouveaux gestes professionnels spécifiques à l'inclusion scolaire des élèves TSA et plus généralement des élèves en situation de handicap ;
- questionner l'enseignant, lui permettre de se questionner ;
- laisser la place nécessaire à l'enseignant et l'AVS pour s'exprimer et évoquer ses propres préoccupations.
- accompagner l'enseignant dans la construction de ses propres outils et stratégies pédagogiques prenant en compte le profil singulier de son élève, de son groupe classe tout en respectant son propre *style* professionnel.

La mise en œuvre pour les conseillers d'une formation actualisée, prenant en compte les connaissances spécifiques du développement des élèves TSA et la gestion des troubles du comportement nous semble être une première piste d'action. D'autre part, une formation aux *Gestes professionnels du conseil* mais aussi aux *Gestes professionnels d'enseignement auprès des élèves TSA* est également à envisager. L'observation des pratiques réelles et leur co-analyse avec les équipes a montré dans le cas de notre étude un effet performatif auprès des acteurs conseillers, enseignants et AVS. Ils en témoignent lors de l'auto-confrontation. La mise en place de séances filmées en classe ou la volonté de poursuivre la recherche par la capture d'autres entretiens ou de mener des entretiens croisés avec le chercheur est assurément une voie heuristique d'apport de connaissances en matière de recherche et de formation sur les plans didactiques et pédagogiques de l'inclusion scolaire des élèves avec autisme.

Conclusion

Ce travail de recherche est l'aboutissement d'un cheminement à la fois personnel et collectif. Il est le reflet d'un travail réflexif qui n'aurait pas été le même sans les rencontres faites sur le chemin. Les rencontres faites en amont avec les enfants TSA, leur famille, leur AVS et leur enseignant qui ont suscité la thématique de départ. Les rencontres avec les personnels de soin, les formateurs spécialisés en TSA, les associations qui m'ont permis de mieux comprendre ce trouble et les difficultés rencontrées et ainsi de contextualiser cette recherche. Les rencontres avec les sciences de l'éducation et plus particulièrement le champ de la formation des adultes qui nous ont ouvert un autre espace pour penser notre travail et notre pratique professionnelle. Les rencontres avec les auteurs qui ont permis au travers de multiples lectures, controverses, débats d'enrichir nos connaissances et de confronter des intuitions à des cadres scientifiques rigoureux. Les rencontres avec les enseignants et les étudiants du Master qui via un partage et des échanges constructifs tout au long de ces deux années ont contribué à l'enrichissement de cette recherche, mais aussi offert leur soutien et les encouragements à poursuivre un travail long et parfois difficile. Les rencontres avec la « communauté scientifique » et les chercheurs au cours des colloques auxquels nous avons eu la chance de pouvoir assister ont permis de saisir les enjeux d'un travail approfondi de recherche. Les rencontres avec les directeurs de mémoire qui ont permis à notre travail d'avancer tout en respectant notre singularité et nos doutes. Les rencontres avec les acteurs de terrain qui ont rendu possible la réalité de cette recherche et ses choix méthodologiques. Leur rencontre qui a également permis d'étayer les analyses et rendu possible l'accès à leurs intentions, leurs préoccupations en acceptant l'auto-confrontation. Cette étude a été menée auprès de deux équipes volontaires qui ont accepté d'être filmées, enregistrées et d'avoir un retour sur leur pratique professionnelle via le dispositif d'auto-confrontation. Il a s'agit de la capture d'un seul « entretien-conseil » par équipe puis de la sélection de moments relativement courts de cet entretien-conseil. Cela nous amène à la plus grande prudence quant à la généralisation possible des résultats. Il semble important de souligner que ces deux équipes ne reflètent pas nécessairement ce que toutes les équipes se formant au gré des associations Conseiller CAS-EH / enseignant/AVS vivent au quotidien. Il s'agit bien d'actions situées dans le cadre d'interactions où la place des sujets prend son importance. Ces mêmes conseillers ou ceux rencontrés lors des entretiens exploratoires tout comme les enseignants ont notamment pu exprimer des difficultés à travailler lorsque les situations étaient conflictuelles. Le plus souvent quand il y avait à faire face à des situations dans lesquelles l'enseignant ne partageait pas les valeurs de l'inclusion

ou quand les troubles du comportement de l'enfant TSA étaient très importants. La question de la gestion des émotions de chacun pour permettre la mise en place d'un véritable temps d'accompagnement reste alors dans ces conditions difficiles.

Cette relativisation des résultats met en évidence que dans le cadre de ce travail de *Master 2 recherche* certes, il s'agissait d'aboutir à un résultat intelligible pour le lecteur mais que finalement c'est la construction de la démarche scientifique qui est en jeu et possède le plus d'importance. C'est par cette démarche réflexive, d'appropriation des codes scientifiques mais aussi du nécessaire passage par l'écriture que se sont opérées les transformations. Ce fut parfois un chemin ténu mais aussi une route lumineuse.

Rendre l'école plus inclusive reste un enjeu majeur de l'école d'aujourd'hui et de demain. Notre travail montre comment les conseillers CAS-EH participent activement à ce cette évolution au sein de l'Éducation Nationale. Elle fait état d'un agir professionnel du conseiller CAS-EH certes encore peu stabilisé et met en évidence la présence de postures (« Traducteur », « Pisteur «) dont découlent des gestes professionnels en construction. Elle fait également apparaître des enjeux de formation (axe des connaissances spécifiques sur les TSA mais également axe du conseil et de ses gestes professionnels). Néanmoins, nous constatons via les propos des auto-confrontations un effet performatif important sur l'agir professionnel des enseignants, leur permettant d'adapter leur pratique à la singularité des enfants TSA. Les échanges avec des groupes de discussion spécialisés sur les questions du handicap ont permis de découvrir l'existence d'autres dispositifs ayant la même vocation sur le territoire. Ils restent à ce jour peu nombreux mais ouvrent d'autres pistes et la possibilité de travaux de recherche futurs et complémentaires à cette première étape.

Bibliographie

Adrien, J-L., Magerotte, G., Philip, C. (2012). Scolariser des élèves avec autisme et TED. Vers l'inclusion. Paris : Dunod.

Alin, C. (2010). *La geste formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Alin, C. (1996). *Etre formateur. Quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5e éd.). Arlington, VA : American Psychiatric Publishing

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin

Altet, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants.* Paris : PUF

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : P.U.F.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992, 2005). *L'Enquête et ses méthodes*. *L'entretien.* Paris : Éditions Armand Colin.

Boutinet, J.-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds.* Paris : Presses Universitaires de France.

Charlier, E. (2014). *L'accompagnement professionnel*. In A. Jorro, Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. (pp. 17-20). Bruxelles : De Boeck.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF

Croce-Spinelli, H. (2014). Gestes professionnels. In A. Jorro (ed), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. (pp. 145-148). Bruxelles : De Boeck.

Décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004, modifié par le *Décret n° 2005-1299 du 19 octobre 2005*, portant sur la création du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH et 2CA-SH).

Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif.* Namur : Presses universitaires de Namur.

Gardou, C. (2012).*La société inclusive, parlons-en !* Toulouse : Eres

Gillig, J.-M. (1999). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod.

Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En question* N°19, 1-20. Aix en Provence.

Jorro, A. (2014). Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2016). Agir en tension. Intervention chair UNESCO. anne_jorro_lyon_ens_ife.pdf.

Jorro, A. (2016 à paraître). Des postures aux gestes professionnels de formateurs. Version pdf

Lalive d'Epinay, C. (1998). *Significations et valeurs du travail, de la société industrielle*.in Traité de sociologie du travail. (pp.67-94). Bruxelles : De Boeck.

Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir.* Paris : Editions Séli Arslan.

Loi n° 95-836 du 13 juillet 1995 de programmation du " nouveau contrat pour l'école "

Ministère de l'Education Nationale (2009). Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissant du développement. Paris : CNDP

Organisation mondiale de la santé. (1999). CIM-10.Classification statistique international des maladies et des problèmes de santé connexes. 10e révision. Genève : OMS.

Pana-Martin, F. (2015). *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé. Thèse nouveau régime. Cnam, Paris.*

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique.* Paris : l'Harmattan.

Peters, T. (2008). *L'autisme. De la compréhension à l'intervention*. Paris : Dunod.

Plet-Bonenfant, C. (2013). Le conseiller à la scolarisation dans les écoles primaires de Seine Saint Denis- Une identité professionnelle en construction. Mémoire de MASTER 2

Rogers, S., Dawson, G. (2013). L'intervention précoce en autisme, le Modèle de Denver pour jeunes enfants. Paris : Dunod

Yvon, D. (sous la direction de) (2014). *A la découverte de l'autisme. Des neurosciences à la vie en société.* Paris : Dunod.

Sitographie

Bolle De Bal Marcel. (fev 2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés,* (n° 80), 99-131. doi : 10.3917/soc.080.0099. [Dernière consultation le 4 mai 2016]

Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982 pour la "*Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés".* Repéré à http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page120.htm [dernière consultation juin 2016]

Conseil (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conseil/18348?q=conseil#18241

Dans dictionnaire Littré en ligne. Repéré à http://www.littre.org/definition/conseil [Dernière consultation de la page le 10/03/16]

Dugal, J.-C. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. Travail et Formation en Education. N°4/2009. *Repéré à* http://tfe.revues.org/899 [dernière consultation le 3 juin 2016].

Fischer, J.-P, Perret, J.-B (1998/1). La mimésis sociale : l'approche historique de Gunter Gebauer et Chritoph Wulf. Hermès, La Revue, n° 22 (pp 63 -66) repéré à https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=HERM_022_0063 [dernière consultation le 15/04/16]

Geste. Dans dictionnaire Littré en ligne repéré à http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/geste [dernière consultation 12 mars 2016]

HAS. (2012) Recommandations de bonnes pratiques. Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent. Repéré à http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/recommandations_autisme_ted_enfant_adolescent_interventions.pdf [dernière consultation janvier 2016]

Jeffrey, D. (2011). Mimésis et rituels dans l'anthropologie historique de Gunter Gebauer et de Christoph Wulf. Cahiers de recherche sociologique, n° 51(p p. 27-45). Repéré à http://id.erudit.org/iderudit/1014996arhttps://www.erudit.org/revue/crs/2011/v/n51/1014996ar.pdf. [dernière consultation le 15/04/16]

Jorro, A (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, HAL Id: halshs-00195900. Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900 [dernière consultation en ligne 12/06/16]

Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés. Repéré sur http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page782.htm [dernière consultation juin 2016]

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647 [dernière consultation le 17/06/16]

Marcel, J.-F, Garcia, A. (2009). Les savoirs professionnels mobilisés dans le travail des conseillers pédagogiques de l'enseignement agricole public. Travail et Formation en Education, 4/2009. *Repéré à* http://tfe.revues.org/913 [dernière consultation 2/06/16)

Mauss, M. (1934). *Les techniques du corps.* [En ligne, consulté le 2/03/2016]. Texte publié par Université du Québec.

http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/Te

chniques_corps.html

Ministère des affaires sociales et de la santé. (2013) Plan Autisme 3. Repéré à http://www.cnsa.fr/documentation/plan-autisme2013.pdf [dernière consultation janvier 2016]

Ministère de l'Education Nationale (2008). Bulletin officiel hors série N°3 (19/06/2008). Horaires et programme de l'école primaire. Repéré à http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm [dernière consultation 9/09/15]

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013).Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013MEN - DGESCO A3-3 référentiel prof des écoles. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 [dernière consultation avril 2016]

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015-2016). Scolarisation des élèves handicapés. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html [dernière consultation juin 2016]

Table des sigles

A

ABA Analyse appliquée du comportement

AESH (2014) Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap

AIS Adaptation et Intégration Scolaire (devenu ASH)

ARS Agence Régionale de Santé

ASH Adaptation Scolaire et scolarisation des élèves Handicapés

ATSEM Agent Technique Spécialisé des Écoles Maternelles

AVS Accompagnant à la Vie Scolaire ou auxiliaire de vie scolaire ou assistant de vie scolaire

AVS-co Accompagnant à la Vie Scolaire collectif

AVS-I Accompagnant à la Vie Scolaire individuel

B

BO Bulletin officiel

BOEN Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale

C

CAAPSAIS Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire

CAMSP Centre d'Action Médico-Sociale Précoce

CAPA- SH Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap

CDA Voir CDAPH

CDAPH Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées dite aussi CDA.

CDCPH Comité Départemental Consultatif des Personnes Handicapées

CDES Commission Départementale de l'Enseignement Spécialisé

CLIS Classe d'Inclusion Scolaire

CLIS 1 Classe d'Inclusion Scolaire pour enfants avec troubles des fonctions cognitives

CLIS 2 et TSL Classe d'Inclusion Scolaire pour enfants avec troubles auditifs ou spécifiques du langage

CLIS 3 Classe d'Inclusion Scolaire pour enfants avec troubles visuels

CLIS 4 Classe d'Inclusion Scolaire pour enfants avec troubles moteurs et/ou invalidants associés

CME Centre Médico Éducatif

CMP Centre Médico Psychologique

CMPP Centre Médico Psycho Pédagogique

CNEFEI Centre National d'Enseignement et de Formation de l'Enfance Inadaptée (maintenant INS HEA)

CNSA Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie

CAS Conseiller à la scolarisation

CAS-EH Conseiller d'aide à la scolarisation des élèves handicapés (2014)

CNESCO Conseil national de l'évaluation du système scolaire

CPC Conseiller pédagogique de circonscription

CS Conseiller à la scolarisation

CREAI Centre Régional d'Études et d'Actions sur les handicaps et les Inadaptations

CUI Contrat Universel d'Insertion

D

DI Déficience Intellectuelle

DSDEN Direction des services départementaux de l'éducation nationale (anciennement Inspection départementale)

E

EN Éducation Nationale

EPD Équipe Pluridisciplinaire (MDPH) (appelée parfois EPE)

EPE Équipe Pluridisciplinaire d'Évaluation (MDPH) (appelée parfois EPD)

ERSEH Enseignant référent à la scolarisation des élèves handicapés

ESPE École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

ESS Équipe de Suivi de Scolarisation

EVS Emploi Vie Scolaire

F

G

GEVA Guide d'Évaluation et d'Aide à la décision pour les MDPH

GEVA-Sco Volet Scolaire du GEVA

GS Grande Section de maternelle

H

HAS Haute autorité de Santé

HJ Hôpital de Jour

I

IA-DSDEN Inspecteur d'Académie, Directeur des Services Départementaux de l'Éducation Nationale

IEN Inspecteur de l'Éducation Nationale

IEN ASH Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de l'Adaptation Scolaire et de la Scolarisation des Élèves Handicapés

IME Institut Médico Éducatif

IMP Institut Médico Pédagogique

INS HEA Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (ancien CNEFEI)

IUFM Institut Universitaire de Formation des Maîtres devenu ESPE école supérieure du professorat et de l'éducation

L

M

MAI (1996) Maître d'Aide à l'Intégration ou Maître des Aides à l'Intégration

MAS Maître d'Aide à la scolarisation

MDPH Maison Départementale des Personnes Handicapées

MS Moyenne Section de maternelle

P

PAI Projet d'Accueil Individualisé

PE Professeur des Écoles

PMI Protection Maternelle et Infantile

PPRE Projet Pédagogique de Réussite Éducative

PPS Projet Personnalisé de Scolarisation

PS Petite Section de maternelle

Q

QI Quotient Intellectuel

R

RASED Réseau d'Aides Spécialisées pour les Élèves en Difficultés

REP Réseau d'éducation prioritaire

RESS réunion d'équipe de suivi de la scolarisation

S

SESAD Service d'Éducation et de Soins A Domicile

SESSAD Service d'Éducation et de Soins Spécialisés A Domicile

T

TEACCH Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children traitement et éducation des enfants autistes ou avec handicaps de communication apparentés

TED Troubles Envahissants du Développement (traits autistiques)

TSA ici Trouble du spectre autistique (ne pas confondre avec Trouble spécifique des apprentissages)

TSL Troubles Spécifiques du Langage

U

ULIS Unité Localisée pour Inclusion Scolaire (ancienne UPI)

Z

ZEP Zone d'Education Prioritaire