



**HAL**  
open science

**Le conseiller pédagogique : un ex-pair, un pair, un expert. L'analyse des pratiques professionnelles comme outil d'observation dans une démarche d'accompagnement singulière**

Sandrine Dicharry

► **To cite this version:**

Sandrine Dicharry. Le conseiller pédagogique : un ex-pair, un pair, un expert. L'analyse des pratiques professionnelles comme outil d'observation dans une démarche d'accompagnement singulière. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01980221

**HAL Id: dumas-01980221**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01980221>**

Submitted on 14 Jan 2019

**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.

Université de Bordeaux – ESPE d’Aquitaine

**Master 2 Métiers de l’Enseignement, de l’Education et de la Formation**  
**Mention**  
Parcours Conseil et Intervention en Formation

**Le conseiller pédagogique : un ex-pair, un pair, un expert**

L’analyse des pratiques professionnelles comme outil d’observation dans  
une démarche d’accompagnement singulière

Mémoire présenté par Sandrine Dicharry  
Sous la direction de Magdalena Kohout-Diaz



Année universitaire : 2016-2017

## Remerciements

Je remercie tous les enseignants avec qui je travaille au quotidien.

Je remercie monsieur Duval IEN ASH des Landes qui m'a soutenue dans ce projet.

Je remercie également les membres de l'équipe de la circonscription ASH des Landes avec lesquels j'ai pu échanger à plusieurs reprises tout au long de cette année de formation.

Je remercie l'ensemble des professeurs de l'ESPE et plus particulièrement Mme Kohout-Diaz pour m'avoir accompagnée dans cet écrit en tant que directrice de mémoire.

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b>	<b>p 1</b>
<b>1. PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE</b>	<b>p 6</b>
<b>1.1. Le contexte professionnel du conseiller pédagogique ASH</b>	<b>p 6</b>
1.1.1. Le modèle français de l'école inclusive	p 6
1.1.2. La formation des enseignants	p 8
1.1.3. Les missions du conseiller pédagogique	p 11
<b>1.2. Les outils pour l'accompagnement pédagogique des enseignants</b>	<b>p 12</b>
1.2.1. L'observation	p 12
1.2.2. L'entretien de formation	p 14
<b>1.3. Observer et analyser les éléments de la pratique enseignante en identifiant l'enseignant acteur de son projet d'accompagnement</b>	<b>p 16</b>
1.3.1. Une démarche clinique d'accompagnement	p 16
1.3.2. La fonction de tierce du conseiller pédagogique dans le modèle du compagnon réflexif	p 17
<b>1.4. Observer et analyser les éléments de la pratique enseignante à partir des savoirs pratiques et expérientiels des enseignants</b>	<b>p 19</b>
1.4.1. L'analyse de pratiques professionnelles	p 19
1.4.2. L'analyse de pratiques entre pairs	p 20
<b>2. DEUXIEME PARTIE : PARTIE METHODOLOGIE</b>	<b>p 22</b>
<b>2.1. Une description de notre contexte de questionnement</b>	<b>p 22</b>
2.1.1. Le contexte professionnel du conseiller pédagogique ASH comme terrain de recherche	p 22
2.1.2. Les enseignants des deux cadrans fonctionnels comme sujets de recherche	p 25
2.1.3. Les différents temps de la recherche	p 26
<b>2.2. Une description du choix de nos outils de recueil de données</b>	<b>p 27</b>
2.2.1. L'entretien individuel comme outil de recherche	p 27
2.2.2. L'entretien collectif comme outil de recherche	p 29

2.2.3. Des écrits spontanés comme outils de recherche	p 30
2.3. Une description de notre positionnement de chercheur	p 30
2.3.1. Les attitudes du chercheur	p 30
2.3.2. Les biais scientifiques	p 31
2.3.3. Les biais éthiques	p 32
3. TROISIEME PARTIE : PARTIE RESULTATS	p 33
3.1. La méthodologie de l'analyse des résultats	p 33
3.1.1. L'analyse du discours	p 33
3.1.2. L'analyse thématique	p 35
3.2. Présentation et analyse des résultats	p 41
3.2.1. L'analyse des pratiques professionnelles conduit le conseiller pédagogique à se positionner comme pair, comme expert	p 44
3.2.2. L'analyse des pratiques professionnelles permet une nouvelle forme de relations entre les enseignants	p 46
3.2.3. L'analyse des pratiques professionnelles est un outil d'observation pour les enseignants	p 49
CONCLUSION	p 53
BIBLIOGRAPHIE	p 57
ANNEXES	p 61
RESUME	p 85

## INTRODUCTION

En préambule, je souhaite m'appuyer sur la question suivante : « Pourquoi m'inscrire à ce master M2 Mention MEEF-Pratiques et ingénierie de la formation Parcours conseil intervention en formation Option formateur » ?

Tout d'abord, je souhaitais m'inscrire à ce parcours avec l'option altérité car comprenant l'altérité comme une volonté de compréhension qui encourage le dialogue et favorise les relations, il me semblait que cela était en accord avec mon parcours professionnel. Lors des dernières journées APRASED des Landes, en juin 2016, j'ai pu écouter Mme Briançon évoquer trois formes d'altérité : altérité extérieure (par rapport à l'autre), altérité intérieure (par rapport à soi), altérité épistémologique (par rapport au savoir) (Monjo, 2013). Cette conférence m'a permis de comprendre que ce concept ne renvoie pas uniquement au rapport à l'autre mais qu'il doit se penser de manière plus globale. Les choses se sont passées autrement car j'ai reçu un courrier m'annonçant que ma candidature était refusée car le parcours n'ouvrait pas pour cette année scolaire. Il m'était proposée en revanche de suivre la même formation avec l'option formateur. J'ai donc procédé de façon très pragmatique à une comparaison des deux plaquettes ce qui m'a permis de comprendre dans un premier temps que ces deux masters se trouvaient dans le même parcours et que c'était uniquement l'option qui changeait. En y regardant de plus près j'ai été interpellée par le module « pratique réflexive » car immédiatement cela a fait écho avec l'intitulé de mon travail de mémoire pour le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPMF) mené en 2013 et intitulé « Comment fais-tu ? ou l'explicitation des stratégies en lecture-compréhension en 6ème SEGPA ». Cet écrit tentait une réflexion et une mise en œuvre concernant la métacognition, notion à construire progressivement avec l'élève et outil pédagogique que se donne l'enseignant au sein d'une équipe pour aider l'élève à apprendre. Dans ma pratique professionnelle d'enseignante, j'étais consciente de la nécessité de proposer des actions pédagogiques permettant à l'élève de prendre en compte les éléments nécessaires à une mise en œuvre efficace de la métacognition en vue d'une prise de conscience de stratégies efficaces. Nécessité car comme le décrit Doly (2006) en faisant référence aux sociologues J.Y. Rochex et B.Lahire, les élèves scolarisés dans ma structure, identifiés comme élèves en difficultés graves et persistantes, disposaient de peu de métaconnaissances utiles.

Avec l'obtention du CAFIPMF j'ai eu l'opportunité de candidater au poste de conseiller pédagogique de l'adaptation et de l'élève en situation de handicap (ASH) des Landes.

Une fois nommée à ce poste, dans un premier temps il fallait que je m'appuie sur les missions du conseiller pédagogique (circulaire, 2015), qui sont principalement d'ordre pédagogique.

Ce texte précise également que le conseiller pédagogique s'engage lui-même dans un parcours personnel de formation continue pour conforter et étendre ses champs d'expertise. En vue d'élaborer l'enseignement que l'on souhaite, il est important d'opérer un retour réflexif sur celui-ci, donc tout comme je proposais aux élèves de réfléchir sur eux-mêmes et sur leurs fonctionnements d'apprenants, j'essaie de mener une réflexion sur moi-même et d'interroger mes gestes professionnels en vue de les adapter et de les améliorer. Ainsi, mon inscription à ce master correspond à cette logique de mise en œuvre d'un retour réflexif sur ma pratique professionnelle qui sera également questionnée grâce aux différents éléments théoriques proposés tout au long de la formation.

Au regard des trois années passées sur le poste et avec l'appui des différents bilans d'activités réalisés à partir desquels j'ai pu échanger avec l'Inspecteur de l'Education Nationale de l'Adaptation et des élèves en situation de handicap, apparaît comme une nécessité le passage d'une mission d'enseignement à une mission de formation. Pour comprendre le chemin à emprunter pour endosser cette nouvelle identité professionnelle, j'ai pu m'appuyer sur un tableau qui sert d'outil de repérage des différences entre enseignant et formateur, à partir duquel je retiendrai les compétences suivantes : partir des besoins des pratiques et des problèmes rencontrés, s'adresser à un sujet « se formant », définir un cadre et des démarches négociés (Perrenoud,1998). Dans le même sens, le référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs précise qu'il s'agit de mettre en œuvre « des modalités pédagogiques et des techniques d'animation fondées sur la mise en action des apprenants, de faire comprendre, faire dire, faire faire, faire collaborer, aider chacun à s'engager dans un projet d'enseignement, de formation, de recherche-action » (circulaire, annexe, 2015). Ce référentiel est donc le premier texte réglementaire sur lequel je dois poser mon cadre de travail. Il s'appuie sur les travaux menés entre 2013 et 2014 dans le cadre de l'université d'été « Former les formateurs » pilotée par la DGESCO en collaboration avec la Chaire Unesco « former les enseignants au 21ème siècle » et l'Institut Français de l'Education. Il s'agit ensuite de prendre en compte les éléments réglementaires d'un deuxième texte qui correspond à la fiche de poste du conseiller pédagogique pour l'adaptation et la scolarisation des élèves en situation de handicap, qui sous la responsabilité de l'IEN ASH, assure la mise en œuvre et le suivi de la politique départementale d'adaptation scolaire et de scolarisation des élèves en situation de handicap défini par le Directeur Académique des services départementaux de l'Education Nationale. Ce texte précise les missions plus spécifiques liées à mon contexte d'exercice ainsi que le public auquel je dois m'adresser, c'est à dire les enseignants stagiaires en formation pour le certificat d'aptitudes professionnelles pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation

des élèves en situation de handicap (CAPA-SH), les enseignants exerçant dans l'ASH, les enseignants en classe ordinaire scolarisant un élève en situation de handicap. Je dois donc concevoir et mettre en œuvre des actions de formation inscrites dans le Plan de Formation Départemental à destination de tout enseignant.

J'ai jusqu'à présent développé des actions de formation sous la forme d'animations pédagogiques concernant un remplacement en ASH, les élèves à besoins éducatifs particuliers, la co-intervention enseignant-auxiliaire de vie scolaire (AVS), sous la forme d'animations partenariales avec les services spécialisés éducatifs et de soins à domicile (SESSAD) concernant les élèves en situation de déficience auditive et visuelle, les élèves en situation de handicap moteur, sous la forme de parcours de formation ouverte à distance (FOAD) concernant les élèves présentant des troubles du spectre autistique en maternelle, et enfin sous la forme de stages comme un stage « découverte de l'ASH » à destination des enseignants non spécialisés nommés pour la première fois sur un poste ASH, à destination des lauréats du CAPA-SH, à destination des directeurs d'école et enfin à destination des conseillers pédagogiques de circonscription sous la forme d'ateliers d'échanges entre formateurs.

Ainsi, mon action de formation consisterait à « conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire » du professionnel « à partir de ses connaissances, compétences, qualifications et besoins » (circulaire, annexe, 2015). Cela interroge mon éthique professionnelle face à la commande institutionnelle et au regard du respect du professionnel en formation. Je dois me situer de manière autonome dans le cadre de ma nouvelle profession qui est définie par des règles et des valeurs afin d'accompagner l'enseignant en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative pédagogique.

De fait, en étant conseillère pédagogique j'appartiens au corps des professeurs des écoles mais j'exerce sous l'autorité directe de l'inspecteur ASH et naturellement cette position intermédiaire me confère une place au centre d'une tension entre l'institution et les acteurs de terrain. Cette place m'a d'ailleurs fait vivre quelques moments inconfortables lorsque j'intervenais dans une école, une classe, où souvent le simple fait de se présenter en tant que conseiller pédagogique induit une méfiance, voire même une crainte de la part des enseignants. Le conseiller pédagogique doit s'affirmer comme un pair avant de pouvoir remplir son rôle attendu « d'enseignant expert et expérimenté » comme cela est souligné dans la circulaire définissant ses missions. On retrouve ici l'effet fonctionnel de la « distance au rôle » défini initialement en 2002 par Goffman et repris par Draëlants dans une recherche de la manière suivante : « *c'est à dire que paradoxalement, pour s'engager dans un rôle, il est parfois nécessaire dans un premier temps de prendre de la distance avec celui-ci* » (Draëlants, 2007).

De manière générale, le conseiller pédagogique effectue un accompagnement à partir d'une observation en classe d'une durée variable suivie d'un entretien au cours duquel il peut donner des conseils : c'est sur ce modèle que j'ai effectué mon épreuve d'admission au CAFIPEMF.

A mon arrivée à ce poste j'ai ainsi essayé de mettre en œuvre cette démarche en m'appuyant sur mon expérience d'enseignante spécialisée concernant la méthodologie d'observation et d'évaluation des élèves. Je me suis vite aperçue de certaines limites concernant notamment l'étape d'observation en classe qui pouvait générer du stress, de la crainte ou de l'angoisse chez l'enseignant.

A ce sujet, certains enseignants m'ont précisé de manière informelle que la séance observée avait été conçue volontairement de par ma présence et de fait cela interroge la pertinence de ma démarche d'accompagnement. Cette année pour commencer un accompagnement j'ai proposé deux entrées possibles soit sous la forme d'un entretien soit sous la forme d'une observation classe : chacun des enseignants à accompagner a choisi la première option sauf un. Dans cette démarche d'accompagnement des enseignants ayant un an et deux ans d'expériences professionnelles (T1/T2) nommés sur un poste ASH, il s'agissait de proposer une démarche d'accompagnement qui commence par un entretien pour comprendre les pratiques professionnelles de l'enseignant.

Ce constat m'amène à identifier un problème professionnel concernant le domaine de compétences professionnelles « Observer - Analyser - Evaluer » du référentiel de compétences du formateur à destination des enseignants dans l'ASH. Dans ma mission de conseillère pédagogique je dois répondre à une commande institutionnelle concernant le domaine « observer et analyser des éléments de pratique professionnelle dans l'objectif de conseiller et d'aider à réajuster les pratiques ». Cependant, comme indiqué précédemment, la perception et la représentation que les enseignants peuvent avoir de mon rôle compte tenu de ma position intermédiaire entre l'institution et eux-mêmes acteurs de terrain rend difficile à mettre en œuvre cette demande en utilisant l'observation directe en classe. Si l'on s'intéresse plus précisément aux besoins en formation des enseignants de l'ASH, on se rend compte que scolariser un enfant en situation de handicap se traduit concrètement par une complexification du métier, introduit des difficultés supplémentaires dans la relation pédagogique. Un enseignant spécialisé que je dois accompagner a bénéficié d'une formation professionnelle en alternance d'une durée de 400 heures pour préparer le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH, 2004). Pour autant, le référentiel de compétences d'un enseignant spécialisé précise que quelles que soient les situations d'exercice du métier, tout enseignant spécialisé, pour mener à bien ses missions doit adopter une attitude réflexive et critique sur sa pratique professionnelle, doit actualiser ses connaissances et développer ses compétences. Précisément sur la compétence professionnelle nécessaire d'attitude réflexive et critique je suis intervenue auprès de stagiaires en formation CAPASH dans le cadre de groupes d'analyse de pratiques, en co-animation avec un autre formateur. Durant ces temps de formation, sur la base d'un protocole précis, explicité, sécurisant, il s'agissait, en partant d'une situation vécue en contexte professionnel, de permettre à chaque enseignant stagiaire la narration, le questionnement, la problématisation, induisant la possibilité d'un

retour réflexif sur la situation évoquée. Le vécu de cette expérience de formateur m'a amenée à réfléchir à la place de l'analyse des pratiques professionnelles dans ma fonction de conseillère pédagogique dans le cadre des accompagnements à mener.

C'est pourquoi à travers cet écrit qui s'appuie sur des références en sciences de l'éducation, en sociologie et psychanalyse de l'éducation nous allons tenter de comprendre en quoi des dispositifs de formation qui prennent appui sur l'analyse de pratiques permettraient au conseiller pédagogique de proposer un accompagnement ayant pour objectif de réajuster les pratiques professionnelles des enseignants de l'ASH.

Afin de poser cette réflexion nous allons tout d'abord dans une première partie présenter l'environnement théorique qui sous-tend le problème professionnel. Dans une deuxième partie nous présenterons la méthodologie de recherche mise en œuvre à partir des discours recueillis. Dans une dernière partie nous présenterons les résultats obtenus puis les analyserons à partir de la méthode par analyse du discours.

# DEVELOPPEMENT

## 1. PARTIE THEORIQUE

### 1.1 LE CONTEXTE PROFESSIONNEL DU CONSEILLER PEDAGOGIQUE ASH

#### 1.1.1 Le modèle français de l'école inclusive

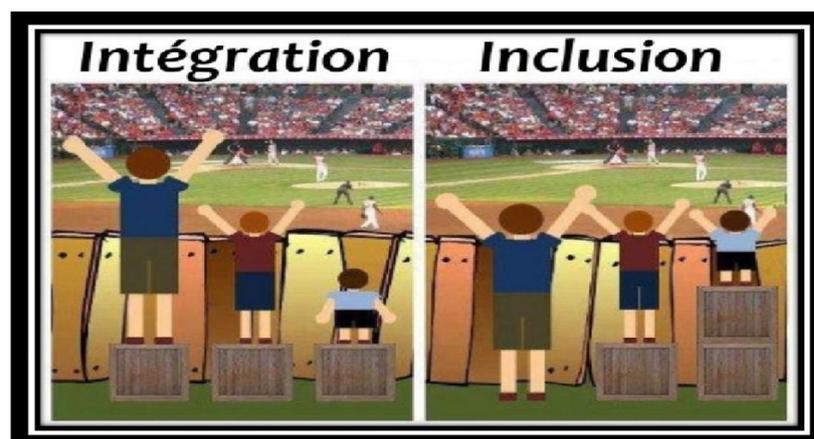
La notion d'école inclusive repose sur un premier principe éthique du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire et de fait, elle s'oppose à l'exclusion de certaines catégories d'enfants. De plus, elle se distingue aussi de l'intégration dans le sens où il ne s'agit pas seulement d'accepter à l'école des enfants. Le terme d'inclusion comme le souligne Ebersold tend à s'imposer dans le langage courant, « en lieu et place de celui d'intégration voire d'insertion ». Il s'appuie sur un modèle social du handicap qui refuse « l'exclusion des personnes qui présentent une déficience au profit de leur acceptation dans leur différence » (Musset & Thibert, 2010). La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées de 1975 ne donnait pas de définition du handicap pour ne pas enfermer dans des catégories, ne pas exclure. La définition du mot handicap dans la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation à la citoyenneté des personnes handicapées est donnée en lien avec la définition proposée par l'Organisation Mondiale de la Santé : « *constitue un handicap au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* » (Loi, art. 2, 2005). Les personnes handicapées sont définies comme celles « *qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables, dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres* » (Loi, art. 1, 2005). Comme le souligne Ebersold, ce « *glissement sémantique est extrêmement important car il repositionne radicalement la question du handicap* ». Il s'agit alors de « *penser le handicap comme une opportunité, ce à travers quoi l'école va pouvoir s'ouvrir à la diversité* », d'envisager le « *capable* » et non « *l'autrement* ». « Le capable » c'est également le penser pour chaque acteur impliqué dans ce projet d'école inclusive. Plaisance précise que l'évolution des termes utilisés pour désigner les enfants relevant d'un handicap est révélatrice puisque l'on est passé de « *déficience* » à « *handicap* », puis à « *en situation de handicap* » pour arriver à « *besoin éducatif particulier* » (Musset & Thibert, 2010). Dans le même temps il faut souligner que ce qui s'appelait

« éducation spéciale » en France n'a plus lieu d'être même si le domaine du « spécialisé » existe toujours en lien notamment avec la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les unités d'enseignement des établissements du secteur médico-social. L'éducation spéciale est avant tout une éducation qui s'exerce dans des lieux séparés avec la mise à l'écart comme règle.

Selon certains auteurs comme Parisot, notre modèle de l'école inclusive se définirait sur une position médiane entre les pays du nord, où être handicapé « est une question technique qui appelle une réponse technique » et les pays latins, où le handicap « est signe de malédiction et de souffrance ». « Elle (la France) regarde néanmoins avec envie l'exemple de ses voisins européens anglo-saxons et scandinaves » (Musset & Thibert, 2010). Dans ce modèle, aujourd'hui, les enfants handicapés peuvent être scolarisés et chaque école a vocation à accueillir les enfants relevant de son secteur de recrutement en mettant en œuvre un projet personnalisé de scolarisation (PPS) mis en place afin d'organiser la scolarité. Il peut donc s'agir d'une scolarité individuelle en milieu ordinaire, d'une scolarité dans un dispositif pour l'inclusion scolaire dans le premier ou le second degré, ou enfin une scolarité en unité d'enseignement dans un établissement du secteur médico-social. Pour aller plus loin et améliorer encore les conditions d'accès à la scolarisation des élèves en situation de handicap, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, consacre pour la première fois le principe d'inclusion scolaire.

Ainsi, de l'intégration à l'inclusion, Benoit souligne qu'il s'agit d'un « renversement de perspective » dans lequel l'école doit s'adapter à la diversité des élèves (Musset&Thibert, 2010).

Ce reversement est par ailleurs très souvent illustré par le schéma suivant :



L'objectif est donc de développer une école qui accepte et prenne en compte les différences, une école qui accueille tout le monde sans distinction, une école qui puisse prendre en compte « les autrement capables » (Plaisance, 2009). Il faut cependant être vigilant car des enfants peuvent se situer à l'intérieur d'une école ordinaire ou d'une classe ordinaire et en même temps être comme l'évoque Bourdieu des « exclus de l'intérieur » (Plaisance, 2010). Le modèle de l'école inclusive mis en œuvre n'est plus strictement enfermé dans une vision médicale du handicap et aujourd'hui c'est une vision

de l'enfant moins normé, une vision qui accepte les différences comme une diversité. C'est donc dans ce modèle d'école inclusive que l'enfant en situation de handicap doit trouver toute sa place au sein des écoles ordinaires placées sous l'autorité de l'Éducation nationale.

Par conséquent, mettre en œuvre une politique inclusive requiert des engagements de types éthique, politique et social au sein desquels les enseignants sont des acteurs à qui l'on doit proposer une formation initiale et une formation continue qui prennent en compte ces différents paramètres car aujourd'hui, l'exigence est faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles.

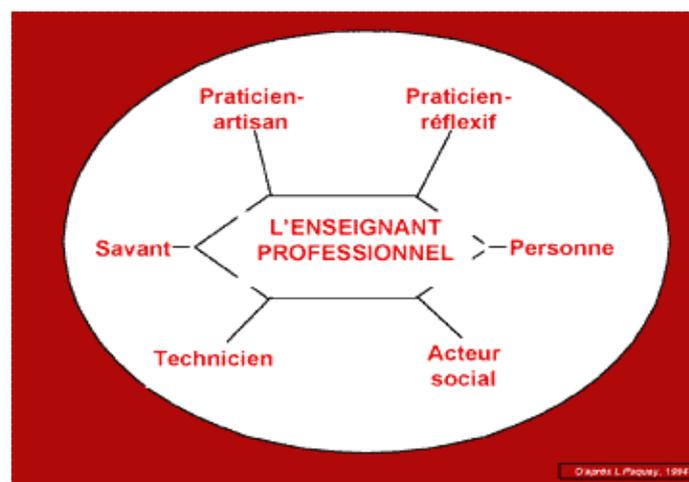
### **1.1.2 La formation des enseignants**

Le développement d'une école inclusive conduit bien évidemment à repenser les contenus et les modalités d'une formation pour les enseignants. La formation des enseignants va donc s'opérer dans un contexte décrit précédemment et en lien avec le rapport 2008 de l'Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap (ONFRIH). Dans le volet consacré à la formation des enseignants, les rapporteurs préconisent d'agir d'abord sur les représentations du handicap, d'élaborer un socle commun de culture partagée entre tous les acteurs, d'établir le principe d'une obligation de formation initiale, et de tenir compte dans les formations des avancées de la recherche (Musset & Thibert, 2010). Il s'agit donc de former les enseignants à la question du handicap car à la peur de l'inconnu peut s'ajouter un sentiment de culpabilité lorsque l'enseignant est tiraillé entre le désir de se concentrer sur un enfant en situation de handicap dans une classe nombreuse, et le sentiment qu'il ne s'occupe pas assez des autres élèves. Il y a donc des stratégies pédagogiques et didactiques à mettre en œuvre. Comme l'évoque Benoit, c'est un « véritable enjeu de culture professionnelle enseignante » qui se joue (Musset & Thibert, 2010). Des formations sont indispensables pour transformer les pratiques car la réussite du processus d'apprentissage des élèves en situation de handicap ne relève pas de la responsabilité des médecins mais des pédagogues, qui seront capables de produire des adaptations pédagogiques et didactiques, dans la continuité de la formation initiale des enseignants. Comme l'évoque Perrenoud, la formation continue doit s'appuyer sur la formation initiale qui doit permettre à l'enseignant de développer des compétences qu'il utilisera durant toute sa vie professionnelle (Lagadec, 2009).

Il est également nécessaire d'élargir les formations au second degré, de développer le travail en partenariat avec les professionnels de la santé, l'accès aux ressources théoriques et leur articulation avec la pratique. Car, comme le souligne Benoit, tout doit être pensé pour construire une « culture de l'adaptation pour la scolarisation » (Musset & Thibert, 2010). Les résultats d'une enquête menée par des formateurs en 2007 montrent que les enseignants souhaitent une formation davantage ancrée dans la pratique au quotidien. Cette enquête montre également un déphasage croissant entre l'idéal de

transmission du savoir et la réalité du terrain. En cohérence avec cette approche, aujourd'hui en France, la formation est en « refondation » (Lagadec, 2009).

C'est dans ce contexte que la nouvelle formation des enseignants spécialisés le CAPPEI sera effective à partir de la rentrée scolaire 2017 (décret, arrêté, 2017), qui permettra de proposer une formation à destination des enseignants du premier et du second degré sous la forme de l'alternance. Cela va donc permettre aux enseignants volontaires d'approfondir des compétences pédagogiques de manière à gérer la diversité. Les enseignants doivent être en capacité d'évaluer à leur juste niveau les élèves en situation de handicap. Ils doivent donc être formés à l'évaluation des élèves au regard des compétences fixées par le Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-Sco). Quand il s'agit de poser les enjeux de la formation il s'agit donc de penser, concilier travail et formation. Aujourd'hui la formation continue se déroule de façon continuée et permanente tout au long de la vie. Wittorski précise que le développement professionnel qu'il différencie de la professionnalisation, relève de la dynamique de transformation d'un individu au fil des situations de travail et de la formation rencontrées (Cochetel, Maulini, Desjardins, Étienne, Guibert, Paquay, 2015). Ceci montre combien il est important de penser une formation pour les professionnels. Professionnaliser le métier d'enseignant c'est prendre en compte la dimension d'une formation initiale et continue co-pilotée par un groupe de professionnels. Il en découle différents modèles de formation. D'une manière générale comme le montre le schéma ci-dessous, les enseignants bénéficient d'un plan de formation à partir duquel ils développent des compétences professionnelles qui sont au nombre de six (Houpert, 2013).



Il est question des compétences de réflexivité en lien avec sa façon d'enseigner, des compétences de l'enseignant « savant » concernant la maîtrise des savoirs, des compétences de l'enseignant « technicien » en lien avec les gestes professionnels, des compétences de l'enseignant

«artisan » en lien avec l'idée de « recettes », des compétences de l'enseignant « acteur social » qui fait partie d'une équipe d'enseignants, et enfin des compétences liées à « la personne » de l'enseignant qui renvoie notamment à la notion d'empathie.

Ces différentes compétences peuvent être travaillées soit en formation initiale, soit en formation continue. En formation continue, le travail de certaines compétences est présenté comme nécessaire comme par exemple les compétences de réflexivité, qualifiées d'indispensables pour tout enseignant. Pour permettre cela, la formation continue sera mise en œuvre sur le principe de l'alternance (pratique, théorie, pratique). Pour mettre en lien ces différents éléments, un modèle de formation pertinent prend en compte le rôle des différents acteurs. Ainsi, l'institution inscrit la formation dans l'histoire des formés qui acceptent le risque de s'exposer, qui vont observer, analyser et expérimenter. La formation continue doit prendre appui sur quelques principes relevant de la responsabilisation de chaque enseignant, de l'inscription de la formation dans l'histoire de chacun d'entre eux, ce qui revient à rendre l'enseignant acteur en lui permettant peut-être d'être à l'origine du processus de sa formation dans le cas du modèle intégrateur et d'alternance. Ce modèle organise des allers et retours entre les lieux d'exercices et les centres de formation. Les enjeux d'une formation professionnelle par alternance reposent sur le développement d'une approche réflexive ancrée dans la pratique professionnelle. Ce modèle fait également référence à une conception constructiviste selon laquelle la compétence professionnelle se construit en élaborant des solutions à des problèmes identifiés. A ce sujet pour Perrenoud, « *ce principe de l'alternance permet l'exercice quotidien du métier réel avec des routines nécessaires, des réglages possibles, des inventions régulées* ». De manière générale, en situations professionnelles contextualisées, l'alternance permet donc de construire les compétences dans et par l'activité. Ces compétences professionnelles sont identifiées comme « combinatoires d'ingrédients entre les savoirs théoriques et l'acculturation du métier ». Mais pour que cela fonctionne, il est nécessaire que les acteurs s'engagent. Pasquay met en avant l'idée de motivation au sens d'engagement. Dans la même logique, Perrenoud définit une formation continue qui ne serait pas forcément obligatoire. Altet apporte un élément supplémentaire qui concerne le rôle des équipes de direction de manière à souligner l'importance de la contextualisation.

Donc, la formation continue doit reconnaître une facette du travail réel car comme le souligne Perrenoud « *le métier c'est aussi improviser* ». Ce modèle de formation permet de mettre du lien entre la commande institutionnelle, la demande et l'offre en proposant des formations initiales, des formations continues et la création d'un observatoire du développement professionnel. Comme l'évoque Nadot « *à ne pas travailler le lien entre théorie et pratique, on prend le risque d'une formation inefficace, d'une pratique déficiente et de la souffrance qui l'accompagne et en même temps du rejet définitif des théories qui apparaissent alors inopérantes pour la pratique* » (Lagadec, 2009)

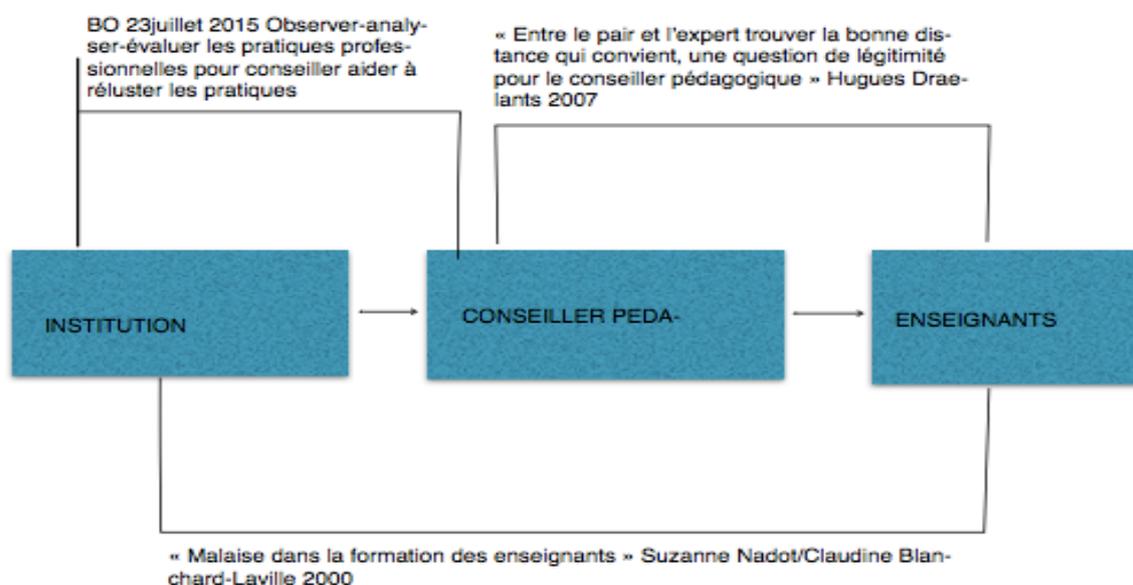
Concernant les besoins en formation des enseignants de l'ASH, on se rend compte que scolariser un enfant en situation de handicap augmente la complexité du métier, introduit des difficultés supplémentaires dans la relation pédagogique. Selon Altet, la scolarisation des élèves en situation de handicap induit une complexité plus importante entre le travail réel et le travail prescrit. C'est à dire, il y a d'un côté le travail prescrit, ce qui est attendu du professionnel et d'un autre côté le travail réel, à savoir ce que le professionnel produit. La formation continue ne peut pas se réduire à des savoirs à enseigner ou à des savoirs pour enseigner, elle doit mettre « en reliance les différentes formes de savoir ». Les savoirs qui définissent le travail de l'enseignant rassemblent comme évoqué précédemment d'une part des savoirs théoriques et d'autre part des savoirs pratiques. C'est donc leur articulation que la formation continue doit tenter de mettre en œuvre en faisant par exemple appel à l'analyse des pratiques (Dusquesne-Belfais, 2008). Les recherches posées par le centre Alain Savary font état de cinq principes pour la formation : prendre appui sur un problème de métier, permettre l'émergence de dilemmes professionnels, problématiser en question de travail les questions vives qui émergent, intégrer des temps comprenant les discussions de métier pour comprendre les différentes manières de faire afin de comprendre les styles plutôt que les nommer, prendre en compte les collaborations inter métiers/interdisciplinaires. La formation continue doit profiter aux enseignants mais pour cela, elle doit être perçue comme un « levier principal du processus de professionnalisation ». Elle doit interroger l'accompagnement des enseignants en ASH qui scolarisent des élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle doit prendre en compte l'évolution du métier d'enseignant de manière générale (Lagadec, 2009).

### **1.1.3 Les missions du conseiller pédagogique**

Les missions du conseiller pédagogique sont nécessairement d'ordre pédagogique comme le souligne le Décret n° 2015-883 du 20 juillet 2015 relatif à la fonction de maître formateur et de conseiller pédagogique dans le premier degré. Conformément à ce cadre réglementaire, il se doit d'assurer une mission d'animation pédagogique au niveau de la circonscription ou au niveau départemental et de participer à la formation initiale et continue des personnels enseignants du premier degré. Le conseiller pédagogique doit contribuer à la formation initiale et continue des enseignants et à la mise en œuvre de la politique éducative. Il va assurer un accompagnement pédagogique des enseignants. Ces trois champs d'action ont un objectif commun concernant la réussite de tous les élèves en lien avec la réussite de la diversité comme écrit dans la partie précédente. Le conseiller pédagogique titulaire du CAFIPEMF se doit donc comme le précise l'annexe 1 du Bulletin Officiel N°30 du 23 juillet 2015 de développer les quatre domaines de compétences professionnelles citées dans la partie introduction. D'un point de vue du positionnement hiérarchique, le conseiller pédagogique appartient au corps des professeurs des écoles et exerce sa fonction sous

l'autorité directe de l'IEN. Il est donc de fait placé dans une position intermédiaire située au centre d'une tension naturelle entre l'institution et les acteurs de terrain pour lesquels il doit mettre en œuvre un accompagnement pédagogique. Dans sa thèse, Allain (2010) souligne que le conseiller pédagogique fait partie d'un « *système personnel de transaction* » qui « *constitue donc une instance subjective de gestion des tensions provoquées par la rencontre entre une logique institutionnelle (politique éducative), les caractéristiques de ses partenaires dans l'action auprès de qui il intervient (pairs), la façon dont eux-mêmes se positionnent face à ces éléments et les circonstances (sociales, politiques, économiques) dans lesquelles elles s'inscrivent, d'une part, son système de valeurs et ses ressources propres, d'autre part* ». Ainsi, le conseiller pédagogique va réaliser sa mission d'accompagnement pédagogique dans un contexte complexe dans lequel il est présenté comme un enseignant « expert et expérimenté » à partir duquel il va devoir trouver un équilibre entre le pair et l'expert pour mettre en place dès le départ une relation de confiance (Draelants, 2007).

C'est cette complexité qui fonde mon problème professionnel que nous nous proposons d'étudier et que nous schématisons sous la forme suivante :



## 1.2 LES OUTILS POUR L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS

### 1.2.1 L'observation

Il est demandé au conseiller pédagogique d'observer et d'analyser des éléments de pratiques professionnelles pour conseiller et aider à réajuster les pratiques professionnelles des enseignants

accompagnés. Pour développer cette compétence il peut utiliser une méthodologie axée sur l'observation.

Le mot « observation » a une origine latine « ob » (en face, à l'encontre) et « servare » (regarder, protéger, conserver) et possède plusieurs sens comme se conformer à, respecter une loi, légère remontrance, remarquer, porter son attention. L'observation est à la base de la connaissance des autres et de l'activité scientifique. Elle suppose l'attention centrée sur un objet. L'observation est l'action de regarder avec attention, décrire et expliquer. L'acte d'observation commence par le regard, la perception fine d'un individu dans une situation, une concentration de l'activité psychique sur un objet particulier qu'elle distingue. De Ketele définit cet acte comme un « *processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté vers un objectif terminal ou organisateur et dirigé vers un objet pour en recueillir des informations* ». Bernard indique pour sa part que « l'observateur » constate purement et simplement le phénomène qu'il a sous les yeux. Il ne doit avoir d'autre souci que de se prémunir contre les erreurs d'observation qui pourraient lui faire voir incomplètement ou mal définir un phénomène. À cet effet, il met en usage tous les instruments qui pourront l'aider à rendre une observation complète, comme les grilles d'observation (Pediñelli & Fernandez, 2015).

Les premières méthodes d'observation étudiées par Kohn&Nègre, sont celles dans lesquelles l'observateur est directement confronté à l'événement. Ces méthodes ont pour origine l'éthologie dont Vaclair donne la définition suivante « *l'observation désigne tout recueil de données établi à partir de la description du comportement spontané des animaux dans leur milieu naturel.* ». Cela fait référence à un observateur qui n'intervient pas directement dans la situation. Par contre, il est nécessaire de compléter cette définition en utilisant les éléments donnés par Bunge concernant l'intention de tout observateur. Il en donne la définition suivante « *une observation est une perception préméditée et éclairée car elle est faite dans un but bien défini* ». Dans le cas du conseiller pédagogique cela correspond au fait qu'il vient observer la pratique enseignante dans le but d'analyser pour conseiller et aider à réajuster les pratiques observées. C'est pourquoi comme le définit Ketele, très souvent l'observateur se munit d'une grille d'observation qui va lui permettre de recueillir des faits (Dessus, 2007). Une enquête menée sur un corpus de 30 conseillers pédagogiques montre que la majorité des conseillers utilisent une grille d'observation mais que cette dernière doit être une construction personnelle (Sonzogni, 2010).

L'observation en classe est un outil qui va permettre de s'informer en allant prendre des informations sur le terrain, en allant voir, regarder, entendre. En observant en classe, le conseiller pédagogique pose un geste qu'il doit relier à une action de formation et non à une action de contrôle qui est pourtant la fonction attribuée à l'observation depuis très longtemps dans nos sociétés. Pour connaître une classe, nous sommes donc portés à y aller voir, en personne, à regarder, à écouter ce que disent les enseignants et dans ce cas il est possible d'associer et donc de confondre observer avec

voir et ainsi de réduire l'observation de classe à l'observation en classe. Pour observer, il suffirait ainsi d'aller dans la classe ! Tout voir, pour tout savoir, afin de tout contrôler. L'objet de l'observation doit être un système dans lequel on retrouve la classe et dans ce cas observer c'est alors prendre de l'information relative à ce système (Chevallard, 1992). On peut ainsi prendre des informations sur un système, et en particulier sur une classe, sans y entrer physiquement. De plus, en fonction de la grille construite, l'observation sera menée soit dans un système de catégories qui permet d'observer un climat de classe soit dans un système de signes où l'observation pointera un éventail bien plus large d'événements mais uniquement en lien avec la grille. Cela rejoint le fait que très souvent un enseignant a le sentiment que le conseiller pédagogique n'a pas vu ce qu'il pense avoir fait car observer n'est jamais neutre et la subjectivité ne peut pas être évitée, quels que soient les garde-fous que l'on se donne, avec ou sans grille. L'observation doit être pensée et utilisée comme une étape de formation car il peut y avoir des risques à réduire le sujet d'observation à ce que l'on observe, d'observer uniquement pour mesurer ou évaluer. La même enquête citée précédemment montre à cet égard que la plupart du temps l'observation dure en moyenne entre deux et trois heures et qu'elle est suivie la plupart du temps d'un entretien conseil. Il s'agit donc d'inscrire un nouveau « contrat d'observation » dans lequel la relation observateur/observé se fera sous le champ de la formation avec *« l'observation vécue comme un pré-texte, le seul vrai texte étant celui de l'échange verbal, du développement et de l'apprentissage, lequel ne peut se passer de l'action pour qu'il y ait une réflexion sur cette action qui permettra une régulation voire un réajustement de cette action »* (Richard, 2014).

### **1.2.2 L'entretien de formation**

On retrouve l'utilisation de l'outil entretien dans de nombreux domaines comme l'entretien d'embauche, l'entretien thérapeutique, l'entretien d'évaluation, etc. De manière générale, il se caractérise par une relation instaurée entre deux personnes (ici le conseiller pédagogique et l'enseignant) dont les statuts ou les fonctions ne sont pas les mêmes. Il s'agit de proposer une situation interactive dans laquelle le conseiller pédagogique va analyser le discours qu'il reçoit, sélectionner dans ce qu'il entend ce qui lui semble le plus important ou le plus significatif pour ensuite l'interpréter et en dégager du sens afin d'aider l'enseignant.

De fait, l'entretien se distingue de la conversation car il a toujours un but clairement explicité comme le souligne Vermersch sous la forme d'un contrat de fonctionnement éthique (respect de la personne), déontologique (entretien dans le cadre de la pratique professionnelle) et social (statut de chaque participant). Il s'agit donc de proposer un entretien qui utilise la démarche d'analyse de pratique afin de permettre à l'enseignant de revenir sur ses propres façons de faire pour comprendre et pour réajuster sa pratique. Comme le souligne Perrenoud, *« la démarche d'analyse de pratique quand elle*

va être mobilisée, va placer le formateur résolument du côté des attitudes investigatrices et compréhensives ». Il doit conduire l'enseignant à mettre en mots ses propres actions, sa façon d'enseigner afin qu'il puisse mieux comprendre ce qui l'a fait agir, d'accéder à des informations sur ses façons de faire pour prendre conscience de ses stratégies et les améliorer. Il s'agit donc de proposer un entretien comme outil d'observation pour mieux comprendre le travail de l'enseignant afin d'intervenir, de l'aider, c'est à dire comment accompagner l'enseignant pour lui permettre de lire son travail réel (Bonnelle, 2014). Dans un temps de questionnement, Vermersch démontre qu'il s'agit de permettre à l'enseignant de faire émerger des connaissances issues du vécu de son action comme le vécu émotionnel, le vécu sensoriel, le vécu aperceptif ou vécu de la pensée, le vécu de l'action. Cela va interroger « le ressouvenir » en incitant le sujet à mobiliser sa mémoire, son histoire pour s'en construire une représentation avant de pouvoir le mettre en mots, ce qui aboutira à une reconstruction progressive de plus en plus détaillée du vécu passé. A la fin, cela doit permettre une prise de conscience par l'enseignant de ce qu'il pourrait faire pour réajuster sa pratique. L'observation va interroger l'expérientiel de l'enseignant qui va avoir l'opportunité de décrire sa pratique de la façon la plus juste. Le conseiller pédagogique va laisser le temps à l'enseignant de mettre en mots son vécu avant de chercher à interpréter ce qu'il dit et il va construire son observation à partir d'une approche qui accueille le vécu de l'autre tel qu'il vient, ce qui le place, de fait dans une posture d'accompagnateur dans la mesure où il ignore le vécu de l'autre (Péaud, 2017).

En formation il s'agit pour le conseiller pédagogique de faire l'hypothèse que l'expérience doit être explicitée, formalisée, réfléchie. C'est à dire qu'il s'agit d'accompagner les enseignants à problématiser l'expérience pour la transformer en connaissance. C'est l'analyse des pratiques qui peut être identifiée comme le lieu pour problématiser, c'est à dire mettre en lien les savoirs, les compétences et les pratiques professionnelles. Il s'agit donc de permettre à l'enseignant « de trouver par lui-même des pistes de solution à partir du problème qu'il a identifié et construit » (Froger, 2005). Le conseiller pédagogique propose ainsi un entretien dans lequel il adopte une posture différente de celle de l'expert dans le sens où il ne va pas imposer sa solution. « *C'est donc à partir d'une description fine de l'action et des micro-processus des élèves que le formateur peut engager un processus de problématisation des micro-actes didactiques et amener l'enseignant à un retour réflexif sur sa pratique* » (Froger, 2005). Il s'agit de proposer à l'enseignant accompagné de réaliser une description de son action. Cette technique reprend celle de l'entretien d'explicitation de P. Vermersch (1994). Il s'agit de rechercher « une parole incarnée », au travers de laquelle l'enseignant va revivre « sa » réalisation d'une tâche. Le guidage actif du conseiller pédagogique focalise la verbalisation sur une situation effective afin d'éviter un discours trop général. L'enseignant va être invité à utiliser le « je » ce qui va l'obliger à s'engager dans le discours. De son côté le conseiller pédagogique va privilégier les questions de type « comment » et éviter les relances de type causal qui pourraient

orienter l'entretien vers le savoir déjà conceptualisé. Ce type d'entretien va permettre de mettre à jour des informations invisibles à partir d'une description précise de l'action. L'objectif visé est double, d'une part pour le conseiller pédagogique la verbalisation narrative de l'action par l'enseignant accompagné va l'informer, lui rendre visible ce que fait l'enseignant ; d'autre part pour l'enseignant cela va permettre d'apprendre à partir d'une situation qu'il a vécue pour l'aider à prendre conscience de sa démarche, c'est-à-dire à devenir auteur et acteur de sa pratique professionnelle. Ces objectifs ne pourront être atteints que dans un réel travail d'écoute active de la parole de l'enseignant. C'est à partir de cela que dans un second temps, à partir de ces informations, l'enseignant pourra penser à réajuster sa pratique.

### **1.3 OBSERVER ET ANALYSER LES ELEMENTS DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE EN IDENTIFIANT L'ENSEIGNANT ACTEUR DE SON PROJET D'ACCOMPAGNEMENT**

#### **1.3.1 Une démarche clinique d'accompagnement**

La notion d'accompagnement est une notion que Paul (2009) définit comme « une nébuleuse de l'accompagnement ». A ce sujet, le terme d'accompagnement est apparu en éducation dans les années quatre-vingt-dix.

La démarche clinique s'est construite à partir de la médecine, en psychanalyse et en psychologie, puis dans l'ensemble des sciences humaines que ce soit en ethnologie, en histoire, en sociologie ou en sciences de l'éducation (Cifali, 2014). Une démarche clinique d'accompagnement s'appuie sur une méthode qui met en œuvre des opérations avec lesquelles l'accompagnateur travaille sur les conduites humaines, c'est à dire que le sens clinique exige que le conseiller pédagogique ne soit pas centré sur lui-même mais sur l'enseignant.

Ainsi, il s'agit d'accompagner en permettant à l'autre de pouvoir prendre du recul, de faire des observations et des hypothèses, d'interroger des apports théoriques, de poser des questions nouvelles, tout ceci dans le but de faire évoluer la pratique professionnelle analysée. Comme le souligne Cifali, c'est une approche dont la visée est un changement de l'accompagné. De plus, Perrenoud précise qu'il s'agit d'apprendre dans et sur la situation travaillée, ce qui permet à partir de l'expérience, d'alimenter la construction de savoirs nouveaux. Ainsi, pour le conseiller pédagogique, proposer un accompagnement par la démarche clinique est un acte éducatif et formatif qui permet à l'accompagné de construire son identité professionnelle, de développer sa réflexivité. Dans ce cas, accompagner c'est donc s'intéresser à la totalité de la personne en situation, ce qui repose sur une philosophie de la relation basée sur la réciprocité entre les êtres humains. Par conséquent, en prenant appui sur les

réalités vécues, cette démarche clinique est présentée comme une piste pouvant répondre à la complexité du métier d'enseignant. Il faut toutefois souligner deux limites liées à ce modèle : la vigilance et la persévérance de l'accompagnateur. En effet, Rogers souligne qu'une approche centrée sur la personne nécessite une vigilance à être à côté et une persévérance à vouloir faire cheminer dans le respect d'une pédagogie non directive. Ces recommandations de vigilance et de persévérance dans l'accompagnement rappellent que l'accompagnant a la volonté de mieux connaître l'autre pour qu'il puisse cheminer au mieux vers son projet. Selon Chappaz, une démarche d'accompagnement suppose l'analyse du réel inscrivant l'accompagné dans son histoire et dans son environnement. Cela renvoie à l'idée de problématisation qui consiste à prendre en compte un problème auquel l'accompagné est confronté ici et maintenant. Ainsi défini, l'accompagnement renvoie à un changement qui comme le souligne Lhotellier, nécessite une méthode donc un ensemble d'opérations définies, repérables, vérifiables, évaluables pour atteindre des objectifs. A cela, Wiel ajoute qu'il n'y a pas d'accompagnement authentique sans demande ni sans projet. L'accompagnement est passé d'une visée réparatrice (relation d'aide) à une visée restauratrice (aide à la relation) pour arriver aujourd'hui à une visée de professionnalisation, c'est à dire le développement de compétences et l'acquisition de nouvelles attitudes cognitives telles que la réflexivité. Aujourd'hui, l'accompagnement a une dimension formative avec également l'exigence de s'inscrire dans la réalité sociale. Ainsi, tous les métiers de l'accompagnement ont un même objectif : faire de l'accompagné l'agent de son propre changement (Paul, 2009). Il s'agit donc pour le conseiller pédagogique de répondre à une commande institutionnelle par une pratique professionnelle. Cette idée de commande doit pouvoir également être appréhendée de façon à ce que chaque formateur puisse à un moment construire une démarche d'accompagnement en prenant appui sur des éléments théoriques qu'il aura choisis, sur une réflexion personnelle qu'il aura menée. Il peut donc se créer des conditions d'actions dans lesquelles comme le dit Paul (2016) il doit « *trouver la marge de jeu entre liberté/créativité et obligation/contrainte* ». Ainsi, il s'agit de chercher sa propre cohérence dans une façon d'agir, il s'agit de concevoir un accompagnement relevant d'une pratique contextuelle, directement associée à un enseignant et comme le souligne Levine « *d'être avec l'autre, d'investir les capacités de l'autre* » (Paul, 2009).

### **1.3.2 La fonction de tierce du conseiller pédagogique dans le modèle du compagnon réflexif**

Différents mots sont utilisés pour définir cette figure du tiers, comme la posture du tiers, du passeur, du facilitateur, du médiateur, la posture modeste de second plan, la position tierce de l'accompagnant dans la relation d'accompagnement. Comme le précise Donnay (2008), ce « *compagnon réflexif* » fait référence à une médiation dans laquelle le formateur s'installe en se

positionnant entre le réel et l'accompagné. Dans ce cas précis, l'accompagné devient acteur de son accompagnement. Cette médiation doit permettre un retour sur soi et sur la situation ce qui est complexe à mener et à mettre en œuvre. Pour le formateur, il s'agit bien de permettre une construction à partir d'un projet de l'accompagné. Dans cette optique, accompagner serait alors laisser l'autre libre mais sans renoncer à solliciter, à interpeller avec par exemple la mise en œuvre d'actions de formation, de propositions de temps d'analyses de pratiques. Accompagner serait laisser choisir mais en instaurant un dialogue réflexif avec l'autre comme dans le cadre d'entretiens d'explicitation. Ainsi, accompagnant et accompagné peuvent s'inscrire dans une relation dialectique au sein de laquelle, chacun est partenaire et non concurrent, chacun apporte sa contribution à la construction du savoir. La fonction de tierce pourrait être alors définie comme « le moyen de ne pas modifier l'autre mais de rechercher du modifiable en l'autre ». Il s'agit pour le conseiller pédagogique d'avoir l'opportunité de ne pas s'interposer entre l'accompagné et la situation en développant une posture de soutien de la relation entre l'accompagné et sa situation.

Dans cette relation le conseiller pédagogique n'est pourtant pas un pair car son statut est différent de celui de l'enseignant c'est à dire qu'il ne doit pas s'assimiler à l'autre. Il s'agit de reconnaître la différence en mettant en place une différenciation qui va permettre d'apercevoir les actes et la personne de l'enseignant accompagné. Le compagnon réflexif doit être à la fois proche et éloigné de l'enseignant.

Pour mener ce contrat de compagnonnage réflexif, le conseiller pédagogique doit proposer un dialogue réflexif organisé en plusieurs étapes à partir du projet défini et explicité à l'enseignant. Il va mettre en place une écoute de l'autre c'est à dire qu'il va lui permettre de s'exprimer sans anticiper sur des solutions. Cette étape n'est pas sans difficulté car d'après l'enquête citée précédemment très souvent, les conseillers pédagogiques donnent des conseils auxquels ils ont déjà pensé avant le début de l'entretien. Dans cette étape le conseiller pédagogique va tenter de mettre en rapport la situation avec sa propre expérience professionnelle. Dans la suite de l'entretien, il s'agit d'aider l'enseignant à mettre en relation ce qu'il fait avec ce qu'il dit, d'identifier la situation pour ensuite apporter des ressources théoriques. Tout cela devrait permettre une fois la situation comprise de repérer des moments, actes qui pourraient être modifiés par l'enseignant pour envisager des effets souhaitables dans le réel. Le conseiller pédagogique peut ensuite préparer l'analyse des pratiques qui suivra l'étape de modification de la situation. Pour réaliser cela, il crée les conditions qui vont permettre à l'accompagné d'utiliser une parole narrative et réflexive, ce qui va permettre de s'informer sur la situation vécue par l'enseignant.

## 1.4 OBSERVER ET ANALYSER LES ELEMENTS DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE A PARTIR DES SAVOIRS PRATIQUES ET EXPERIENTIELS DE L'ENSEIGNANT

### 1.4.1 L'analyse de pratiques professionnelles

Le modèle intégrateur et d'alternance organise des allers et retours entre les lieux d'exercice et les centres de formation. Les enjeux d'une formation professionnelle par alternance reposent sur le développement d'une approche réflexive ancrée dans la pratique professionnelle. Ce modèle fait également référence à une conception constructiviste selon laquelle la compétence professionnelle se construit en élaborant des solutions à des problèmes identifiés. L'analyse des pratiques est un dispositif qui appartient ce modèle de formation défini précédemment. A ce sujet pour Perrenoud, « *ce principe de l'alternance permet l'exercice quotidien du métier réel avec des routines nécessaires, des réglages possibles, des inventions régulées* » (Dusquesne-Belfais, 2008). De manière générale, en situations professionnelles contextualisées, l'alternance permet donc de construire les compétences dans et par l'activité. Ces compétences professionnelles sont identifiées comme « combinatoires d'ingrédients entre les savoirs théoriques et l'acculturation du métier ». Une piste avancée est l'analyse des pratiques en formation qui va mobiliser plus de connaissances que la formation ne peut en transmettre, et permettre l'existence d'une intelligence en acte. Pour reprendre les propos de Blanchard-Laville « *on apprend sans enseigner* » (Lagadec, 2009). Il est à souligner que peu d'écrits abordent de façon très précise le point concernant la modification de la pratique professionnelle. Perrenoud précise qu'il existe cependant des conditions nécessaires pour modifier la pratique. Dans ce cas précis, il faut entendre modifier uniquement la pratique du sujet qui était concerné par la situation présentée lors de l'analyse de pratiques. De plus, il est nécessaire que chaque participant s'implique, soit volontaire, prenne des risques. Cette dernière idée est en lien avec la perception chez l'enseignant que sa pratique est inadaptée. Cette prise de conscience l'engage en espérant comprendre et modifier sa pratique. Finalement comme le précise Perrenoud, pour pouvoir induire un changement, « *l'analyse des pratiques doit être pertinente, acceptée, intégrée* ». Mais il est important également de préciser que les changements ne pourront se voir qu'ultérieurement, d'où l'importance de la notion de temporalité. Enfin, ces dispositifs d'analyse de pratiques permettent d'interroger les postures du formateur. En effet, selon Wittorski, en fonction de son propre rapport au savoir, le formateur qui joue le rôle d'animateur dans un dispositif d'analyse des pratiques va accorder plus ou moins d'importance aux savoirs théoriques ou à l'expérience. De plus, le formateur devra développer des capacités d'écoute, de reformulation, de contrôle de la relation, d'intuition, de perspicacité et de créativité. Les savoirs qui définissent le travail de l'enseignant rassemblent comme évoqué précédemment d'une part des savoirs théoriques et d'autre part des savoirs pratiques. C'est donc leur articulation que la formation doit tenter de mettre en œuvre en faisant par exemple appel à

l'analyse des pratiques. Ainsi pensé, l'analyse des pratiques constitue une réponse possible que le conseiller pédagogique peut proposer sous différentes formes (Lagadec, 2009). Ce dernier donne également les conditions d'une mise en œuvre pour accompagner l'enseignant dans le développement de la compétence réflexive. Pour mettre en lien ces différents éléments, le modèle de formation sous-jacent prend en compte le rôle des différents acteurs. Ainsi, l'institution inscrit la formation dans l'histoire des formés qui acceptent le risque de s'exposer, qui vont observer, analyser et expérimenter. L'objectif de cet accompagnement est bien d'amener l'enseignant à innover sa pratique professionnelle à partir d'une analyse de son action possible par cette pause méthodologique proposée. Finalement, à partir de ce groupe d'analyse de pratiques l'enseignant qui a exposé sa situation devrait pouvoir se projeter dans l'avenir en se disant « que pourrais-je faire ? ». Cela renvoie peut-être au fait que pour analyser sa pratique professionnelle il faut être volontaire pour participer à un groupe d'analyse de pratiques et il faut être capable de s'inscrire dans une perspective de moyen plutôt que de résultat ce qui met en avant l'idée de proposer une formation qui prenne en compte l'histoire de l'enseignant. Mais dans le même temps cela peut déstabiliser l'enseignant car cela revient à changer les conditions de travail, à bousculer les habitudes. Cela permet à l'enseignant de prendre conscience de « ses routines », l'oblige à se remettre en question et à interroger sa pratique, ce qui nécessite une prise de risque. Cette idée de prise de risque renvoie au fait d'être capable d'admettre l'incertitude, d'être capable de prendre du recul, ce qui est en lien avec ce que dit Schön concernant l'enseignant réflexif qui « *connaît la pratique de son art et travaille à la mise en œuvre des connaissances apprises en les adaptant et les affinant sans cesse au gré des situations changeantes et souvent imprévisibles* ». La formation doit prendre appui sur quelques principes relevant de la responsabilisation de chaque enseignant, de l'inscription de la formation dans l'histoire de chacun d'entre eux, ce qui revient à rendre l'enseignant acteur en lui permettant peut-être d'être à l'origine du processus de sa formation tout en tirant profit des entretiens d'explicitation proposés par le formateur (Lagadec, 2009).

Cela revient également à proposer des actions en parallèle du plan de formation, comme par exemple des groupes d'analyses de pratiques pour des enseignants volontaires. C'est bien à partir de ces deux dispositifs que la formation continue et le formateur pourront amener l'enseignant à travailler la méta-compétence, c'est à dire le savoir s'analyser.

#### **1.4.2 L'analyse de pratique entre pairs**

Concernant un enseignant de l'ASH, l'analyse des pratiques va permettre de renforcer une identité professionnelle parfois bousculée par la situation de handicap des élèves auprès de qui il travaille, tout en permettant de partager avec des pairs. Le groupe permet d'instaurer un cadre structurant aux échanges et de proposer des ressources multiples. Chaque participant offre aux autres un soutien qui

va permettre une liberté d'expression et une confiance qui pourrait être difficilement compatible avec les rapports professionnels ordinaires dans différentes structures professionnelles. Ce travail doit être réalisé de préférence dans la durée, pour ensuite être réinvesti individuellement dans la pratique professionnelle. Cela peut faire prendre conscience au groupe des bénéfices réciproques en mettant en place des pauses méthodologiques. A ce sujet, Meirieu précise qu'elles permettent à l'enseignant de s'arrêter pour réfléchir, le conduisant vers une activité de métacognition sur ce qu'il vient de faire ou de vivre (Houpert, 2013).

Il existe deux courants de l'analyse des pratiques :

- l'approche Balint qui à l'origine était destinée aux médecins afin de leur permettre de réfléchir à partir de situations réelles leur ayant posé problème. L'objectif est de faire apparaître « *ce que le médecin fait à son patient et ce que le patient fait au médecin sur le plan émotionnel* ». Il s'agit donc de travailler sur le contre-transfert dans la relation médecin-malade.
- la pratique réflexive avec le concept du praticien réflexif de Schön qui définit une réflexion dans l'action, au fur et à mesure qu'elle se déroule mais également une réflexion sur l'action lorsque, après coup, l'enseignant revient sur son action et tente de la décrire, de l'analyser.

Généralement l'analyse des pratiques se déroule en cinq phases :

- l'exposition d'une situation avec la présentation de la situation-problème par un narrateur,
- la clarification avec les questions informatives des pairs centrées sur le « comment » et non le « pourquoi »,
- la formulation des hypothèses de compréhension,
- les propositions d'actions (éventuellement),
- la clôture du dispositif en se détachant de la situation-problème en proposant l'évaluation du dispositif lui-même à partir du vécu des participants. Il faut noter trois règles essentielles dans le déroulement : la confidentialité, le non jugement, l'implication. L'intérêt de l'analyse des pratiques entre pairs permet à chacun de contribuer à interroger l'autre, à suggérer des pistes. Au fur et mesure chaque professionnel va " se mêler " de la pratique des autres (Perrenoud, 1996). Ainsi, « *l'analyse des pratiques entre pairs fonde tous ses espoirs sur les vertus de la lucidité et de l'autorégulation plutôt que celles du " bon exemple " ou de la pensée normative* » (Perrenoud, 1996).

Il existe plusieurs typologies de l'analyse des pratiques : GAP (groupe d'analyse de pratiques), GEASE (groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives), le soutien au soutien, le groupe d'orientation Balint. De manière générale, toutes ses particularités s'orientent vers un même enjeu identifié, prenant appui sur une dynamique de transformation en lien avec une appropriation des savoirs théoriques, une élaboration de compétences, un développement d'un savoir-analyser, une construction identitaire professionnelle, une modification des pratiques.

A partir de l'ensemble de ces éléments posés il va donc s'agir de questionner l'hypothèse que nous pouvons formuler sous le schéma suivant :



C'est à partir d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles que le conseiller pédagogique va observer, analyser et évaluer la pratique enseignante afin de conseiller et aider les enseignants à réajuster leurs pratiques.

## **2.PARTIE METHODOLOGIE**

### **2.1 Une description de notre contexte de questionnement**

#### **2.1.1 Le contexte professionnel du conseiller pédagogique ASH comme terrain de recherche**

Aujourd'hui, l'accompagnement est présent dans différents secteurs pour aider l'individu à être autonome : autonome dans sa vie personnelle, autonome dans sa vie professionnelle. Cet accompagnement qui répond à une demande sociale et institutionnelle s'adresse à des individus inscrits dans une réalité d'appartenance à « un monde problématique » comme le définit Fabre, c'est à dire à des sujets que l'on incite à agir, que l'on implique et responsabilise. Dans ce cas, l'accompagnement se construit autour de la mise en œuvre « d'une réversibilité relationnelle » comme l'évoque Paul (2016), c'est à dire qu'accompagner va constituer un changement mutuel de posture. Il s'agit donc quelque part d'un défi, dans lequel l'accompagnant et l'accompagné ne seraient plus sur le modèle relationnel dominant dominé. Dans ce modèle, comme le souligne Paul tout agit autour « de la patience non inquisitrice du questionnement » qui va permettre au conseiller

pédagogique de prendre en compte le rythme de l'accompagné. Mais pour que ce modèle fonctionne, il faut que l'accompagnant procède à une action réfléchie, qu'il développe « une intelligence en acte » qui va lui permettre de comprendre, définir et construire « un cadran fonctionnel » dans lequel il va poser l'accompagnement selon quatre axes : la fonction, la posture, la relation et la démarche d'accompagnement.

C'est à partir de ce cadran que nous souhaitons définir le rôle et la posture possibles du conseiller pédagogique. C'est à dire, que la fonction va permettre de concevoir un accompagnement pédagogique identifiable dans lequel nous pouvons poser une relation à propos d'un objet de travail de l'enseignant. Ce cadre d'exercice qui est lié aux exigences du terrain est précisé dans le Référentiel de Compétences du Formateur où l'on retrouve la compétence professionnelle sous la forme « Accompagner l'individu et le collectif » et dans la fiche de poste à laquelle le conseiller pédagogique est assigné qui précise les différentes missions du conseiller pédagogique concernant l'accompagnement des divers publics enseignants (accompagner les enseignants non spécialisés, accompagner les enseignants spécialisés, accompagner les enseignants stagiaires en formation CAPA-SH, accompagner les enseignants candidats libres au CAPA-SH). Ainsi, on perçoit combien l'accompagnement et la formation sont au centre des missions du conseiller pédagogique.

A partir de cela, nous déterminons une démarche qui précise la mise en œuvre de l'accompagnement. Enfin, la posture renvoie à une manière de faire, une attitude en lien avec un questionnement éthique personnel : quelle posture d'accompagnant pouvons-nous souhaiter expérimenter et développer à travers la fonction de conseiller pédagogique ?

Une posture se définit comme une disposition « du corps et de l'esprit » en lien avec le contexte c'est à dire que de toute évidence il n'y a ni bonne ni mauvaise posture. Il s'agirait plutôt de trouver la posture la plus pertinente en fonction de la relation d'accompagnement et de la situation car elle varie en fonction des accompagnés, des interactions et du temps. Pour cela, nous avons conscience de la nécessité de mener une réflexion sur « l'éthos professionnel » c'est à dire sur la manière d'être, les habitudes. Dans le cas précis de l'accompagnement, la posture doit être constituée d'un accueil, d'une compréhension, d'un engagement et d'une veille : il s'agit de construire avec l'altérité de l'accompagné.

Pour ce faire, il faut cependant respecter quelques principes qui sont liés à une posture de non-savoir, une posture de dialogue, une posture d'écoute, une posture tierce et enfin une posture émancipatrice, c'est-à-dire de manière générale proposer un accompagnement qui prend comme point de départ le fait qu'une substitution à l'autre serait une négation de l'autre en tant qu'individu et professionnel.

Notre réflexion aujourd'hui s'arrête plus particulièrement sur la posture tierce que nous souhaitons interroger à travers les différents accompagnements. L'enjeu est de soutenir la relation de l'accompagné à la situation et donc de nous situer en tant que « compagnon réflexif » pour permettre

à l'accompagné de s'installer dans une parole narrative et réflexive qui servira d'outil d'observation et d'analyse pour permettre à l'enseignant d'avancer, de modifier, d'innover dans ses pratiques pédagogiques.

Nous allons proposer cette recherche afin de mener une réflexion sur les outils d'accompagnement que le conseiller pédagogique peut utiliser afin de mener une observation, une analyse et une évaluation des pratiques professionnelles des enseignants pour les aider à les réajuster. C'est à partir des analyses de pratiques proposées par le conseiller pédagogique que cette recherche va tenter de questionner les acteurs de terrains que sont les enseignants concernant l'accompagnement individuel et collectif qu'ils vivent afin de les aider à questionner leurs pratiques professionnelles.

Nous allons décrire deux cadrans fonctionnels qui correspondent aux deux contextes d'accompagnement que nous avons choisis de questionner pour cet écrit :

- le cadran fonctionnel N°1 des accompagnements individuels des enseignants T1/T2 nommés sur un contexte ASH :

<p><b>La fonction (renvoie au cadre institutionnel)</b></p> <p>Un accompagnement pédagogique professionnel identifié dans le référentiel du conseiller pédagogique et dans la lettre de mission du CP : le CP doit proposer un accompagnement aux enseignants non spécialisés nommés sur un poste ASH.</p>	<p><b>La posture (renvoie à une manière d'être avec)</b></p> <p>Penser l'Autre en lien avec la posture « du compagnon réflexif »), une posture sans cesse réajustée pour mettre en lien une posture constitutive de la relation entre le CP et l'enseignant T1/T2 qui doit vivre cet accompagnement.</p>
<p><b>La démarche (renvoie à une manière de faire, une mise en projet)</b></p> <p>Mise en œuvre par le CP et présentée à l'enseignant, évaluable. La démarche : un accompagnement individuel et collectif sous la forme d'un stage ASH de 5 jours décliné sur l'année, d'entretiens individuels et/ou d'observations pour poser un projet d'accompagnement individuel avec des possibilités d'échanges professionnels avec des enseignants spécialisés, des études de cas.</p>	<p><b>La relation (renvoie à une médiation institutionnelle)</b></p> <p>Mettre en lien le CP et l'enseignant à propos de l'objet de travail de l'enseignant sous la forme d'un engagement réciproque, lien activé avec la parole avec une dissymétrie des places (CP/enseignant non spécialisé) et une symétrie des personnes (dialogue).</p>

- le cadran fonctionnel N°2 de l'accompagnement d'enseignants exerçant en SEGPA/UE/dispositifs d'inclusion :

<p><b>La fonction (renvoie au cadre institutionnel)</b></p> <p>Un accompagnement pédagogique professionnel identifié dans le référentiel du conseiller pédagogique et dans la lettre de mission du CP : le CP doit proposer un accompagnement aux enseignants spécialisés nommés sur un poste ASH.</p>	<p><b>La posture (renvoie à une manière d'être avec)</b></p> <p>Penser l'Autre en lien avec la posture « du compagnon réflexif », une posture sans cesse réajustée pour mettre en lien une posture constitutive de la relation entre le CP et les enseignants spécialisés volontaires.</p>
<p><b>La démarche (renvoie à une manière de faire, une mise en projet)</b></p> <p>Mise en œuvre et animée par le CP, proposée en parallèle du plan de formation et présentée aux enseignants, évaluable. La démarche : un accompagnement collectif sous la forme de groupes d'analyse de pratiques entre enseignants exerçant sur un contexte professionnel identique.</p>	<p><b>La relation (renvoie à une médiation institutionnelle)</b></p> <p>Mettre en lien le CP et les enseignants à propos de l'objet de travail des enseignants sous la forme d'un engagement réciproque, lien activé avec la parole avec une dissymétrie des places (CP/enseignant spécialisés) et une symétrie des personnes (dialogue)</p>

### 2.1.2 Les enseignants des deux cadrans fonctionnels comme sujets de recherche

Les deux cadrans décrits précédemment correspondent à deux dispositifs d'accompagnement à destination d'enseignants exerçant dans un contexte professionnel de l'ASH soit en tant qu'enseignant non spécialisé vivant une première expérience dans l'ASH (cadran fonctionnel N°1) soit en tant qu'enseignant spécialisé depuis plusieurs années ou enseignant non spécialisé exerçant sur un même poste ASH depuis plusieurs années (cadran fonctionnel N°2).

CADRAN FONCTIONNEL N°1	CADRAN FONCTIONNEL N°2
<p>6 enseignantes T1 (contexte professionnel SEGPA/UE/dispositif d'inclusion premier degré) 1 enseignante T2 (contexte professionnel dispositif d'inclusion premier degré)</p>	<p>22 enseignants (contexte professionnel : SEGPA / UE / dispositif d'inclusion premier degré et second degré)</p>

Pour cette recherche nous avons fait le choix de questionner des profils d'enseignants en lien avec des éléments posés dans la partie 1 théorique de cet écrit :

ELEMENTS THEORIQUES POUR LE CADRAN FONCTIONNEL N°1	PROFILS ENSEIGNANTS CADRAN FONCTIONNEL N°1	ELEMENTS THEORIQUES POUR LE CADRAN FONCTIONNEL N°2	PROFILS ENSEIGNANTS CADRAN FONCTIONNEL N°2
1° L'observation vécue comme un pré-texte, le seul vrai texte étant celui de l'échange verbal.	6 enseignantes ayant fait le choix d'un accompagnement qui commence par un entretien	1° Modifier uniquement la pratique du sujet qui était concerné par la situation présentée	2 enseignantes actrices de la situation présentée
2° Un entretien comme outil d'observation pour mieux comprendre le travail de l'enseignant	1 enseignante ayant fait le choix d'un accompagnement qui commence par une observation	2° L'analyse des pratiques fait partie intégrante du travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position métacognitive qui est devenue un facteur essentiel de changement.	2 enseignantes non actrices de la situation présentée
3° Rendre l'enseignant acteur en lui permettant d'être à l'origine du processus de sa formation.		3° Rendre l'enseignant acteur en lui permettant d'être à l'origine du processus de sa formation.	

### 2.1.3 Les différents temps de la recherche

Les profils d'enseignants présentés précédemment sont questionnés sur des temps de travail professionnels différents.

ENSEIGNANTS DU CADRAN FONCTIONNEL N°1	ENSEIGNANTS DU CADRAN FONCTIONNEL N°2
En lien avec un temps d'accompagnement prévu initialement	En aval de chaque groupe d'analyses de pratiques
En lien avec un temps de travail sur le projet pédagogique de l'UE	En amont ou en aval d'une rencontre programmée dans le cadre d'un temps de travail demandé par l'enseignant
En lien avec un temps d'accompagnement collectif	En amont ou en aval d'une action de formation à laquelle l'enseignant participe
En lien avec la participation de l'enseignant à une action de formation	En amont ou en aval d'une action de formation que l'enseignant co-anime avec le CP

## **2.2. Une description du choix de nos outils de recueil de données**

### **2.2.1 L'entretien individuel comme outil de recherche**

La méthode de recherche de cet écrit prend appui sur l'outil entretien pensé comme un fait de parole. L'outil questionnaire présenté comme opposé à l'outil entretien, n'est pas présent dans cet écrit car il ne s'agit pas à travers cette recherche d'obtenir des réponses à des questions mais bien de s'orienter vers une compréhension de dispositifs d'accompagnement proposés. Le but est de recueillir des informations sous une forme biographique à partir du caractère vécu de l'information recueillie. Ces données sont différées du moment de l'action vécue par l'enseignant afin de permettre un temps d'assimilation. L'entretien va permettre de travailler à partir de la subjectivité de l'information car l'information a été expérimentée par l'enseignant qui la restitue durant l'entretien avec des déformations certaines. Cet outil correspond à un processus interlocutoire qui n'est pas simplement un prélèvement d'informations.

Un entretien est proposé aux enseignants qui ont participé de manière volontaire à un des deux dispositifs de formation afin de faire un arrêt sur chaque situation, sur chaque contexte. A travers cet outil nous nous proposons de partir d'une démarche participative à partir d'une rencontre qui va permettre une interaction entre les deux protagonistes, rencontre qui va décider ensuite du déroulement de l'entretien. C'est dans ce sens que l'entretien va situer cette interaction dans une prise de risque car il y aura un certain nombre d'éléments inconnus, une « improvisation réglée » comme le définit le sociologue Bourdieu. L'entretien va s'inscrire dans la relation d'accompagnement qui est une sorte d'histoire se jouant à deux, une histoire à chaque fois singulière.

Ceci est en lien avec la définition du verbe accompagner : « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui : à son rythme, à sa portée, à sa mesure. Tel est le principe de base : l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est ».

Chaque démarche d'accompagnement est donc singulière et originale, liée à un contexte, à une réalité, à une expérience : c'est pourquoi notre méthode de recherche va s'appuyer sur des entretiens individuels que nous proposons à des enseignants correspondant aux deux cadrans fonctionnels décrits précédemment.

A partir de cet outil il faut comprendre les questions que se pose l'enseignant, poursuivre l'idée de l'enseignant acteur de par son expérience vécue, de par sa logique. Dans cette méthode nous nous plaçons en tant que chercheur dans le sens où nous n'avons pas les réponses mais nous allons rechercher des éléments à partir de la mise en mots par l'enseignant. Dans un entretien, il s'agit de

donner la parole à l'autre afin de mieux connaître sa pensée, de l'appréhender dans sa totalité, de toucher au vécu de l'autre, à sa singularité, il s'agit d'accéder à l'autre dans son historicité. L'on ne se contente pas de réponses ponctuelles mais de « réponses-discours » car il s'agit de laisser l'enseignant parler. C'est donc un outil qui va permettre de mettre en œuvre une technique qualitative dans laquelle on va chercher à comprendre l'autre : c'est une méthode souple et non rigide qui cherche à s'adapter aux circonstances, au contexte et à l'individu.

Pour ce faire, l'entretien est construit comme un parcours qui sera réglé à partir d'un guide afin de faire produire un discours permettant à l'enseignant de développer son point de vue sans chercher à lui imposer le nôtre. Dans cette recherche nous proposons trois guides d'entretiens afin de prendre en compte les éléments singuliers des cadrans fonctionnels décrits auxquels sont associés les enseignants interviewés. Un premier guide (G1) a été proposé en début de recherche à deux enseignantes du cadran fonctionnel N°2 au moment où nous voulions questionner certaines hypothèses en lien avec des éléments théoriques concernant la mise en œuvre de groupes d'analyses de pratiques. Ce guide a été conçu à partir des trois citations suivantes qui ont été proposées à ces deux enseignantes : « *l'analyse des pratiques fait partie intégrante du travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position métacognitive qui est devenue un facteur essentiel de changement* » (Beillerot), « *dans ce cas précis, il faut entendre modifier uniquement la pratique du sujet qui était concerné par la situation présentée lors de l'analyse de pratiques* » (Perrenoud), « *Pour pouvoir induire un changement, l'analyse des pratiques doit être pertinente, acceptée, intégrée. Mais il est important également de préciser que les changements ne pourront se voir qu'ultérieurement, d'où l'importance de la notion de temporalité* » (Perrenoud).

Par la suite, la poursuite des lectures nous a permis de construire les deux autres guides (G2 et G3) en lien avec les cadrans fonctionnels 1 et 2. Pour ces deux cadrans qui correspondent à deux dispositifs d'accompagnement différents, il est nécessaire de conduire les entretiens à partir de guides différents. Cette fois ces deux guides ont été conçus à partir des trois questions suivantes :

- 1° Dans le cadre de votre accompagnement je vous ai proposé de commencer notre relation d'accompagnement soit par un entretien soit par une observation en classe, et vous avez choisi... Pouvez-vous expliquer ce choix ?
- 2° Que s'est-il passé dans cet entretien ?
- 3° Ensuite, comment s'est construit votre accompagnement ?

Ces trois questions sont en lien avec le vécu singulier et en lien direct avec les éléments théoriques retenus dans la partie 1 du développement de cet écrit. Pour ces trois guides la technique utilisée sera la même c'est à dire que l'interviewer va laisser le plus possible la parole à l'enseignant.

Pour ce faire, nous allons mener des entretiens qui seront individuels et compréhensifs pour tenter de comprendre l'expérience singulière de chaque enseignant dans le cadre d'une analyse de pratiques.

Il s'agit de rendre l'enseignant acteur de son expérience d'entretien en lui conférant une place de partenaire et non pas celle de simple informateur, afin qu'il puisse dire le « vrai », dire ce qui a du sens.

### **2.2.2 L'entretien collectif comme outil de recherche**

Le recueil de données va s'opérer à partir d'un deuxième type d'entretien : l'entretien collectif. Nous avons fait le choix de proposer ce type d'entretien à un groupe d'enseignants en formation CAPA-SH qui de fait n'appartiennent pas aux cadrans fonctionnels 1 et 2 décrits précédemment. Ce choix fait référence au fait qu'il est préconisé d'utiliser ce type d'entretien plus spécifiquement à un groupe qui a pu vivre une même expérience. Notre groupe de référence vient de vivre 8 mois au sein de la formation en alternance concernant la préparation au CAPA-SH. Les entretiens collectifs, entretiens de groupes sont des méthodes couramment utilisées dans la recherche appliquée, en particulier dans le domaine de la santé concernant l'analyse des risques. L'intérêt de l'entretien collectif ou focus groupe est de saisir les prises de positions mais à la différence de l'entretien individuel dans une dynamique de groupe en faisant vivre les interactions les unes avec les autres et non de manière isolée. Il permet à la fois l'analyse des significations partagées mais aussi l'analyse des significations du désaccord. En choisissant de recueillir du discours dans le cadre d'un groupe, qui plus est dans le cadre d'un groupe partageant une expérience commune avec des individus ayant un même statut professionnel nous faisons le choix de privilégier l'analyse de ce qui peut être partagé ou pas dans le groupe. De fait, l'entretien collectif permet d'accéder au sens commun concernant la participation du groupe à différents temps d'analyses de pratiques professionnelles. Pour mener cet entretien nous avons proposé le même guide (G1) que celui utilisé lors des deux premiers entretiens individuels (E1/E2) afin de questionner certaines hypothèses en lien avec des éléments théoriques concernant la mise en œuvre de groupes d'analyses de pratiques. De plus, nous allons chercher à comprendre si la fréquence de participation à un dispositif d'analyse de pratiques professionnelles conduit à une modification du vécu à ce type de dispositif.

En résumé, notre méthode repose sur l'enquête par entretien à usage principal puisque nous allons recueillir les informations par l'outil entretien principalement mais pas seulement.

### **2.2.3 Des écrits spontanés comme outil de recherche**

Des enseignants correspondant aux cadrans fonctionnels 1 et 2 ont envoyé par mail des écrits spontanés en lien direct avec le vécu de la situation professionnelle sans que cela soit posé comme une condition. Un enseignant avec lequel nous menons un accompagnement a souhaité faire part à l'écrit du vécu d'une séance réajustée en co-construction lors d'un entretien de formation. Un autre a mis par écrit le récit d'une expérience de trois semaines avec un groupe d'élèves pour lequel nous avons co-construit une séquence à partir d'un entretien. Un enseignant a envoyé dès le lendemain d'un groupe d'analyse de pratiques dans lequel il était sujet de la situation choisie sa synthèse ainsi que les pistes d'actions retenues et mises en œuvre avec son groupe classe dès le lendemain. Enfin, une enseignante ayant participé à un groupe d'analyse de pratiques a souhaité décrire ce qu'elle avait ressenti à l'issue de cette participation volontaire.

Ainsi, dans un second temps, nous allons utiliser une collecte d'écrits professionnels non induits par nous-même mais transmis de manière spontanée. Ces différents professionnels ont pris le temps de réfléchir et de mettre en forme des idées et ainsi de traduire à l'écrit leurs pensées sous différentes formes. Il convient d'envisager ces écrits comme l'affirmation, la mise en avant d'un engagement susceptible, comme cela a été explicitement écrit par un professionnel, d'avoir un impact sur les manières de penser et de faire ultérieures. C'est dans ce sens que ces écrits spontanés sont utilisés comme outil de recherche.

En résumé, notre méthodologie de recherche prend appui sur deux outils décrits précédemment c'est à dire la collecte des discours induits et la collecte des écrits non induits dans le but de collecter des données qualitatives concernant notre objet de réflexion.

A partir de ce corpus de données nous allons proposer une analyse qualitative afin d'en dégager le sens posé par les enseignants ciblés dans cet écrit.

## **2.3. Une description de notre positionnement de chercheur**

### **2.3.1 Les attitudes de chercheur**

L'attitude du chercheur peut être définie comme suit (Lyvian, 2015) :

- Le chercheur indique les fondements, les points de départ, les postulats sur lesquels il fait reposer son travail,
- Il définit précisément les notions qu'il utilise,
- Il questionne et justifie les choix de méthodes ou de contenu qu'il a dû faire.

Concernant notre travail, l'apprenti chercheur que nous sommes va s'appuyer sur la question professionnelle posée en introduction concernant la fonction de conseiller pédagogique, sur le thème de l'analyse des pratiques professionnelles et sur les éléments théoriques choisis en lien avec une démarche clinique d'accompagnement. Nous allons questionner le thème de l'analyse des pratiques professionnelles à travers la mise en œuvre d'entretiens individuels et collectifs auprès des acteurs de terrains. Notre choix n'est pas de questionner l'efficacité de l'analyse des pratiques professionnelles car cela est déjà bien présent dans les différentes recherches mais de questionner l'analyse des pratiques professionnelles comme un outil d'observation pour le conseiller pédagogique en vue d'aider et de conseiller les enseignants en ASH. A ce propos, nous pouvons cependant nous poser la question suivante : « Etant donné que la recherche apporte des éléments qui permettent de mettre en avant des éléments positifs concernant les dispositifs d'analyses de pratiques pourquoi les enseignants ne bénéficient-ils pas pour autant de ces informations dans le cadre de leurs formations ? » Il s'agit bien là comme le souligne Saunders de la problématique du transfert entre la recherche et la pratique c'est-à-dire que pour qu'une recherche soit utile et utilisable par l'acteur de terrain il faudrait peut-être penser à un processus de recherche qui serait à la fois collaboratif, réflexif et discursif qui mette en scène les différentes formes d'expertise des uns et des autres.

C'est bien dans ce sens-là que nous nous situons en proposant des entretiens compréhensifs aux enseignants qui participent à des analyses de pratiques que nous concevons et mettons en œuvre. De plus, selon Levin c'est le terme de knowledge mobilization (mobilisation des savoirs) qui est nécessaire à ce processus. Enfin, nous nous appuyons sur l'idée que « *les idées et les comportements des professionnels sont finalement plus influencés par leur expérience, par leurs collègues et par les pratiques de leur organisation que par toute autre forme de « preuve »* (Coburn) » (Rey, 2014). Nous nous situons donc dans cette attitude de l'apprenti chercheur qui est en lien avec les acteurs de terrain et qui cherche à comprendre avec et pour les acteurs de terrain.

### **2.3.2 Les biais scientifiques**

La rigueur scientifique est un idéal très difficile à atteindre. Cela est vrai en sciences de la nature, mais cela est encore plus vrai en sciences humaines. Le choix de l'outil entretien dans notre méthode de recherche doit être associé pour la partie analyse à un certain nombre de paramètres qui peuvent influencer les données recueillies.

Il faut prendre en compte dans un premier temps le domaine spatio-temporel de l'entretien car en fonction du lieu et du temps les données ne seront pas les mêmes. Ainsi, certains entretiens ont eu lieu dans l'établissement, « la classe » de l'enseignant mais aussi dans un lieu plus neutre comme un établissement d'accueil ou à contrario un lieu bien moins neutre comme le bureau du CP. Ceci est

également à prendre en compte car nous avons proposé des entretiens soit en l'organisant à l'avance soit en l'associant à une action de formation, à un temps de travail identifié.

Par ailleurs, la thématique proposée peut influencer l'enseignant. Notre thématique, l'analyse des pratiques, n'aura pas le même impact sur un enseignant débutant, un enseignant plus expérimenté ou enfin un enseignant spécialisé qui a par ailleurs déjà vécu des groupes d'analyse de pratiques dans le cadre de sa formation CAPA-SH.

Il faut également prendre en compte le fait que durant l'entretien l'enseignant va surtout s'adresser à lui-même car il lui est proposé de formaliser sa pensée, de mettre en mots, de se poser des questions qu'il ne s'était peut-être jamais posé. Comme le souligne Bourdieu, il se livre à une « auto-analyse provoquée et accompagnée ». Il est donc important de prendre en compte l'interviewé comme un paramètre de la situation car un enseignant qui accepte d'apporter son témoignage, accepte par là-même de se livrer à une mise en scène de lui-même et de son vécu (Hass, 2006).

Nous évoquerons aussi l'utilisation de l'instrument dictaphone qui peut gêner voire bloquer un enseignant même s'il est présenté au début de chaque entretien.

Enfin, nous signalerons également des biais inhérents plus spécifiquement au recueil de données produites dans le cadre d'un entretien collectif.

Un de ces risques est que la discussion se déroule dans le registre de l'implicite du fait que les individus partageant les mêmes codes de communication et les mêmes expériences, voire les mêmes opinions et les mêmes croyances, n'ont pas besoin d'exprimer ce qu'elles ont en commun. Un autre type de risque tient aux effets pervers de l'interconnaissance et dans le fait que cette dernière peut entraver la liberté de parole. Si les participants à ce type d'entretien, non seulement se connaissent avant mais surtout vont être amenés à se fréquenter après la discussion, les probabilités d'autocensure sont plus fortes.

### **2.3.3 Les biais éthiques**

Notre premier problème dans l'outil entretien est bien de créer les conditions nécessaires à l'établissement d'une relation de confiance dans laquelle l'enseignant se sentira libre de se dévoiler, de se révéler. Ce rôle est bien celui de l'interviewer qui dans notre recherche n'est autre que le conseiller pédagogique qui va mener des entretiens avec des enseignants avec lesquels il travaille également sur d'autres temps de formation. C'est donc le CP qui va devoir initier l'interaction proposée dans le cadre de l'entretien. Comme le souligne Moscovici tout entretien fait intervenir trois parties qui sont l'Ego ou l'enseignant, l'Alter ou le CP et l'objet de l'entretien que l'Alter va médiatiser pour l'Ego. Le résultat est différent selon que l'Alter est semblable ou différent de l'Ego (Haas, 2006). Il s'agit bien ici de prendre en compte comme paramètre l'altérité du CP. Le CP va devoir créer une relation de confiance avec l'enseignant pour que ce dernier puisse s'exprimer

librement et qu'il soit l'acteur de l'entretien proposé. Pour ce faire, Kaufmann souligne que l'interviewer doit « sortir de sa tour d'ivoire » mais sans pour autant adopter le même point de vue que l'interviewé. Les caractéristiques personnelles de l'interviewer sont des données de la situation de l'entretien et elles doivent être prises en compte en tant que telles au moment de l'analyse, car ses caractéristiques personnelles sont utilisées par le sujet pour construire sa pensée, les « segments d'identité » de l'interviewer (Haas, 2006) sont des entités auxquelles pourra s'adresser le sujet.

### 3.PARTIE RESULTATS

#### 3.1. La méthodologie de l'analyse des résultats

##### 3.1.1 L'analyse du discours

Dans la partie précédente, nous avons présenté l'outil entretien qui a servi au recueil de données, mais l'entretien ne parle pas de lui-même c'est pourquoi il est nécessaire d'analyser les productions des enseignants interviewés afin de parvenir à une présentation des résultats. L'analyse proposée s'est appuyée sur l'ensemble des 7 entretiens menés et des 3 textes écrits par des enseignants.

Professionnel et recueil de données	Contexte professionnel	Formation professionnelle	Cadran fonctionnel
ENTRETIEN E1	Unité d'enseignement ITEP	Enseignant spécialisé CAPA-SH option D	Cadran fonctionnel 2
ENTRETIEN E2	Unité d'enseignement IME	Enseignant spécialisé CAPA-SH option D	Cadran fonctionnel 2
ENTRETIEN E3	Unité d'enseignement ITEP	Enseignant non spécialisé	Cadran fonctionnel 1
ENTRETIEN E4	Unité d'enseignement IME	Vacataire-statut privé	Cadran fonctionnel 2
ENTRETIEN E5	Dispositif d'inclusion premier degré	Enseignant non spécialisé	Cadran fonctionnel 1
ENTRETIEN E6	Tout contexte ASH	Stagiaires formation CAPA-SH	Hors cadran fonctionnel
ENTRETIEN E7	Dispositif d'inclusion second degré	Enseignant spécialisé CAPA-SH option D	Cadran fonctionnel 2

Plus précisément, cette analyse s'appuie sur une transcription littérale des entretiens effectuée juste après chacun d'entre eux afin de pouvoir en utiliser des éléments lors des suivants. En effet, j'ai bien utilisé les 3 guides présentés dans la partie précédente mais chaque entretien a été vécu comme un

dialogue singulier au cours duquel une ligne conductrice commune à tous a été modifiée, rectifiée en fonction des informations apportées par l'interviewé, en fonction également du contexte général et plus particulièrement de la relation de communication qui s'est établie au fur et à mesure car « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (Kaufmann, 1996). Ainsi cette analyse va prendre appui sur des textes écrits et non sur des enregistrements.

J'ai tenté de transcrire de manière à ce que cela soit compréhensible sans dénaturer la parole de l'interviewé, en prenant en compte la parole de chacun dans toute sa complexité : il ne suffit pas de saisir des mots qui sont dits, il faut saisir aussi les tonalités de l'entretien (les attitudes corporelles, les malentendus, les silences, les hésitations etc). Ainsi, j'ai pu observer :

- l'enseignante de l'entretien E4 a gardé dans sa main un stylo durant tout l'entretien ;
- l'enseignante de l'entretien E5 a eu une élocution calme et sereine et dans le même temps elle remettait sans arrêt son collant en place ;
- l'enseignante de l'entretien E7 a évoqué sa façon inappropriée selon elle de prendre la parole.

Ces quelques éléments ont donc influencé le discours proposé par chacun. C'est également pour évoquer cette notion de tonalité que j'ai parfois indiqué entre parenthèse des éléments comme par exemple (rire, blanc...). La transcription a été mon premier moyen d'analyse et même d'auto-analyse puisqu'en écoutant la bande son de manière attentive, je me suis imprégnée du discours tout en repérant également ma façon de conduire un entretien. Une fois transcrit il s'agissait de faire un choix concernant les données recueillies, c'est pourquoi j'ai mis en avant les informations concernant l'expression des points de vue, des prises de position et d'explications en lien avec l'hypothèse posée en partie. Ces données sont intéressantes car l'interviewé parle en son nom, exprime sa position : « L'informateur (...) n'est pas interrogé sur son opinion, mais parce qu'il possède un savoir, précieux » (Kaufmann, 1996). Il s'agit maintenant de comprendre le sens donné du discours et d'en proposer une analyse en faisant cette fois parler le texte écrit. Aktouf (1987) identifie six types d'analyse de contenu: analyse d'exploration, analyse de vérification, analyse qualitative, analyse quantitative, analyse directe et analyse indirecte. Dans une première réflexion au sujet de ce travail d'analyse, je me proposais de mener une analyse exploratoire, mais à la lecture des différentes transcriptions m'est apparue la complexité du choix d'un type d'analyse plutôt qu'un autre. Ainsi que l'évoque Aktouf (1987) « nous nous rendons compte que, dans les faits, les distinctions que nous venons d'effectuer sont beaucoup plus théoriques qu'utiles sur le plan opérationnel. En effet, lorsque l'on s'attaque à l'analyse proprement dite d'un document, il est presque systématiquement nécessaire de combiner tout ou partie des différents types que nous avons énumérés ». Par la suite, il va s'agir d'analyser le contenu des écrits en mettant en œuvre des procédés utilisant la déduction et l'inférence.

Comme le souligne Bardin (1977) il s'agit « d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité ».

### 3.1.2 L'analyse thématique

A partir de la lecture des 7 transcriptions et des 3 écrits spontanés s'est engagé un travail d'analyse thématique qui consiste à :

- recueillir un corpus d'informations concernant mon objet d'étude ;
- le trier selon qu'il appartient ou non à cet objet ;
- fouiller son contenu selon des ressemblances « thématiques » ;
- rassembler ces éléments dans des thèmes.

Cette démarche a pour but d'arriver à une description compréhensive de l'ensemble obtenu. Il s'agit donc d'une étape d'organisation durant laquelle j'ai d'abord effectué comme le souligne Robert & Bouillaguet une « lecture flottante pour faire connaissance avec les documents à analyser en laissant venir à soi les impressions » Cette étape est également un moment important qui m'a permis de lire et de relire « pour tenter de bien saisir leur message apparent » comme l'évoque Savoie-Zajc. Ensuite, j'ai procédé à un retour aux éléments théoriques posés dans la première partie de cet écrit afin de déterminer les thèmes que je souhaitais analyser. Enfin, j'ai terminé cette étape de préparation en effectuant des opérations de découpage du corpus en unités comparables. Ainsi, il s'agit de l'étape de « décontextualisation » au cours de laquelle j'ai détaché des parties de texte de leur contexte originel et je les ai regroupées en fonction des thèmes choisis auparavant (Wanlin, 2007).

C'est ainsi que je suis arrivée à déterminer les 3 thèmes suivants :

- l'enseignant dans ses relations avec les autres professionnels enseignants ;
- l'enseignant et l'analyse des pratiques professionnelles ;
- l'enseignant et sa relation avec le conseiller pédagogique.

Ensuite, j'ai recherché dans chaque écrit les éléments correspondant à chacun des trois thèmes définis, c'est-à-dire les « segments déterminés de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour les faire entrer dans la grille d'analyse ».

Ce cheminement m'amène à proposer un plan d'analyse présenté dans le tableau qui suit :

	Thème 1 : les relations entre enseignants	Thème 2 : l'analyse des pratiques professionnelles	Thème 3 : l'accompagnement par le conseiller pédagogique
E1	3 segments : <ul style="list-style-type: none"> <li>• échanger avec d'autres professionnels ;</li> <li>• partager et réfléchir ;</li> <li>• aller rencontrer d'autres enseignants sur d'autres établissements.</li> </ul>	3 segments : <ul style="list-style-type: none"> <li>• problématique du quotidien;</li> <li>• analyse au quotidien à formaliser;</li> <li>• retour avec une réflexion et non avec une pratique.</li> </ul>	
E2	2 segments : <ul style="list-style-type: none"> <li>• échanger;</li> <li>• échanger au sein de son équipe.</li> </ul>	4 segments : <ul style="list-style-type: none"> <li>• être acteur de l'AP</li> <li>• mettre en œuvre après l'AP</li> <li>• point de départ concret-partie prenante</li> <li>• faire écho à une pratique déjà installée</li> <li>modifier une pratique</li> </ul>	
E3	3 segments : <ul style="list-style-type: none"> <li>• échanger des outils ;</li> <li>• parler et échanger entre nous pour nous mettre en lien ;</li> <li>• échanger par mail.</li> </ul>	6 segments : <ul style="list-style-type: none"> <li>• observation pour prendre du recul par rapport à sa pratique ;</li> <li>• retour sur des éléments précis de sa pratique (bilan de fin de séance- construction d'une séance) ;</li> <li>• parler de sa pratique pour prendre de la distance</li> <li>• avoir un regard critique sur sa propre pratique ;</li> <li>• une aide à une réflexion ;</li> <li>• une mise en mots.</li> </ul>	11 segments : <ul style="list-style-type: none"> <li>• stressée et jugée demande d'un rapport ;</li> <li>• créer un contexte ;</li> <li>• un entretien pour faire connaissance ;</li> <li>• un entretien pour parler honnêtement sans se cacher ;</li> <li>• une observation sans être jugée ;</li> <li>• être rassurée et prendre du recul ;</li> <li>• la formation fait partie de l'accompagnement être acteur car on a le choix;</li> <li>• guider l'entretien sans donner le chemin tout tracé ;</li> <li>• aidant avec une évaluation positive</li> </ul>

	Thème 1 : les relations entre enseignants	Thème 2 : l'analyse des pratiques professionnelles	Thème 3 : l'accompagnement par le conseiller pédagogique
			<p>pour apporter quelque chose d'aidant pour nous construire professionnellement et non pour nous détruire ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• position de hiérarchie pas forcément rigide mais avec un vécu professionnel différent ;</li> <li>• une relation informelle et une relation normale.</li> </ul>
E4	<p>3 segments :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• être aidée avec des regards extérieurs professionnels ;</li> <li>• guider, conseiller ;</li> <li>• prendre toutes les aides.</li> </ul>	<p>15 segments :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• principe inconnu très codifié ;</li> <li>• se lancer pour essayer ;</li> <li>• fait réfléchir ;</li> <li>• ciblé sur un seul problème précis ;</li> <li>• observer et identifier la difficulté d'un collègue et d'un élève ;</li> <li>• trouver une solution à posteriori ;</li> <li>• oser montrer une difficulté ;</li> <li>• se dire que l'on est pas parfait, « lâcher » ses difficultés ;</li> <li>• être un intrus dans le groupe ;</li> <li>• pratique inconnue ;</li> <li>• des questions sans réponse des pistes à mettre en œuvre ;</li> <li>• pas de jugement tout le monde est à égalité</li> <li>• pas possible de connaître parfaitement la situation ;</li> </ul>	<p>3 segments :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• proposé pour préparer la validation</li> <li>• vient voir dans la classe mon problème mais ne dit rien puis AP où j'expose mon problème puis à ma demande observation du CP des pistes mises en œuvre ;</li> <li>• accompagnement à partir d'un problème identifié par l'enseignant.</li> </ul>

	Thème 1 : les relations entre enseignants	Thème 2 : l'analyse des pratiques professionnelles	Thème 3 : l'accompagnement par le conseiller pédagogique
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• acteur pour choisir la piste la plus pertinent</li> <li>• une expérimentation</li> </ul>	
E5	<p>8 segments :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• peu de lien entre les professionnels;</li> <li>• se voir en formation pour échanger;</li> <li>• construire des outils ensemble;</li> <li>• travailler sur un projet commun sans forcément se voir;</li> <li>• aller voir d'autres pratiques-avoir plusieurs référents;</li> <li>• discuter avec d'autres professionnels;</li> <li>• ouvrir les classes</li> </ul>	<p>5 segments :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• faire évoluer ce que je montre;</li> <li>• faire une critique entre enseignants mais pas un jugement;</li> <li>• une réflexion constructive qui va me permettre d'avancer;</li> <li>• analyse au quotidien seule;</li> <li>• peu d'AP en formation.</li> </ul>	<p>11 segments :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• une observation au départ pour prendre toute la mesure de la classe ;</li> <li>• proche de mes besoins concrets ;</li> <li>• observation qui réponde à mon questionnement ;</li> <li>• poursuivre par un entretien ;</li> <li>• on ne peut pas trop exiger ;</li> <li>• pas imaginé un accompagnement au départ ;</li> <li>• le besoin a été vite comblé ;</li> <li>• proposer une organisation qui mette du lien entre les professionnels ;</li> <li>• le CP étaye une analyse menée entre professionnel ;</li> <li>• aider dans l'élaboration de grilles d'observation</li> <li>• CP utilise les observations des enseignants ;</li> <li>• pour co-construire avec eux.</li> </ul>

	Thème 1 : les relations entre enseignants	Thème 2 : l'analyse des pratiques professionnelles	Thème 3 : l'accompagnement par le conseiller pédagogique
E6	<p>2 segments :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• isolement dans nos dispositifs;</li> <li>• favoriser des partages, la communication entre pairs.</li> </ul>	<p>11 segments :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fait écho à des situations déjà vécues ;</li> <li>• modifier ma pratique;</li> <li>• se questionner sur sa propre pratique et pas seulement sur la situation présentée;</li> <li>• appui sur le travail réel;</li> <li>• tout le monde en tire un bénéfice sinon de la frustration;</li> <li>• prendre de la distance par rapport à une situation;</li> <li>• se protéger;</li> <li>• mettre son égos de côté;</li> <li>• à poursuivre en groupe après la formation ;</li> <li>• permet de dédramatiser</li> <li>• démystifier les difficultés.</li> </ul>	<p>1 segments :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• anime les AP</li> </ul>
E7	<p>11 segments :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rencontrer des collègues spécialisés ;</li> <li>• pouvoir se retrouver ;</li> <li>• casser l'isolement ;</li> <li>• créer un réseau local d'enseignants pour échanger de manière volontaire et de manière informelle ;</li> <li>• aller dans les classes des autres ;</li> <li>• formaliser des documents pour soi et pour les autres ;</li> <li>• un collègue vient dans ma classe pour</li> </ul>	<p>8 segments :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• temps d'écoute, des questions, des propositions, retour pour celui qui a présenté ;</li> <li>• mettre en réflexion ;</li> <li>• une méta observation ;</li> <li>• la situation évoquée permet de comprendre cette situation et de faire un retour sur ses propres situations ;</li> <li>• compliquée d'analyser quand on</li> </ul>	<p>4 segments :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• proposer des AP régulières ;</li> <li>• organiser des conférences ;</li> <li>• permettre le lien théorie/pratique ;</li> <li>• vient pour échanger sur un profil élève qui questionne pour lequel l'enseignant est dans une impasse.</li> </ul>

	Thème 1 : les relations entre enseignants	Thème 2 : l'analyse des pratiques professionnelles	Thème 3 : l'accompagnement par le conseiller pédagogique
	<p>avoir le regard d'un pair ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aller observer un collègue non spécialisé pour ne pas perdre la notion de réalité en lien avec les attendus institutionnels ;</li> <li>• échanger avec des collègues du second degré</li> <li>• s'écrire entre collègues ;</li> <li>• aller vers une communauté.</li> </ul>	<p>est acteur lié aux facteurs émotionnels</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dire sa difficulté et oser se mettre en danger ;</li> <li>• prendre le temps de réajuster ;</li> <li>• une analyse pas une discussion.</li> </ul>	
ES1		<p>1 segment :</p> <p>-j'ai pu poursuivre l'écriture de l'histoire des personnages en pâte à modeler pour le stop motion avec mes trois non lecteurs...En bref, je les ai trouvés bien plus impliqués dans la tâche que la fois précédente !</p>	<p>2 segments :</p> <p>-j'ai appliqué la technique dont nous avons parlé;</p> <p>-merci beaucoup pour vos précieux conseils.</p>
ES2		<p>3 segments :</p> <p>-notre chouette moment d'analyse de pratiques ;</p> <p>-j'ai eu le plaisir de retrouver l'ambiance brain storming ;</p> <p>-jamais aisé de parler de sa pratique ;</p> <p>-et nous à tous fait avancer.</p>	

	Thème 1 : les relations entre enseignants	Thème 2 : l'analyse des pratiques professionnelles	Thème 3 : l'accompagnement par le conseiller pédagogique
ES3	1 segment : -merci à tous !	2 segment : -depuis l'analyse, j'ai effectivement fait une pause pour discuter avec eux de la notion de coopération, de ce qu'ils en attendaient... -projet « clé en mains » trop éloigné de la pédagogie de projet (oui, ça c'est sûr!).	

### 3.2. Présentation et analyse des résultats

Dans un premier temps, à partir du plan d'analyse présenté précédemment on comprend que la fréquence des thèmes abordés dépend du cadran fonctionnel dans lequel l'enseignant a travaillé et également de son statut d'enseignant ou pas, d'enseignant spécialisé ou pas et enfin de l'ancienneté dans la carrière professionnelle. En effet, les enseignants qui ont participé au cadran fonctionnel n°2 montrent une faible fréquence du thème concernant la relation avec le conseiller pédagogique alors que cette fréquence est forte pour les enseignants qui ont participé au cadran fonctionnel n°1. Cet élément d'observation permet de valider le fait que l'enseignant questionne sa relation avec le conseiller pédagogique lorsque cette dernière s'inscrit d'abord dans une démarche d'accompagnement singulière qui a été vécue.

**Tableau sur la fréquence des segments en fonction du cadran fonctionnel n°1 :**

	T1	T2	T3
E3	3	6	11
E5	8	5	11
ES2	0	3	0
ES3	1	2	0
Total fréquence	12	16	22

**Tableau sur la fréquence en fonction du cadran fonctionnel n°2 :**

	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<b>E1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
<b>E2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>0</b>
<b>E4</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>3</b>
<b>E7</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
<b>ES1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Total fréquence</b>	<b>19</b>	<b>31</b>	<b>9</b>

De plus, la fréquence des trois thèmes choisis diffère en fonction du statut de l'enseignant. Ainsi, les enseignants non spécialisés ont plutôt évoqué une relation d'accompagnement alors que les enseignants spécialisés sont plutôt allés vers une réflexion concernant les relations entre pairs. De fait, cela dénote une démarche d'accompagnement dans laquelle l'enseignant a des attentes envers le conseiller pédagogique en le plaçant tantôt du côté du pair ou « ex-pair » (E1-E2-E7) et tantôt du côté de l'expert (E3-E5).

**Tableaux sur la fréquence en fonction du statut professionnel de l'enseignant :**

<b>Enseignants spécialisés</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<b>E1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
<b>E2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>0</b>
<b>E7</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
<b>ES2</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
<b>ES3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
<b>Total fréquence</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>4</b>

Enseignants non spécialisés	T1	T2	T3
E3	3	6	11
E5	8	5	11
ES1	0	1	2
Total fréquence	11	12	24

Si l'on se réfère à la fréquence pour chaque thème, on peut observer que de manière générale, l'ensemble des enseignants interviewés questionnent l'analyse des pratiques professionnelles qu'ils peuvent pratiquer de manière isolée dans leur contexte, en équipe dans leur contexte, en lien avec un accompagnement proposé par un conseiller pédagogique, par leur participation à un groupe d'analyse de pratiques proposé par le conseiller pédagogique ou par une personne extérieure.

**Tableau de fréquence en fonction des thèmes :**

	T1	T2	T3
E1	3	3	0
E2	2	4	0
E3	3	6	11
E4	3	15	3
E5	8	5	11
E6	2	11	1
E7	11		4
ES1	0	1	2
ES2	0	3	0
ES3	1	2	0
Total fréquence	33	57	32

### **3.2.1 L'analyse des pratiques professionnelles conduit le conseiller pédagogique à se positionner comme pair, comme expert**

*E3 « ...j'étais assez stressée, comme toujours car il y a ce côté un peu hiérarchique...et du coup je croyais que ça allait être un peu un rapport, montrer mes documents...il y a ce côté où vous venez apporter une aide, apporter quelque chose, un regard forcément car vous avez en plus une formation...on a un vécu professionnel qui est complètement différent...mais après la hiérarchie c'est pas forcément quelque chose de rigide... »*

*E5 « ...vous, je sais que si vous êtes venue vous allez vraiment prendre toute la mesure de la classe, voir comment ça se passe et je pourrais peut-être avoir un retour...je sais pas si on peut trop exiger parce que j'imagine aussi que si on me propose un entretien c'est ce qui semble le plus propice à ce moment-là pour les formateurs...quand je suis allée observer une autre ULIS voilà je regarde comment ça se passe, les affichages mais c'est pas forcément avec autant de recul...donc peut-être pour étayer, pousser l'analyse, pousser le raisonnement car c'est pas forcément simple d'analyser...nous aider à élaborer des grilles... »*

Ces propos font référence à la circulaire n° 2015-114 du 21-7-2015 qui précise que « le conseiller pédagogique est un enseignant du premier degré dont l'expertise pédagogique dans tous les domaines d'enseignement de l'école primaire est reconnue et validée par le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF) » ce qui de fait semble mettre une barrière hiérarchique dans l'accompagnement et positionne donc le conseiller pédagogique comme un expert face à l'enseignant.

*E4 « ...et hop le conseiller pédagogique revient...et lui il revient au bout d'un moment quand je lui dis est-ce que vous pouvez venir voir...qu'est-ce que vous pensez par rapport à ma situation de départ ? est-ce que j'ai bien mis en place les conseils qu'on m'a donnés ?... »*

Mais le positionnement exprimé dans ces trois exemples fait également référence à une demande émanant de la part des enseignants, une volonté de rencontrer et d'être accompagné par un formateur expert. Cette demande est au départ légitime et correspond à un autre élément de la circulaire qui précise que « le conseiller pédagogique apporte son appui aux enseignants...Il les accompagne et les conseille sur leur lieu d'exercice, ponctuellement ou dans la durée, à leur demande... ».

*E7 « ...c'est avoir le regard d'un partenaire, d'un pair...mais pour Bastien tu vois c'est une situation où j'aimerais bien que tu puisses venir...on est tellement le nez dedans je pense qu'on passe à côté de certaines choses des fois qui peuvent paraître évidentes pour quelqu'un qui arrive et qui regarde la situation avec un œil complètement extérieur... »*

Dans ce dernier propos, l'enseignant exprime cette même demande mais cette fois en positionnant le conseiller pédagogique du côté d'un pair qui va répondre à cette demande comme le souligne la circulaire dans le but « d'aider à la mise en œuvre de toute action visant à renforcer la réussite de tous les élèves, notamment en favorisant la continuité pédagogique et la cohérence des enseignements ». Les conseillers pédagogiques sont tous des enseignants expérimentés, ils sont recrutés parce qu'ils se sont distingués par leurs qualités d'enseignants, leur curiosité vis-à-vis des pratiques pédagogiques innovantes. En ce sens, selon Strauss, ils constituent un « segment » d'élite de la profession enseignante (Draëlant, 2007). On perçoit à travers ces trois extraits que le CP est dans une position différente par rapport aux enseignants selon leurs statuts d'enseignants spécialisés ou pas. De fait, quand l'enseignante du ES1 a écrit « *merci beaucoup pour vos précieux conseils !* » cela montre que sur cette situation l'acteur de terrain est en demande de conseils, en demande d'aide. A ce propos, selon Draëlant (2007), cela impliquerait pour le CP de trouver un juste milieu entre le pair et l'expert et de jouer ainsi sur la double dimension de l'identité, celle du « collègue expert ».

Comme évoqué dans la partie théorique il s'agit bien de questionner l'éthos du professionnel qui va lui permettre d'exprimer comme le souligne Paul (2016) « une posture comme exposition à l'autre » qui doit être fonction des enseignants, fonction de l'interaction, fonction des exigences du moment. La posture est donc par essence relationnelle et situationnelle mais on voit bien qu'elle ne doit pas être figée et qu'elle doit faire preuve de justesse en interrogeant la situation. A partir de ces dispositifs d'analyses des pratiques professionnelles, l'enseignant permet au conseiller pédagogique d'être là, d'observer, d'écouter, de questionner, de proposer, d'aider à choisir, d'aider à décider afin de s'ajuster au contexte pour mener sa mission.

Cela permet également d'interroger de manière plus générale la construction de l'identité professionnelle du CP, qui selon l'enquête menée par Draëlant (2007), montre qu'au départ de la rencontre CP/enseignants les seconds considèrent plutôt le premier comme quelqu'un qui est « coupé du terrain », c'est-à-dire un « ex pair » (potentiellement expert). Dès lors, le CP compétent tendra à se présenter comme un pair (et à mettre en veille son statut d'expert). Pourtant, il est noté également que lors des premières interactions avec un groupe d'enseignants, le CP tend à mettre en avant son identité enseignante, à se présenter comme un pair davantage qu'un expert. La construction de sa légitimité personnelle et professionnelle est le fruit d'un processus d'ajustement qui s'insère au sein d'une dynamique interactive entre les perceptions des enseignants et la manière dont le CP se présente.

On peut donc schématiser ce résultat sous la forme suivante :

ENSEIGNANT/CP	Perçu « EXPERT »	Perçu « COLLEGUE EXPERT »
ENSEIGNANT NON SPECIALISE	X	
ENSEIGNANT SPECIALISE		X

### **3.2.2 L'analyse des pratiques professionnelles permet une nouvelle forme de relation entre les enseignants**

*E3 « Non, il n'y a pas eu de jugement je pense que voilà tout le monde a des problèmes donc du coup on se retrouve à égalité... »*

A travers ce propos l'on se rend compte que l'analyse des pratiques professionnelles a permis à cette enseignante qui paradoxalement n'a pas le concours d'enseignant, d'arriver à exprimer que le groupe dont elle faisait partie est constitué de pairs, de professionnels.

A ce sujet, les recherches montrent que les enseignants rencontrent tous les mêmes problèmes qui sont en lien avec : la conduite de classe, la gestion des différences entre élèves, l'évaluation, la motivation des élèves, les interactions avec les collègues et la communication avec les parents. La participation à un groupe d'analyse de pratiques a donc modifié les représentations initiales des enseignants et a permis d'effacer les différents statuts pour ne laisser apparaître que des pairs professionnels engagés dans un même projet. Ainsi, un nouveau mode de relation s'étant construit il a permis à chacun, malgré son statut différent de s'engager dans un travail d'analyse et de faire vivre les différents échanges.

*E3 « ...je ne me rendais pas compte non plus de la difficulté de ma collègue et pour le coup ça nous a permis d'en parler toutes les deux a posteriori, de trouver une solution pour l'aider à elle...discuter de ce cas et si on n'avait pas cette analyse elle aurait continué seule, elle essayait de gérer comme elle pouvait... voilà des fois on n'ose pas dire qu'on est en galère...oui de se faire aider et de ne pas avoir quelque part honte de dire que j'y arrive pas... »*

Le groupe semble avoir constitué un étayage socio-affectif qui a permis d'alléger la responsabilité de l'enseignante en lui offrant la possibilité de raconter ses difficultés et de réduire ses incertitudes anxiogènes, d'analyser progressivement son cheminement sans se sentir seule responsable de sa pratique quotidienne et ainsi à poursuivre son engagement.

*E2 « ...avoir des éclairages que je n'avais pas forcément eus et auxquels je n'avais pas forcément pensé...donc ça veut dire que le fait d'avoir participé toutes les deux on en a reparlé...on a trouvé une alternative avec ma collègue avec l'accord du jeune... »*

Comme nous l'avons précisé dans la partie 1 théorique, scolariser des élèves en situation de handicap augmente encore la complexité du métier d'enseignant car il s'agit de faire face au quotidien, aux difficultés de l'adaptation des enseignements et aux besoins particuliers de chaque élève (Duquesne-Belfais, 2008). Dans une classe, l'irruption de l'altérité bouscule la maîtrise qu'un enseignant croit avoir et la sécurité qui lui est assortie. La confiance pédagogique s'en trouve remise en cause et ceci en lien avec la problématique de l'enfant en situation de handicap. Ainsi, la gestion des actions pédagogiques est déstabilisée par l'inconnu que représente cette situation. Cette ouverture à sa collègue a permis à cette enseignante de « rompre avec une culture de praticien solitaire expert ». Ainsi, le fait de vivre un groupe d'analyses de pratiques permet de mettre tous les participants dans une situation de novice et de réfléchir collectivement à une situation.

*E6 « ...oui mais on va pas aussi loin ou alors de temps en temps on se protège aussi en ne voulant pas aller aussi loin...c'est pas facile de présenter une situation parce qu'il faut mettre son égo de côté, mais c'est professionnel, ça sort du ah ! lui ça n'a pas marché...voilà on prend une posture professionnelle et tout le monde joue le jeu... »*

*E4 « ...le but n'étant pas de dire moi je fais vachement mieux, moi ils sont beaucoup plus sages mais voilà de justement sur des idées d'organisation ou oui tiens ça fonctionne comme ça c'est pas mal ou peut-être que là il faudrait penser à ça enfin mais voilà ce que vous faites avec moi aussi mais une réflexion constructive on va dire... »*

*E6 « ça permet de dédramatiser aussi je trouve...ça dédramatise l'acte pédagogique et ça met tout le monde à l'aise je pense... »*

*E6 « y compris parce que les problèmes que l'on a en classe on a du mal à les identifier et que c'est ce jeu de présentation de questionnement qui permet de mieux cibler les difficultés et donc de démystifier aussi les difficultés... »*

Il s'agit ici d'identifier la possibilité de dire « je » devant des pairs. Chacun va exposer le « je » professionnel et personnel en acceptant progressivement de mettre à l'épreuve son image de soi professionnelle. L'enseignant est bien avant tout une personne et les différents échanges ont permis de construire un espace de parole laissant « vivre entièrement ce qui se passe en lui, et entre lui et autrui, et surtout d'assumer ce vécu sans crainte ou sentiment de culpabilité dans son soi professionnel ». De fait, le groupe d'analyses des pratiques a permis à chaque participant de laisser découvrir sa pratique aux autres, tout en s'engageant ainsi dans une prise de conscience d'une réalité complexe habituellement vécue mais non totalement perçue (Charrat, 2006). Destinée à mieux

maîtriser l'agir professionnel par un travail de repérage de l'autonomie et de la responsabilité du praticien, l'analyse de pratiques peut aider chacun à s'approcher de l'image du praticien qu'il souhaite devenir, en lui fournissant des occasions de repérer celui qu'il est et ses écarts avec celui qu'il croit être. Ces conditions permettent une liberté d'expression et une confiance difficilement compatibles avec les rapports professionnels ordinaires dans les structures et les établissements. Le dispositif conduit chacun à laisser découvrir sa pratique aux autres membres du groupe, à s'engager dans une posture de distanciation pour devenir plus lucide de la réalité de son action. La verbalisation de l'action construit un nouveau cadre interprétatif de sa propre action. Cela peut être illustré dans le ES3 lorsque l'enseignante qui était sujet de la situation à analyser fait un retour sur les différentes hypothèses qui lui ont été proposées par le groupe. Cette étape met en avant l'idée de regards croisés en lien avec une analyse multi-dimensionnelle des pratiques. Pour chaque hypothèse elle a fait un retour sur sa « réalité » qui précise si l'hypothèse peut être retenue ou pas. Ainsi, l'enseignante actrice de la situation a « prêté » sa pratique à l'analyse par le groupe, pour la « reprendre » plus tard lorsque les membres du groupe lui ont « prêté » leurs hypothèses. De manière générale, ces hypothèses sont des propositions que l'enseignante pourra questionner plus tard (Thibaud, 2016).

*E7 « ...c'est une analyse quand même ! ça doit être fatigant elle devait être vidée G à la fin ».*

Participer à un groupe d'analyses de pratiques ne relève donc pas seulement d'un simple échange de pratiques entre enseignants qui dans ce cas laisse la place au jugement, à la plainte, au malaise. Ici, il s'agit de bien autre chose.

*E1 « ...échanger avec d'autres professionnels qui peuvent être sur d'autres contextes... pour permettre un éclairage qui amènera à une remise en question... , un temps de partage, de réflexion sur la pédagogie et ce n'est pas forcément des choses que l'on peut faire au quotidien...Je pense que c'est en connaissant un peu les pratiques des autres que l'on peut avoir une attitude réflexive sur sa pratique...»*

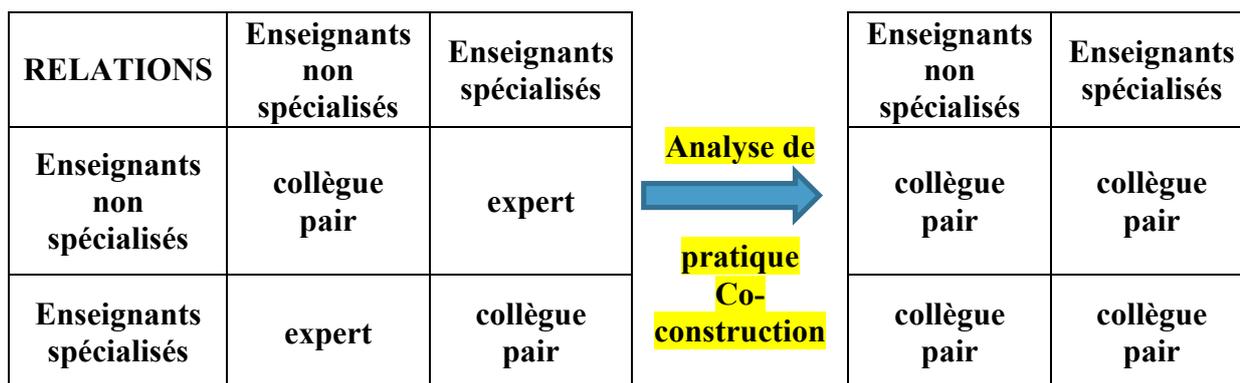
La comparaison des pratiques permet d'accroître la diversité des stratégies pédagogiques et les routines. De plus, elle provoque également des « conflits cognitifs », favorables à la création individuelle et à l'implication dans un projet personnel de changement. À ce titre, l'analyse de pratiques joue un rôle de médiation essentiel, puisque dans les interactions discursives peuvent se construire les bases de l'estime de soi.

Les 3 écrits spontanés (ES1, ES2, ES3) font également état d'un sentiment pour chaque enseignante de vouloir faire partager un temps professionnel au cours duquel elles ont vécu un agréable moment « Fantastique », « Merci à tous », « J'ai eu plaisir... », « ...notre chouette moment d'analyse de pratiques... ». Comme l'a écrit Robo (2005) : « je pourrais dire que la participation à un groupe d'APP influence forcément la professionnalisation de notre métier et transforme notre relation aux autres en

même temps qu'elle peut procurer des effets liés à des satisfactions que l'on pourrait oser nommer plaisir professionnel ».

Ainsi, à partir d'une analyse des pratiques professionnelles les enseignants participants ont pu construire un nouveau mode de relation qui les inscrit dans la posture d'un professionnel légitime gommant les différents statuts et ainsi développer une co-construction entre « collègues pairs ».

Nous pouvons schématiser ce nouveau mode de relation de la manière suivante :



### 3.2.3 L'analyse des pratiques professionnelles est un outil d'observation pour les enseignants

*E4 « ...elle l'a présenté en fait, donc je ne me rendais pas compte que dans le groupe classe il y avait une telle difficulté, pour moi ça transparaisait pas...voilà, peut-être je sais pas comment dire ça...heu...peut-être qu'elle m'aurait montré moins facilement...sa difficulté...là j'ai vu sa difficulté en analyse de pratiques chose qu'elle ne m'aurait pas dit aussi facilement je pense à travers les échanges que l'on a entre nous... »*

Il ne suffit pas de mettre des enseignants ensemble et de leur donner la parole ! Le cadre de l'analyse des pratiques a permis à cette enseignante d'écouter et d'entendre la parole de sa collègue, de la rendre visible. Le temps de verbalisation a permis d'éclairer différemment ce qui a eu lieu et d'en dégager des éléments observables qui ont permis de réinterroger la situation vécue. Cette écoute a permis d'entendre d'autres contenus, de nouvelles significations. Avec cette écoute, l'enseignant fait ici référence aux deux aspects de la pratique professionnelle comme l'a défini Nadot (2016) lors de sa participation à l'Université d'automne consacrée à l'analyse de pratiques et professionnalité des enseignants c'est à dire une part corporelle observable et une part mentale non observable. Ainsi, derrière chaque aspect observable il y a une mémoire d'expériences qui correspond à ce que le praticien est, et consciemment ou inconsciemment, produit ses perceptions, ses jugements, ses projets, ses règles d'action. Ainsi, chaque signe que produit le corps du praticien est accompagné d'une activité de pensée. L'analyse de pratiques a permis d'identifier et de discuter ces différents

éléments qui ont fourni des axes d'observation et donc de lecture de la pratique pour ensuite en formuler une interprétation. Comme le précise Desprairies (2006), « l'expérience montre que l'exploration subjective des évènements lorsqu'elle intègre les données du contexte, loin de disqualifier le regard porté sur la réalité, ouvre des voies nouvelles de compréhension et de traitement des contraintes qui agissent sur cette réalité ». Ainsi, grâce à cette parole écoutée il n'y a pas eu juste une mise à jour de ce qui se tenait caché mais également une co-construction entre deux individus.

*E3 « ...je sais pas comment expliquer mais quand on est observé on s'observe soi-même, c'est l'impression que j'ai voilà. »*

*E7 « ...oui, et je pense le fait d'avoir entendu G ça m'a vraiment, j'ai pu faire une sorte de flashback, tu vois une...heu une méta-observation sur ce qui avait été vécu l'année dernière et j'ai repensé et heu tu vois j'aurais pu même le formaliser après... »*

En lien avec une prise de conscience de sa pratique, le professionnel commence à s'interroger sur les situations habituellement mises en place dans son dispositif ce qui l'amène ainsi à développer une attitude réflexive. Comme le souligne Vermersch (1994), l'enseignant fait une relecture de son action et de sa pensée.

*E7 « ...bon tu vois t'es un peu...et je sais pas si tu as la disponibilité pour arriver à rebondir, à écouter alors que quand t'es observateur...heu que tu participes et que tu écoutes la situation t'es vachement plus dispo tu vois... C'est une analyse quand même, ça doit être vachement fatigant, elle devait être vidée G à la fin ».*

*E5 « ...mais voilà je regarde comment ça se passe mais c'est pas forcément avec autant de recul sur des questions...c'est pas forcément simple d'analyser quand on voit comme ça on voit pas forcément tout...Nous aider à élaborer des grilles, comment regarder... »*

Ainsi par l'analyse de pratiques, l'enseignant travaillera la compétence de réflexivité soit seul, soit avec d'autres enseignants. Pour analyser sa pratique professionnelle, Robo (2013) évoque que tout professionnel doit être en mesure d'analyser seul sa pratique.

Cela est en lien avec l'idée d'émancipation selon laquelle l'enseignant doit apprendre à savoir « se passer du maître ou de l'expert » afin de prendre une décision, de gérer une situation du quotidien. Robo (2013) poursuit en précisant que savoir analyser sa pratique est une compétence que l'on peut difficilement acquérir seul. Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle comme étant un moyen de développer la méta-compétence « savoir analyser » par un travail de réflexion en présence d'experts, de pairs pour ensuite être réinvesti individuellement dans la pratique professionnelle. Meirieu précise également que les analyses de pratiques permettent à l'enseignant de s'arrêter pour réfléchir, ce qui le conduit vers une activité de métacognition sur ce

qu'il vient de faire ou de vivre. Robo (2013) nomme « méta-compétence » la compétence savoir analyser laquelle nécessite de la part de l'enseignant d'être responsable de ses actes, d'accepter d'être confronté à soi et aux autres, d'admettre l'incertitude.

L'analyse des pratiques a permis à ces enseignants de s'interroger sur leurs propres pratiques et ce qui les sous-tend mais aussi sur la pratique des autres. Les pratiques ont été interrogées avec l'idée d'observation, observation de sa propre pratique, observation de la pratique de l'autre, observation de manière autonome ou en co-observation. Précédemment, il a été montré que par l'analyse des pratiques certains enseignants ont une réponse à un problème ponctuel mais ici on comprend que la participation à une analyse des pratiques a été un moment qui a permis d'amorcer un processus, un projet ou une démarche d'observation de la pratique qui pourra être poursuivie par la suite dans les contextes professionnels de chacun. L'analyse des pratiques a permis pour certains de concevoir une observation derrière laquelle on retrouve l'idée d'une pratique réflexive autonome. Il s'agit donc d'amener l'enseignant dans de l'apprentissage méthodologique et dans une mise en mouvement.

On peut schématiser le résultat de la manière suivante :

<b>PROFESSIONNELS</b>  <b>OUTILS D'OBSERVATION</b>	<b>CONSEILLER PEDAGOGIQUE</b>	<b>ENSEIGNANTS</b>
	<b>CO-OBSERVATION</b>	<b>X</b>
<b>OBSERVATION</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>META-OBSERVATION</b>		<b>X</b>

Enfin, comme le souligne Desprairies (2006), on perçoit l'implication de l'enseignant dans le rapport cognitif et subjectif qu'il peut entretenir vis-à-vis de sa pratique. L'écoute s'est focalisée sur ce que l'enseignant sait de ce qui peut le mettre en difficulté mais également sur ce qu'il ignore. Il s'agit donc ici pour les enseignants de se lancer dans une démarche d'élucidation à partir des questions. C'est dans ce sens que l'enseignant est un professionnel réflexif. Le dispositif a donc permis des discussions, des justifications, des argumentations qui ont permis une prise de décision collective lors de l'évocation de pistes possibles. Ce processus développe la posture réflexive et la capacité à prendre des décisions pensées à partir d'une plus grande variété de possibles. Enfin, la décision prise par le

groupe favorise la prise de risque individuelle dans l'action individuelle du quotidien (Moscovici et Doise, 1992). Comme le souligne Schön la réflexion sur l'action individuelle pourra donc peut-être se trouver mise au service de la réflexion dans l'action. Le dispositif conduit chacun à laisser découvrir sa pratique aux autres membres du groupe, à s'engager dans une posture de distanciation pour devenir plus lucide sur la réalité de son action. La verbalisation de l'action qui consiste à décrire, justifier, résumer sa démarche et ainsi à la rendre cohérente permet de construire un nouveau cadre interprétatif de sa propre action. Cela peut être illustré par les segments suivants du ES1 *« j'ai écrit ce qu'ils me disaient et ensuite je leur ai dit qu'il fallait qu'ils relisent pour vérifier que j'avais bien écrit ce qu'ils avaient dit...Max est allé devant le tableau pour pointer les mots au cours de la lecture...Max est allé devant le tableau pour pointer les mots au cours de la lecture... »*. De plus, la comparaison des pratiques permet d'accroître la diversité des stratégies pédagogiques favorable à la création individuelle et à l'implication dans un projet personnel de changement. À ce titre, l'analyse de pratiques a joué un rôle de médiation.

## CONCLUSION

Le principe de la nécessité d'une analyse des pratiques professionnelles semble aujourd'hui à la fois reconnu et accepté par la plupart des acteurs de la formation adulte et c'est donc dans ce contexte qu'être acteur de la formation des enseignants m'a permis de questionner les référents théoriques sous-jacents comme par exemple la didactique professionnelle, la psychologie sociale clinique et de questionner les pratiques professionnelles enseignantes qui sont les « objets » même de l'analyse par le biais d'une mise en récit volontaire de la part des enseignants.

De plus, il est également reconnu aujourd'hui que les dispositifs d'analyses de pratiques professionnelles contribuent à la mise en œuvre d'une articulation entre les différents savoirs professionnels et de manière plus générale entre la théorie et la pratique. Vergnaud et Nadot évoquent dans ce sens le fait de construire un dispositif qui permet une rencontre entre « ce qui est pensé » et « ce qui est agi » (Minary & Levain, 2010).

Avant de présenter les résultats du travail mené, je souhaiterais faire un détour par ma fonction d'enseignante et plus précisément d'enseignante spécialisée à destination d'un public à besoins éducatifs particuliers. Ainsi, j'ai tenté de concevoir et de mettre en œuvre un enseignement adapté qui n'est en aucun cas en lien avec une pédagogie décrite comme spéciale, qui n'est en aucun cas en lien avec l'idée d'une pédagogie unique pour tous ni d'une pédagogie complètement individualisée, mais d'une adaptation dans le but de garantir l'accessibilité des savoirs à tous les élèves. J'ai donc appris à ne plus suivre un fichier, à ne plus être obnubilée par la menée et l'achèvement coûte que coûte du programme de l'année, et pour cela j'ai dû construire un cadre sécurisant adapté à l'élève et à ses besoins spécifiques, cadre dans lequel j'ai tenté d'accompagner chacun de mes élèves. Cela est en lien avec le principe bien connu de tous les acteurs de la scolarisation des élèves en situation de handicap : le principe de l'éducabilité, « principe éthiquement juste et nécessaire, parce qu'il est le pari sur l'humain » (Meirieu, 2008). C'est bien avec ce principe ancré en moi que je suis devenue conseillère pédagogique ASH avec l'idée de proposer un accompagnement singulier qui prenne en compte les différentes facettes de l'individu. Ainsi, « *travailler avec ne revient pas prioritairement à faire montre de nos connaissances, mais surtout à rendre intelligent celui qui est impliqué dans des situations complexes et souvent difficiles à comprendre. Les situations du vivant remettent en question notre savoir : nous avons alors à inventer sur le moment* » (Cifali, 2012).

Dans le même temps le décret concernant les missions du conseiller pédagogique a interrogé ma posture de formateur lorsqu'il précise que le conseiller pédagogique est un « enseignant expert et expérimenté ».

De fait, l'enseignant qui a essayé et qui a appris par l'expérience est « expertus » ou expert. Il détient de « l'experientia » ou de l'expérience, c'est-à-dire qu'il a pratiqué des essais.

On lui reconnaît donc avoir de l'expérience, de la pratique. Ainsi, le couple expert-expérience semble étroitement lié. Si l'on questionne les enseignants à ce sujet on se rend compte que souvent la position du conseiller pédagogique interroge.

Ainsi, à travers cet écrit, j'ai souhaité questionner des enseignants que j'accompagne par le biais de dispositifs d'analyses de pratiques dans le but de permettre au conseiller pédagogique de proposer un accompagnement ayant pour objectif de réajuster les pratiques professionnelles des enseignants de l'ASH. Pour ce faire, je leur ai proposé des entretiens que j'ai ensuite retranscrits et analysés.

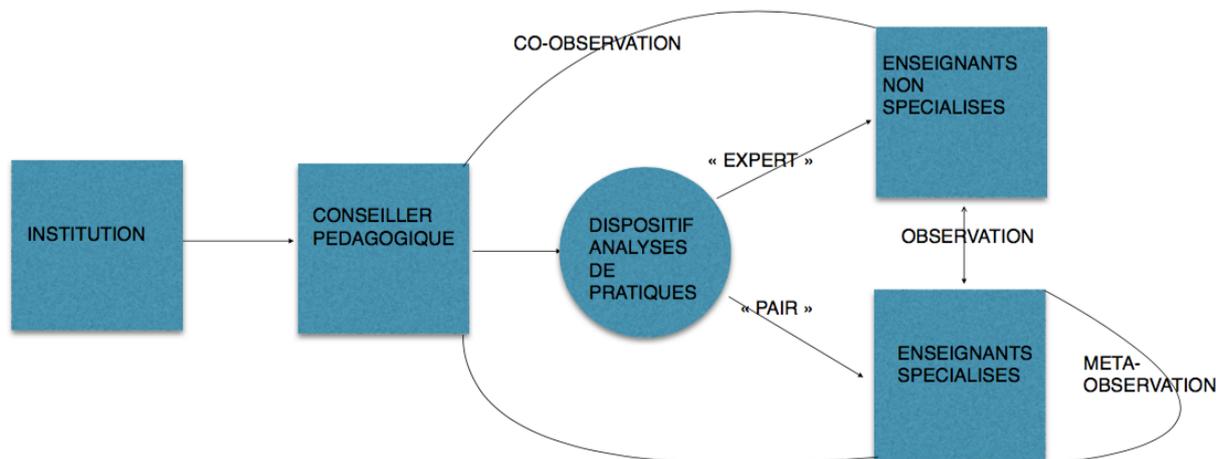
L'analyse des discours obtenus m'a amenée à dégager trois éléments :

- Les enseignants non spécialisés ont plutôt évoqué une relation d'accompagnement alors que les enseignants spécialisés ont plutôt évoqué les relations entre pairs. De fait, cela identifie une démarche d'accompagnement dans laquelle l'enseignant a des attentes envers le conseiller pédagogique en le plaçant tantôt du côté du pair et tantôt du côté de l'expert.
- A partir de l'analyse de pratiques, le CP doit proposer une démarche d'accompagnement différente aux enseignants selon leur statut d'enseignant spécialisé ou pas.
- L'analyse des pratiques a permis à des enseignants de s'interroger sur leur pratique avec l'idée d'observation qui est soit une observation de sa propre pratique, soit une observation de la pratique de l'autre, soit une observation de manière autonome soit enfin une observation en co-observation avec le CP.

De fait, cela m'amène à proposer un dispositif d'accompagnement qui reprend ces éléments, sous la forme d'une démarche d'accompagnement mise en œuvre par et pour les acteurs de terrain que sont les enseignants de l'ASH. Cela m'amène aussi à réinterroger ma posture de formateur et à reprendre un élément essentiel à ce jour concernant ma posture qui doit donc être relationnelle et situationnelle dans le sens où je vais proposer une démarche d'accompagnement singulière. Cette idée de singularité exclut l'idée de bonne ou de mauvaise posture mais exige une posture réfléchie qui corresponde à l'individu à accompagner, à sa demande. Cela me renvoie surtout au fait que le conseiller pédagogique va devoir construire une posture de pair ou de « collègue expert » mais à d'autres moments il va devoir accepter d'accompagner avec une posture d'expert. Il s'agit bien là d'interroger la posture comme capacité à s'ajuster le plus précisément possible à un contexte, à une demande enseignante et donc cela interroge également la notion de flexibilité et de lucidité sur la

situation : une démarche d'accompagnement ne doit pas s'inscrire dans la rigueur d'une technique mais bien être en lien avec la situation.

A l'issue de cet écrit je proposerais donc une démarche d'accompagnement singulière sur le principe du schéma suivant :



Cette réflexion a été menée suite à l'analyse des transcriptions et cela me renvoie aux limites de cet écrit et donc aux limites de la méthodologie proposée. En effet, l'analyse porte uniquement sur des éléments très contextualisés en lien direct avec ma pratique professionnelle quotidienne et donc en lien direct avec des acteurs de terrain que je côtoie au quotidien.

Enfin, quel que soit mon contexte professionnel de l'année prochaine je souhaite proposer un accompagnement qui prenne appui sur la proposition d'une démarche d'accompagnement singulière comme définie précédemment. Je vais également poursuivre ma réflexion sur l'analyse des pratiques professionnelles en m'inscrivant à un stage proposé par Robo concernant la pratique des groupes d'analyse de pratiques professionnelles et à un stage concernant l'entretien d'explicitation.

Pour conclure je souhaiterais revenir sur la méthodologie de recherche, élément que j'ai tenté de mettre en œuvre dans le cadre de cet écrit. En effet, si je reviens sur le début de cette expérience je dois faire référence à mon inscription à ce master et au début des cours du mois de septembre. Que s'est-il passé depuis ?

Depuis le début de ce travail, j'ai mené en permanence un travail de réflexion sur ma propre démarche en tentant à tout moment de faire un retour sur mes différentes lectures, mes différentes observations,

les différents résultats et tout cela, dans le but de me poser les questions suivantes sur ma méthode de travail : Où en suis-je ? Que se passe-t-il ?

Au moment d'écrire cette conclusion il est donc impossible de se dire que ce « voyage » est terminé. Bien évidemment, il l'est car il faut produire un mémoire à soutenir mais dans le même temps la réflexion se poursuit. En effet, depuis que j'ai terminé la phase de transcription des entretiens j'ai mené d'autres actions de formations, j'ai préparé avec mes collègues le plan général des actions à mener l'année prochaine dans le cadre du plan de formation départemental. Ainsi, en lien avec les résultats de mon travail de recherche montrant que l'analyse des pratiques professionnelles permet aux enseignants participants de construire un nouveau mode de relation qui les inscrit dans la posture d'un professionnel légitime gommant les différents statuts, qui leur permet aussi de développer une co-construction entre « collègues pairs », l'année prochaine l'équipe ASH va proposer des groupes d'analyses de pratiques professionnelles. Ces actions de formation seront destinées à des enseignants de l'ASH exerçant soit en unité d'enseignement, soit en dispositif d'inclusion, soit en SEGPA. Dans le même temps ces groupes d'analyses de pratiques professionnelles vont permettre aux acteurs de terrains d'expérimenter leur méthodologie d'observation comme le souligne un autre résultat de cet écrit puisque par l'analyse des pratiques professionnelles, les pratiques ont été interrogées avec l'idée d'observation (observation de sa propre pratique, observation de la pratique de l'autre, observation de manière autonome ou en co-observation). A ce sujet aujourd'hui, je fais l'hypothèse que cela pourrait conduire l'enseignant à s'interroger également concernant sa méthodologie d'observation des élèves en vue d'analyser leurs besoins et d'identifier des adaptations à mettre en œuvre par la suite. Je me pose donc la question suivante : L'observation construite à partir de la mise en mots dans le cadre d'une analyse de pratiques professionnelles amène-t-elle l'enseignant à réinterroger sa méthodologie d'observation des élèves accueillis dans son dispositif ? C'est donc sur cet élément que je souhaiterais poursuivre maintenant mon travail de recherche en prenant également appui sur l'idée non pas du « praticien réflexif » mais plutôt sur celle du « praticien chercheur » que je propose pour définir chaque enseignant engagé dans cette démarche.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique.* Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, 213 pp.
- Allain, J.L. (2010). *Le travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription : l'incidence d'un système personnel de transaction.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nantes, Ecole Doctorale 504 Cognition Education Interactions.
- Basco, L. (2012). La démarche clinique dans l'accompagnement en formation : vigilance et persévérance ? *Spécificités*, N° 5, p. 241-256. URL : <http://www.cairn.info/revue-specificites-2012-1-page-241.htm>
- Blanchard-Laville, C. (2002). Les enseignants entre plaisir et souffrance. *Revue française de psychologie*, p1345-1349.
- Blanchard-Laville, C., & Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*, l'Harmattan, Paris.
- Blanchet, A., & Gotman, A, sous la direction de De Singly. F. (2007). *L'entretien.* Armand Colin, Paris.
- Bonnelle, S. (2014). A quelles conditions un entretien post visite de stage peut-il être un temps de formation pour l'étudiant, futur enseignant ? *In Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 4, pp. 4-11. <http://www.analysedepratique.org/?p=1374>.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. In : *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 91-92. Politiques. pp. 71-75.
- Centre Alain Savary. (2016). *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves, Synthèse des réflexions et des outils.*
- Charrat, F. (2006). L'analyse de pratiques au service d'une formation entre pairs, *Recherche et formation*, N°51, p73-88.
- Chevallard, Y. (1992). *L'observation didactique : remarques liminaires* Professeur des universités IUFM et IREM d'Aix-Marseille.
- Cifali, M. (2014). Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles. *In Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, pp 20-27. <http://www.analysedepratique.org/?p=1014>.
- Circulaire N°2004-026 du 10-2-2004 concernant la Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH). *Bulletin Officiel de l'Education Nationale spécial*, n°4 du 26 février 2004.
- Circulaire N° 2015-114 du 21-7-2015 fixant les missions des conseillers pédagogiques du premier degré. *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°30 du 23 juillet 2015.
- Circulaire N° 2016-148 du 18-10-2016 fixant les missions des formateurs des premier et second. (2016). *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°38 du 20 octobre 2016.
- Circulaire N°2017-026 du 14-02-2017 relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI). *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°7 du 16 février 2017.

- Cochetel, G., Maulini, O., Desjardins, J., Étienne, R., Guibert, P. et Paquay, L. (2015). À qui profite la formation continue des enseignants ? *Recherche et formation*, 120-122.
- Giuts-Desprairies, F. (2006). Analyser ses pratiques professionnelles en formation. Conférence de consensus.
- Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires, *Carrefours de l'éducation* 2007/1 (n° 23), p. 103-117. DOI 10.3917/cdle.023.010
- Doly, AM. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. G Toupiol. Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée. *Retz*. pp.84-124.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif, 2<sup>ème</sup> édition revue et augmentée, Namur, Presses universitaires de Namur.
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient : Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, XXXVIII (1), pp.163-182.
- Duquesne-Belfais, F. (2008). Répondre aux exigences de la formation des enseignants de l'ASH. L'analyse de pratiques comme lien entre théorie et pratique, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 41.
- Ebersold S., (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école, *Reliance*, N° 22, p. 37- 39.
- Froger, N. (2005). L'entretien de problématisation un outil pour l'analyse de pratiques. *Recherche et formation*, N° 48, 61-73.
- Guigue.M., & Vermersch. P. (1997). L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue. *In : Revue française de pédagogie*.[http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_118\\_1\\_3001\\_t1\\_0178\\_0000\\_4](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_3001_t1_0178_0000_4)
- Haas,V.,& Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, N° 71, p. 77- 88.
- Houpert, D. (2013). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? *Cahiers Pédagogiques* Dossier enseigner, un métier qui s'apprend, N°435.
- Kaufmann, J.-C. (1996). L'entretien compréhensif. Paris, Nathan. Note de synthèse Maulini.
- Lagadec, A.Marie. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences : ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs, *Recherche en soins infirmiers*, N° 97, p. 4-22.
- Lamy, M. (2001). Propos sur le GEASE, Contribution au groupe de recherche en explicitation (G.R.E.X.) de Vermersch parue dans la revue : "Expliciter" N° 43, Poitiers.
- Legavre, J.B. La neutralité dans l'entretien de recherche. Retour personnel sur une évidence. *In : Politix*, vol. 9, n°35, Troisième trimestre 1996. pp. 207-225.
- Loi N° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.
- Loi N° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
- Loi N° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
- Lyvian, Y. (2015). Initiation à la méthodologie de recherche en shs : réussir son mémoire ou thèse. < halshs-01102083>
- Meirieu, P. (2008). Le pari de l'éducabilité. Cycle des conférences des soirées de l'ENPJJ à Roubaix.

- Minary, P.; & Levain, J.M. (2010). Dispositifs, cadres et contextes : recherche sur la mise en œuvre de l'analyse des pratiques professionnelles dans cinq IUFM du Grand Est. Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Monjo, R. (2013). Muriel Briançon, l'Altérité enseignante, *Éducation et socialisation* [En ligne], 33 | 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 03 mars 2017. URL : <http://edso.revues.org/200>.
- Musset, M., & Thibert, R. (2010). École et Handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap. *Dossier d'actualité de la VST*, n° 52. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/52-mars-2010.php>
- Paul, M. (2009). Accompagnement, *Recherche et formation*, N° 62, 91-108.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel, *Savoirs*, n° 20, p. 11-63. URL : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm> DOI : 10.3917/savo.020.0011
- Paul, M. (2016). La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques, Préface de Michel Fabre, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur.
- Péaud, P. (2017). La réflexivité dans la formation des enseignants : Quelle posture pour le formateur ? Quel travail pour le formé ? *Expliciter est le journal de l'association GREX2 Groupe de recherche sur l'explicitation n° 113*.
- Pedinielli, J.M. ; & Fernandez, L. (2015). L'observation clinique et l'étude de cas. Armand Colin, Paris (3<sup>ème</sup> édition).
- Perrenoud, P. (1996). L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens. En ligne : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1996/1996\\_02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_02.html)
- Perrenoud, P. (1998). Dix défis pour les enseignants formateurs. En ligne : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_30.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_30.html)
- Perrenoud, Ph. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris. ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001). La pratique réflexive au centre du projet de formation. Cahiers pédagogiques, N°390, p42-45.
- Plaisance, E. (2009). I. Comment nommer ? Faut-il définir ? dans *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, Paris, Autrement, Mutation, p. 12-44. URL: <http://www.cairn.info/autrement-capables--9782746713192-page-12.htm>
- Plaisance, E. (2010). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative le cas français : *actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.
- Rey, O. (2014). Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation. Dossier de veille de l'IFÉ, n°89, janvier. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=89&lang=fr>
- Richard, E. (2014). Un précieux préalable. *Cahiers pédagogiques* Dossier Observer la classe, N°511. Robo, P. (2005). Pourquoi, comment analyser sa pratique professionnelle ? les effets de l'APP. *Nouvel Educateur*, N°72.
- Robo, P. (2013). Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle. No 1, 1-10, <http://www.analysedepratique.org/?p=435>
- Sonzoni, E. (2010). Une analyse de l'activité de conseil pédagogique au service de la formation des formateurs : Processus de hiérarchisation des conseils donnés aux enseignants débutants par les conseillers pédagogiques de Haute Savoie, IUFM d'Auvergne.

- Thiébaud, M. (2013). Multiples bénéfices de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe : quels éléments clés les favorisent ? *In Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 1, pp 61-72.* <http://www.analysedepratique.org/?p=54>
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation.* ESF éditeur, p.220, 6<sup>ème</sup> édition.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives, Hors Série, N° 3, Actes du colloque bilan et perspectives de la recherche qualitative.*

## ANNEXES

ANNEXE 1 : Guide entretien (G1) de début de recherche à destination de deux enseignantes du cadran fonctionnel 2

ANNEXE 2 : Guide entretien (G2 et G3) à destination des enseignants des cadrans fonctionnels 1 et 2

ANNEXE 3 : Transcription de l'entretien individuel 2 (E2) d'une enseignante du cadran fonctionnel 2 réalisé en début de recherche à partir du guide (G1)

ANNEXE 4 : Transcription de l'entretien individuel 3 (E3) d'une enseignante du cadran fonctionnel 1 réalisé à partir du guide (G2)

ANNEXE 5 : Transcription de l'entretien individuel 4 (E4) d'une enseignante du cadran fonctionnel 2 réalisé à partir du guide (G3)

ANNEXE 6 : Transcription de l'entretien collectif 6 (E6) d'un groupe d'enseignants stagiaires CAPA-SH réalisé à partir du guide (G1)

ANNEXE 1 : Guide entretien (G1)

## GUIDE ENTRETIEN ENSEIGNANTS DU DISPOSITIF (G1)

L'entretien va commencer avec la question 1, les questions 2 et 3 arriveront ensuite dans un ordre non défini en fonction du vécu de l'entretien.

Question 1 :

Citation de Beillerot : « *L'analyse des pratiques fait partie intégrante du travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position métacognitive qui est devenue un facteur essentiel de changement* ».

Question 2 :

Citation de Perrenoud « *Pour pouvoir induire un changement, l'analyse des pratiques doit être pertinente, acceptée, intégrée. Mais il est important également de préciser que les changements ne pourront se voir qu'ultérieurement, d'où l'importance de la notion de temporalité.*

Question 3 :

Perrenoud précise qu'il existe cependant des conditions nécessaires pour modifier la pratique. Dans ce cas précis, « *il faut entendre modifier uniquement la pratique du sujet qui était concerné par la situation présentée lors de l'analyse de pratiques* ».

ANNEXE 2 : Guide entretien (G2 et G3)

## Guide entretien G2 et G3

1° Dans le cadre de votre accompagnement je vous ai proposé de commencer notre relation d'accompagnement soit par un entretien soit par une observation en classe, et vous avez choisi... Pouvez-vous expliquer ce choix ?

2° Que s'est-il passé dans cet entretien ?

3° Ensuite, comment s'est construit votre accompagnement ?

### GUIDE ENTRETEN 2

1° Dans le cadre de votre accompagnement je vous ai proposé de commencer notre relation d'accompagnement soit par un entretien soit par une observation en classe, et vous avez choisi la première option. Pouvez-vous expliquer ce choix ?

2° Que s'est-il passé dans cet entretien ?

3° Ensuite, comment s'est construit votre accompagnement ?

**Pour connaître une classe, nous sommes donc portés à y aller voir, en personne, à regarder, à écouter ce que disent les enseignants** et dans ce cas il est possible d'associer et donc de confondre observer avec voir et ainsi de réduire l'observation de classe à l'observation en classe.

Il s'agit donc d'inscrire **un nouveau « contrat d'observation »** dans lequel la relation observateur/observé se fera sous le champ de la formation avec « l'observation vécue comme un pré-texte, le seul vrai texte étant celui de l'échange verbal.

Il s'agit donc de proposer **un entretien comme outil d'observation** pour mieux comprendre le travail de l'enseignant afin d'intervenir, de l'aider, ou comment aider l'enseignant à lire son travail réel.

Le conseiller pédagogique propose donc un entretien dans lequel il adopte **une posture différente de celle de l'expert dans le sens où il ne va pas imposer sa solution.**

Dans cette relation le conseiller pédagogique n'est pourtant pas un pair car son statut est différent de l'enseignant c'est à dire qu'il ne doit pas s'assimiler à l'Autre. Il s'agit donc de reconnaître la différence en mettant en place une différenciation qui va permettre **d'apercevoir les actes et la personne** de l'enseignant accompagné.

La formation doit prendre appui sur quelques principes relevant de la responsabilisation de chaque enseignant, de l'inscription de la formation **dans l'histoire de chacun** d'entre eux, ce qui revient à rendre **l'enseignant acteur en lui permettant peut-être d'être à l'origine du processus de sa formation**

Il s'agit donc quelque part d'un défi, dans lequel l'accompagnant et l'accompagné ne serait plus sur le modèle **relationnel dominant dominé.**

C'est à dire, que la fonction va permettre de concevoir un accompagnement pédagogique identifiable dans lequel nous pouvons poser une relation à propos **d'un objet de travail de l'enseignant.**

ANNEXE 3 : Transcription entretien individuel 2 (E2) d'une enseignante du cadran fonctionnel 2  
réalisé en début de recherche à partir du guide (G1)

## TRANSCRIPTION ENTRETIEN 2 (E2)

- Donc en première question, je vais vous poser une question en lien avec les actions que vous avez menées sur le temps d'AP, et je vais vous poser une première question qui est en fait ce que vous vous mettez derrière la citation d'un auteur par rapport à votre participation à ce groupe d'AP. Cet auteur dit « *l'analyse des pratiques fait partie intégrante du travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position métacognitive qui est devenue un facteur essentiel de changement* » Qu'en pensez-vous par rapport à ce que vous avez vécu vous ? est-ce que cette participation à ce temps d'AP vous a permis de mener une réflexion sur votre pratique pour pouvoir en faire un facteur essentiel de changement de votre pratique ?

**-Alors en plus la question est très intéressante car moi j'étais concernée en premier lieu car c'est mon cas qui a été pris, donc heu en fait ça m'a permis déjà ... donc je suis d'accord avec la citation. Cela m'a permis d'une part d'avoir des éclairages que je n'avais pas forcément heu et auxquels j'avais pas forcément pensé donc voilà un échange là-dessus et après ça m'a permis donc à la suite de ça j'ai mis des choses en place en fait par rapport notamment, c'était l'évaluation d'un jeune et au fait qu'il avait un projet de cfg donc du coup je lui ai fait un livret de compétences et on travaille là-dessus, donc j'ai mis des choses en place grâce à l'AP.**

-D'accord, donc en fait cela me fait penser à une deuxième citation que je voulais vous proposer. C'est en fait un autre auteur qui lui justement rejoint votre position c'est en fait que cet auteur précise que les groupes d'AP ont des effets et il dit qu'il faut entendre modifier uniquement la pratique du sujet qui est concerné par la situation présentée lors de l'AP. Donc vous, vous mettez en avant que le fait d'avoir été choisie, le fait que votre situation pédagogique a été choisie vous a permis un moment donné d'aller modifier votre pratique. Vous pensez donc qu'il est nécessaire d'être l'acteur de la situation pour pouvoir aller sur un changement de pratiques ou est-ce que vous pensez que cela peut-être n'importe quel participant de l'AP qui aurait pu se saisir de votre présentation ?

**-Alors je pense qu'en premier lieu celui qui va être concerné ça va avoir beaucoup plus d'échos, mais après je pense qu'à différents degrés on peut se saisir de choses puisque ma collègue qui n'était pas concernée, qui n'a pas parlé, et qui voilà c'était pas son cas, elle a aussi pris en compte certaines choses alors je ne sais pas si elle a mis en place des choses mais en tout cas elle m'en a reparlé et donc elle a pu déjà ça a fait échos en elle.**

-Donc ça veut dire que le fait d'avoir participé toutes les deux à ce groupe d'AP ça vous a permis de rebondir sur votre pratique quotidienne et donc d'échanger au sein de votre équipe.

**-Oui.**

-D'accord, et une troisième citation, en lien avec la temporalité. En fait certains auteurs et notamment cet auteur sur lequel on vient de discuter expriment le fait que le changement de pratiques a besoin de temps pour pouvoir se mettre en œuvre. Donc, est-ce que vous rejoignez cette idée, vous pensez que le fait d'avoir participé à ce groupe d'AP va vous permettre cette année ou l'année prochaine de pouvoir revenir sur ce qui s'est passé ? est-ce qu'il faut vraiment cette notion de temps pour pouvoir réfléchir et mettre en œuvre dans votre pratique ?

**-Alors en fait pour moi les AP c'était pas nouveau parce que j'avais découvert ça en 2012 lors de la formation CAPA-SH donc entre 2012 et aujourd'hui en tout cas j'étais contente de pouvoir en refaire parce que les temps de régulation dans mon contexte d'exercice on en a pas donc voilà moi j'ai trouvé ça très intéressant après au niveau du temps, enfin le temps pour mettre en place des choses ?**

**-Oui.**

**-Je pense, ça dépend, bon moi j'étais de suite sensibilisée à ça donc ça ne m'a pas ...je suis d'accord et j'y rentre complètement et j'ai lu pleins de choses sur l'AP donc voilà je suis une convaincue, après je sais pas si certaines personnes ont des freins, je sais pas ce que ça peut provoquer.**

-D'accord, donc vous étant donné que vous dites que vous avez lu sur les AP donc vous pensez que participer à une AP inévitablement cela aura un effet sur une modification de mes pratiques ?

**-Hum, je pense ouais.**

-D'accord et quelle que soit la place que vous avez dans le groupe d'AP ?

**-Oui, je pense que cela peut être bénéfique pour tous parce que à un moment donné on peut s'identifier comme on part de quelque chose de concret à un moment donné on peut dire moi aussi je peux rencontrer ce cas et, ou l'avoir rencontré par le passé, et puis certaines personnes n'osent peut-être pas dire les choses donc on va se saisir de ce qu'une autre a dit.**

-D'accord, alors vous avez évoqué si je peux revenir, vous avez évoqué votre participation à des temps de groupe d'AP dans le cadre de votre formation CAPA-SH. **-Oui.** -Cela veut dire que c'est quelque chose que vous avez déjà vécu ?

**-Hum.**

-Moi je mettrai en avant le fait que vous avez vécu ce groupe d'AP de manière non volontaire dans le cadre du CAPA-SH.

**-Oui.**

-Et cette fois-ci était une manière volontaire. Est-ce que vous voyez la différence ?

**-Non, non parce que heu dès le départ c'est quelque chose qui m'a intéressé donc j'étais partie prenante, j'ai de suite aimé ça quand on était en formation CAPA-SH donc le fait d'en retrouver je me suis forcément inscrite puisque c'était sur la base du volontariat, j'étais contente de pouvoir en retrouver, ça m'avait manqué même donc du coup... a contrario, ma collègue l'avait vécu de manière imposée l'année dernière en formation CAPA-SH et cette année elle n'a pas voulu s'y inscrire donc pour d'autres personnes ça peut avoir l'effet inverse.**

-Vous pouvez nous expliquer concrètement, nous décrire heu, une séance de travail donc que vous avez présenté donc par rapport à ce jeune que vous avez évoqué lors de ce temps d'AP. Est-ce que vous pouvez nous décrire rapidement ce que vous avez mis en place, comment cela se passe dans la classe maintenant avec ce jeune en lien avec les différentes pistes que vous avez pu choisir à l'issue de ce temps d'AP ?

**-Ouais, alors la première des pistes que j'ai entendu et que j'ai mis en place, heu je le faisais déjà mais de manière collective et là je l'ai mis en place de manière individuelle, c'est un entretien avec le jeune pour repartir de son projet, se recentrer sur lui, et il se trouve que j'avais fini le bilan d'évaluation diagnostique et on est parti de ça pour créer un plan de travail en autonomie et pour faire de l'évaluation par progrès et pour arriver à ce projet du CFG donc et maintenant on mène des entretiens de manière très régulière et j'ai donc eu l'impression qu'aujourd'hui ce jeune me fait confiance et vient beaucoup plus vers moi pour me parler, me solliciter voilà pour heu pour faire le point il vient de manière spontanée. Après, dans la classe il y a eu d'autres types d'incidents qui ont fait qu'il a su aussi me solliciter pour me dire que c'était trop difficile pour lui d'être avec ceux qui le malmenaient au niveau du comportement aujourd'hui il n'est plus dans ce groupe et donc on a trouvé une alternative avec mes collègues avec l'accord du jeune en lui proposant plusieurs solutions sous la forme d'entretiens heu voilà...par contre il est avec ma collègue sur le temps de classe autonomie un peu une mise à l'abris, et donc il était l'objet de quolibets, d'insultes etc...il était fragilisé et par contre il garde avec moi ce projet de cg et ce temps de travail en entretien et ce plan de travail.**

-D'accord donc si je comprends bien ce que vous avez mis en place ça a fait échos quand même à une pratique que vous aviez déjà mais vous l'avez ajusté. **-Oui.** -Heu, vous l'avez imaginé sur une autre modalité du collectif à l'individuel.

**-Ouais.**

-Vous vous êtes appuyée sur une pratique que vous aviez déjà ? **-Oui.** -Très bien, je vous remercie.

ANNEXE 4 : Transcription entretien individuel 3 (E3) d'une enseignante du cadran fonctionnel réalisé à partir du guide (G2)

### TRANSCRIPTION ENTRETIEN 3 (E3)

-Donc en fait, moi ce que je vous propose, dans le cadre de votre accompagnement, pour commencer votre accompagnement je vous ai donné le choix de commencer soit par un entretien soit par une observation en classe, d'accord ? Et vous vous avez fait le choix, si je me souviens bien de commencer par un entretien.

**-Oui.**

-Donc en fait ce que j'aurais aimé c'est est-ce que vous pouvez nous expliquer pourquoi vous avez fait ce choix d'entretien et pas celui d'observation.

**-D'accord, alors heu, je prends le temps, mais heu si j'ai fait le choix de l'entretien par rapport à l'observation c'est pour me rassurer parce que du coup l'observation ça a quelque chose d'inquiétant, l'impression d'être un peu jugée parce que c'est aussi, en tant que stagiaire l'année dernière on venait nous dire ce qui n'allait pas et du coup c'est un peu lourd par moment et c'est du coup, voilà l'entretien ça me permettait d'être aussi rassurée sur ce que je faisais avant de passer le stade de l'observation. J'ai parlé de ce que je faisais honnêtement, ce n'était pas caché, et du coup c'était aussi entendre bon ça va tu ne te trompes pas de chemin. C'était plus en douceur pour moi. Voilà.**

-D'accord, ça veut dire que vous aviez fait le choix d'abord d'un entretien mais dans l'optique de basculer à un moment donné sur une observation ?

**-Oui.**

-D'accord, donc ça veut dire que vous vous pensez que pour un accompagnement, pour que le CP puisse vous accompagner il faut qu'il y ait les deux.

**-Ben, moi je pense que c'est important car du coup lors de l'entretien on fait aussi connaissance avec le CP donc c'est...c'est bien d'être rassurée par la personne que l'on a en face de soi et l'observation c'est à nous en tant qu'enseignant de prendre du recul de se dire que l'on ne va pas être jugée mais c'est pas toujours facile mais aussi c'est du coup des outils pour avoir un recul sur ce qui a été fait, c'est ça aussi.**

-D'accord on va essayer de repartir de cet entretien puisque c'était le point de départ de cet accompagnement, heu, vous m'avez expliqué votre choix, comment vous l'avez vécu cet entretien et qu'est-ce qui s'est passé ?

**-Alors heu, au début, j'étais assez stressée, comme toujours car il y a ce côté, ce côté un peu hiérarchique en fait surtout que moi je viens du privé donc...et du coup je croyais que ça allait être un peu un rapport, montrer mes documents, mes machins, voilà. En fait j'ai de suite compris que ça n'allait pas être comme ça donc ça fait bien redescendre aussi la pression et heu, moi j'ai trouvé ça intéressant parce que j'ai parlé librement en fait, vous avez créé aussi ce contexte en fait, me permettre de parler librement, de dire comment je fonctionnais, ce que je faisais, heu, et il y a un moment où j'ai dit que j'étais désorganisée et là vous m'avez dit on s'en fiche en fait et à cet instant c'était bien parce que on a les avantages et les inconvénients de ses défauts et moi c'est quelque chose qui m'a marqué et qui m'a marqué même et aussi ne serait que jusqu'à après, avec les jeunes, avec les élèves en pouvant leur dire et bien oui des fois je me trompe aussi, j'ai le droit quoi! J'ajuste aussi à chaque moment. Après ça m'a permis de voir que je n'étais pas dans le faux, ça restait à être travaillé, il y a des choses qui devaient évoluer mais que ma ligne était plutôt juste. Après ça m'a fait pas mal travailler sur les bilans, ce dont on avait parlé et j'ai pris plus de temps pour y réfléchir et j'essaie maintenant de laisser une trace après chaque séance, voilà j'ai pensé plus aussi dans la construction de séance.**

-D'accord, donc ça veut dire que si on repart de comment s'est passé cet entretien, heu au départ le stress qui aurait pu qui a lieu inévitablement dans une observation comme vous l'aviez évoqué ce stress-là vous l'avez également vécu au départ de l'entretien.

**-Oui (rire...) je suis quelqu'un de stressée !**

-Donc cela veut dire que le point de départ amène du stress quoiqu'il arrive chez l'accompagné ? et par contre après une fois que cette étape-là a pu se passer vous êtes entrée dans un entretien et dans cet entretien, en fait vous avez évoqué ce que l'entretien vous a permis sur le moment et c que l'entretien vous a permis après , une fois que vous avez quitté l'entretien et que êtes repartie sur votre pratique.

**-Hum.**

-D'accord, on peut dire qu'un entretien pour vous ça peut permettre à l'enseignant de faire un retour sur comment il fonctionne, de ses gestes professionnels, de ce qu'il est pour pouvoir avancer ensuite après ?

**-Oui, en tout cas pour moi ça a fonctionné, parce que le fait de parler en fait de sa pratique, de prendre de la distance aussi. Quand on en parle on prend une distance avec ce que l'on a fait et on a du coup un regard critique beaucoup plus important sur ce que l'on fait.**

-D'accord, c'est mener une réflexion...

**-En fait c'est une aide à une réflexion sur le coup.**

-D'accord, cette aide à la réflexion elle a lieu sur votre pratique et du coup après vous réinterroge votre pratique ?

**-Hum, hum, oui oui.**

-Et ça vous l'avez fait en lien direct avec l'entretien ?

**-Oui.**

-D'accord, vous avez parlé de votre vécu de l'année dernière en tant qu'enseignante stagiaire et de cette relation d'accompagnement qui a lieu inévitablement lorsqu'on est un conseiller pédagogique, vous avez parlé de relation hiérarchique.

**-Oui, c'est vraiment ça.**

-Et que donc vous vous attendiez dans l'entretien à ce que cette relation hiérarchique demeure ?

**-Oui.**

-D'accord qu'est-ce qui fait, c'est peut-être un peu compliqué, mais qu'est ce qui fait que cette relation hiérarchique qui est là inévitablement va un moment donné disparaître dans l'entretien ?

**-Heu, le fait de ne pas se sentir jugée, heu c'est ça. Ne pas se sentir jugée mais accompagnée il y a une différence c'est à dire que l'on porte pas un regard en disant c'est mal, c'est mal, donc de mettre aussi en valeur ce qui est bien et là on est dans le bon sens parce que forcément il y a des choses qu'on fait bien (rire), c'est obligé (rire) on peut pas tout mal faire !**

-Cela s'est plutôt bien...

**-Voilà, donc du coup elle mettre en valeur ça permet aussi ouf un peu de laisser tomber la pression, parce qu'on en a aussi besoin de ça, d'entendre qu'on fait des choses bien ! C'est important (rire)**

-d'accord, donc ça veut dire que dans l'entretien c'est pas uniquement vous qui allez mettre en mots ce que vous faites mais vous attendez aussi que la personne que vit mène l'entretien avec vous, heu soit capable d'entendre ce que vous avez à dire et vous dire oui voilà on peut faire comme ç ou comme ça qu'il n'y a pas une solution unique.

**-Oui, oui.**

-D'accord. -Et ça vous pensez que c'est de l'accompagnement ?

**-Bé aussi parce que c'est ça qui permet de rassurer, de prendre du recul.**

-D'accord, pourquoi aussi ?

**-Heu...rire, alors...heu parce que aussi dans le sens où l'on pointe ce qui va bien mais on peut aussi remettre en question, mais remettre en question avec douceur, je pense car on est tous plus ou moins à fleur de peau peut être, on peut tous plus ou moins bien entendre la critique je sais pas mais heu... moi l'année dernière j'avais un peu l'impression que dans ce que je faisais je faisais que du négatif, rien n'allait alors... en fait y avait des choses positives mais elles n'étaient pas pointées et un moment quand on nous dit et on a une liste de ce qui ne va pas... bé on se sent nul quoi! parce que forcément on commence on débute on a pas de recul en fait sur ce que l'on fait et l'accompagnement finalement c'est aussi nous donner du recul c'est ça.**

-D'accord donc un accompagnement avec un entretien dans un premier temps vous permet à vous de dire ce que vous faites et quand vous dites ce que vous faites, vous vous rendez-compte que ce que vous faites peut fonctionner et va pouvoir évoluer vers d'autres pratiques

**-Oui, c'est ça oui.**

-Et si par exemple je vous dis que il y a plusieurs hypothèses, une hypothèse cela serait alors peut-être de percevoir ...ou je ne vais pas vous dire mais plutôt est ce que vous vous pourriez nous dire concernant un accompagnement on a parlé d'observation, on a parlé d'entretien, on a parlé de pratiques de l'enseignant, de ce que l'enseignant fait, va dire de sa pratique, ce qu'il peut modifier et tout cela en lien avec le domaine de l'accompagnement donc par exemple moi si je vous donnais deux mots sur lesquels on a travaillé le mot observation le mot entretien pour un accompagnement fait par un CP comment est-ce que vous vous l'organisez, les utilisez ou pas les 2, comment vous vous imaginerez un modèle d'accompagnement dans lequel un enseignant pourrait s'y retrouver en tant qu'individu aussi.

**-Ben, commencer par l'entretien mais je pense que c'est personnel à chacun c'est là où on a un problème car ça va dépendre des gens, y a des personnes qui vont justement vouloir commencer par l'observation pour se confronter de suite, y en a qui ont besoin peut-être plus de douceur. En fait je trouvais que l'idée du choix qu'on a eu au début n'était pas mal en fait ça permettait à chacun de s'y retrouver et d'être acteur parce que c'est ça aussi.**

-D'accord acteur dans son processus de formation alors ?

**-Ben oui on devient acteur parce au moins on a un choix à faire, on ne nous dit pas je viens à telle date voilà rien que le fait d'avoir ce choix-là donne une liberté et rassure aussi quoi.** -D'accord donc vous vous avez fait le choix de commencer par un entretien, mais vous dites commencer.

**-Oui.**

-Donc cela veut dire...qu'est-ce que vous mettriez une fois que vous avez pu mettre en mots et que vous avez eu cet entretien-là par rapport à votre accompagnement que l'on a mené ensemble et bien comment est-ce que vous l'auriez organisé puisque vous dites que vous êtes acteur de votre processus de formation.

**-Alors l'entretien, l'observation parce que c'est intéressant quand même d'avoir un regard extérieur et du coup de refaire un entretien aussi forcément après cette observation sinon ça reste un peu vide quoi on n'a pas et après ça dépend parce que quoi selon la demande, une autre observation peut venir après car après e deuxième entretien j'ai vu que je voulais travailler sur avoir envie de voir ou j'en suis et pouvoir demander aussi peut-être une deuxième observation.** -D'accord, est ce que vous pourriez nous résumer ce que vous vous avez eu comme accompagnement à partir de cet entretien

**-Cette année ?**

**-Oui.**

**-Heu, y avait la formation du coup forcément c'est différent car on a pu parler beaucoup et la formation a permis aussi une mise à distance et une analyse de nos pratiques je pense et du coup voilà la formation fait partie de**

l'accompagnement qu'on a pu avoir et ça a été très intéressant parce que ça a permis et bé à la fois d'avoir quelques cartes car on en a besoin et aussi d'échanger entre nous et c'était bien d'échanger entre les différents types en plus, ça nous a mis en lien quoi alors moi j'ai trouvé ça très intéressant et dans l'accompagnement voilà après y a eu ça on pouvait échanger par mail hein, vous nous l'avez toujours dit donc que moi je m'en suis pas forcément toujours saisi, ça c'est pareil je me dis toujours j'ai envie mais peut-être je sais pas (rire) voilà. Et après aussi du coup quand on s'est vu pour le projet pédagogique, le projet de l'UE quoi, et bé du coup de faire le projet pédagogique aussi ça permet de prendre vachement de distance sur ce qu'on fait quoi parce qu'on est on dit quoi, et on se rend-compte et on peut se dire en fait ça c'est bien ce que je fais finalement voilà...ah mais ça il faut peut-être continuer à le travailler voilà donc c'était intéressant aussi de faire ce projet pédagogique et me dire qu'à la fin d l'année je vais en faire un bilan voilà je trouve ça intéressant ça fait une ligne.

-Tout ça vous le mettez en lien avec votre accompagnement ?

**-Oui.**

-Vous avez utilisé un terme, une expression que je n'avais pas voulu utiliser avant vous avez utilisé l'expression analyse de vos pratiques.

**-Oui.**

-J'aurais une question par rapport à l'analyse de vos pratiques vous évoquez le fait que pour tout enseignant analyser sa pratique est quelque chose d'important et donc il y a différents outils pour analyser sa pratique donc j'aurais une question dans l'accompagnement que vous avez reçu est ce que vous avez perdu des outils des modalités qui vous ont permis de faire donc l'analyse de votre pratique ?

**-Heu, après dans la formation y en a eu car on était sur des cas en fait on pouvait parler de ce qui se passait donner des exemples et finalement c'est ce qui se vit en classe que l'on donne comme exemple et chacun s'en saisit ou pas, heu forcément dans l'entretien on vit ça car en plus vous le guidez sur le déroulé d'une séance donc on est sur l'analyse de pratiques forcément vous le guidez sans intervenir beaucoup en gardant beaucoup de recul je trouve, vous vous avez besoin de quoi pour travailler...vous nous donnez pas...y a pas le chemin (rire) tout tracé quoi donc du coup forcément ça oblige cette réflexion aussi heu, voilà et oui dans le suivi c'est surtout ça. L'observation aussi, (rire) je l'ai pas eu du coup à cause de la situation mais c'est forcément ça aussi mais j'imagine que vous le proposez de la même façon guidée/non guidée.**

-D'accord, mais l'observation avec après l'entretien ?

**-Bé c'est ça.**

-Mais s'il n'y avait que l'observation est-ce que l'observation voilà est-ce que l'observation pourrait être un outil d'analyse de pratique ?

**-D'une certaine manière oui parce que déjà le fait de savoir qu'il y a quelqu'un on prend un recul sur je ne sais pas comment l'expliquer quand on est observé on s'observe soit même, c'est l'impression que j'ai voilà après...**

-donc c'est aussi un outil d'analyse de pratique

**-Oui. Je pense qu'on a plus de chose à dire après une observation, on sait qu'on va parler, on va être regardé.**

-Cela veut dire que cette analyse de pratique vous ne l'a mené pas toute seule, vous avez besoin d'une tierce personne ?

**-Si avec mon cahier journal quand je reviens sur ce qui a été fait je reviens sur une analyse de pratique aussi forcément puisque je me dis ça n'a pas forcément marché, ça ça a fonctionné donc après on réfléchit toujours mais je pense que c'est plus fort quand il y a une observation ou quand on sait qu'il y aura un entretien voilà c'est plus fort mais on le fait tous les jours en fait.**

-D'accord, alors je vais vous poser si vous le permettez une dernière question voilà un petit peu pour faire votre propre synthèse vous m'avez dit quelque chose de très important c'est que pour vous dans cet accompagnement vous mettez en avant le fait de l'importance d'émettre l'enseignant acteur de son processus de formation. Donc là je vous donne...à vous, c'est vous qui avez les cartes et avec toute les cartes que l'on a tiré jusqu'à présent comment est-ce que vous vous proposeriez l'accompagnement pour que justement il puisse y avoir cette analyse de pratique ? Si on pouvait parler d'un accompagnement idéal !

**-En T1 ou cette année ?**

-Là cette année.

**-Heu, l'observation d'une autre classe quand j'ai été observer dans l'autre ITEP ça m'a appris beaucoup de choses, de créer des temps d'échanges voilà avec les autres enseignants aussi, la formation un peu plus ça serait parfait l'idéal ça serait d'en avoir plus car 4/5 jours c'est quand même limité et garder l'entretien, l'observation. Oui plus de formation surtout si c'était possible car j'ai trouvé ça très très porteur.**

-D'accord et si je terminais avec cette idée de hiérarchie que vous avez évoqué dès le départ, pour terminer la boucle donc sur le rôle du CP comment est-ce que vous évoqueriez dans votre accompagnement idéal le rôle ou pas du CP tout en sachant que le CP c'est une demande institutionnelle à laquelle il doit répondre concernant la construction d'un accompagnement individuel et collectif en observant analysant évaluant les pratiques. Comment vous vous verriez le rôle de ce CP ?

**-Comme aidant en fait c'est à dire un peu ce qu'on fait nous avec les enfants, avoir une évaluation positive (rire) voilà y a aussi ce côté en fait on était comme eux et on l'est encore un peu (rire)c'est ça oui, une évaluation positive et ce côté aidant, ça doit être là pour apporter quelque chose pour nous permettre d nous construire professionnellement et pas pour nous détruire donc voilà, c'est ...oui on est sur une construction.**

-Donc je terminerai sur cela. Pour vous permettre d'être dans une construction comment est-ce que vous verrez le rôle, la mission du CP ?

**-Et bé les entretiens, l'observation on en revient à ça mais après ça peut être une communication en fait par échange, se voir de temps en temps des fois sans observation, sans entretien en fait, d'être en contact, de faire de échanges de mails des choses peut-être plus informelles des fois parce que si on est que sur du formel ça peut de suite...bon on en a pas forcément besoin tout le temps.**

-Donc une relation...

**-Oui, mais aussi une relation normale quoi ! de travail mais ...**

-Donc on serait plus quand même quand vous parlez de hiérarchie vous parlez quand même d'une relation de dominant dominé ? **-Oui.** -D'accord.

**-Oui complètement.**

-Donc là elle n'y serait plus ?

**-Elle peut y être encore forcément il y a ce côté vous venez apporter une aide, apporter quelque chose, un regard forcément vous avez en plus une formation qui est (rire) on a un vécu professionnel qui est complètement différent donc c'est bien d'avoir ce regard là car moi je n'ai qu'un an d'analyse de ma pratique donc c'est rien mais après la hiérarchie c'est pas forcément quelque chose de rigide... voilà.**

-D'accord, je ne vous embête plus! Je vous remercie.

ANNEXE 5 : Transcription entretien individuel 4 (E4) d'une enseignante du cadran fonctionnel 2  
réalisé à partir du guide (G3)

## TRANSCRIPTION ENTRETIEN 4 (E4)

-Donc, si vous le voulez bien, heu je vais en fait peut-être vous poser des questions mais dans un premier temps il faut vraiment que cela soit en lien avec votre vécu par rapport à une action de formation à laquelle vous avez participé puisque vous vous êtes à des temps d'analyse de pratiques et plus précisément à un groupe d'analyse de pratiques, d'accord ?

**-Oui.**

-Donc, ce que je voudrais que l'on voit ensemble pour comprendre c'est tout d'abord pourquoi avez-vous fait cette démarche ? Pourquoi vous avez décidé de répondre favorablement et de vous inscrire à ces groupes d'analyse de pratiques ?

**-D'accord. Alors moi je vais partir de mon expérience, plus précisément de mon « inexpérience ». Voilà. Donc au départ je n'ai pas une formation d'enseignante donc j'ai été recrutée sur un poste sous contrat privé donc qui ne nécessite pas d'avoir le diplôme de professeur des écoles donc moi j'ai au départ une maîtrise d'histoire, heu j'ai fait un parcours dans l'éducation nationale puisque j'ai commencé à être assistante d'éducation heu j'ai ensuite travaillé dans un dispositif de lutte contre l'illettrisme dans des classes de CP et j'ai poursuivi en tant qu'AVS dans une ULISc à Labenne et donc lorsque mon contrat s'est arrêté heu on m'a proposé de venir faire un remplacement court sur l'IME des Pléiades à Dax. Donc cette première expérience donc m'a plu, donc déjà avant de me lancer (rire) ma collègue de l'ULIS du collège de Labenne m'avait dit qu'elle me sentait capable de pouvoir prendre ce genre de poste donc c'était le moment ou jamais donc je me suis lancée donc il s'est trouvé que ce contrat qui était au départ court s'est prolongé par la suite puisque c'était un contrat longue maladie. Donc j'ai été très bien accueillie et très bien soutenue par mes collègues, c'est je dirai le seul soutien que j'ai eu au départ. Heu j'avais besoin voilà que l'on m'aide dans mon travail, d'avoir peut-être aussi un regard extérieur de professionnels qui puissent me guider me donner des conseils. Donc je sais que c'est compliqué après avec mon contrat qu'un conseiller pédagogique puisse venir me voir, bon il se trouve que je ne l'ai pas demandé, pas fait et donc depuis l'année dernière en fait j'ai le droit de m'inscrire dans le plan de formation donc j'en ai profité et donc dans le plan de formation il y avait donc cette proposition d'analyse de pratiques. Donc moi je savais pas du tout comment fonctionnait l'analyse de pratiques mais je me suis lancée pour voir et pour essayer aussi d'échanger avec les collègues qui ont plus ou moins le même contexte d'exercice mais que l'on ne voit jamais. Alors après je connaissais pas du tout le principe de l'analyse de pratiques qui est très codifié, ça m'a surpris (rire). Voilà.**

-D'accord. Et donc la démarche d'inscription on l'a compris bien et là vous évoquez que vous avez été surprise du principe est-ce que vous pouvez nous dire comment vous avez vécu ce premier temps d'analyse de pratiques.

**-Alors, les choses étaient codifiées, donc heu...il faut suivre les règles heu moi je l'ai bien vécu parce que il se trouve que c'est ma collègue qui est passée en analyse de pratiques et que...voilà je connaissais le cas donc ça me parlait beaucoup après je ne suis pas sûre que si ça avait été par exemple une personne de l'ITEP avec un cas très précis je me sois sentie aussi concernée. Je trouve que alors c'est mieux pour la personne qui passe, ça nous fait réfléchir à nous aussi, c'est vraiment pour moi un peu trop ciblé sur une seule personne et on a pas non plus un temps extensible heu si on avait passé toute une après-midi ou une demi-journée heu ça serait différent mais, voilà, je...ce qui m'a dérangé, heu dérangé c'est pas ça heu parce que moi ça m'a pas dérangé pour le coup, heu c'est que ce soit vraiment très ciblé sur un seul cas, un seul problème précis et donc peut-être que les autres ne s'y retrouvent pas.**

-D'accord. Donc, par rapport à ça il y a des auteurs qui vont dans ce sens-là et qui disent que en fait le groupe d'analyse de pratiques a des effets mais n'a des effets que sur l'acteur de la situation.

**-Hum.**

-Alors il y en a qui disent ça et d'autres qui disent l'inverse, mais par rapport à vous, à votre situation donc on a bien compris que en fait si on reprend votre situation on a bien compris que vous avez participé à un groupe d'analyse de pratique dans lequel l'acteur de la situation est une collègue et donc qu'est-ce que parce que vous avez dit que finalement vous n'étiez pas acteur de la situation mais comme c'était votre collègue vous aviez pu rentrer et peut-être plus facilement dans ce groupe.

**-Hum...**

-Qu'est-ce que vous avez pu donc prendre de par le fait que vous êtes collègue de la personne qui a présenté sa situation ?

**-Alors voilà, le fait que ce soit en fait un jeune qui arrivait moi je le vois d'un regard extérieur, je ne le connaissais pas sous l'angle sous lequel elle l'a présenté en fait donc je ne me rendais pas compte que dans le groupe classe il y avait une telle difficulté pour moi ça transparaissait pas à ce que je peux voir à l'extérieur, en récréation ou sur les temps informels de ce jeune. Je ne me rendais pas compte non plus de la difficulté de ma collègue et bé pour le coup ça nous a permis d'en parler toute les deux et après à postériori de trouver une solution pour l'aider à elle que l'on a mis en place toute les deux. Voilà. Discuter de ce cas, et si on n'avait pas fait cette analyse de pratiques peut-être qu'elle aurait continué seule, elle essayait de gérer comme elle pouvait et du coup, là on a trouvé une solution toutes les deux qui a permis en partie à régler le problème de ce jeune. Voilà.**

- Donc là c'est une façon de pouvoir échanger par rapport à une situation...heu sur des observations que vous vous n'aviez pas.

**-Voilà, peut-être je sais pas comment dire ça...heu...peut-être...qu'elle m'aurait montré moins facilement ...sa difficulté ...là j'ai vu sa difficulté en analyse de pratiques chose qu'elle ne m'aurait pas dit aussi facilement je pense à travers les échanges que l'on a entre nous.**

-D'accord, cela veut dire que le contexte, la structure analyse de pratique a permis...

**-Ouais, de dire ...voilà des fois on n'ose pas dire voilà on est en galère parce que ...vis à vis de ses collègues, heu voilà.**

-C'est pas facile de dire ?

**-Oui voilà, c'est moins facile de le dire d'autant plus je pense pour elle voilà peut-être que je m'avance, c'est mon ressenti. Moi c'est facile, moi je n'ai pas de souci à dire que j'y arrive pas...heu (rire) vu que je n'ai pas la formation. Moi quand j'ai un problème il faut que vous m'aidiez parce que j'ai pas toutes les données pour voilà.**

-Donc vous vous percevez que proposer des temps qui au préalable vous paraissent très cadrés, très codifiés c'est ce que vous avez dit mais en fait à partir du moment où l'on accepte d'y entrer ça permet à un enseignant de pouvoir dire sa difficulté...

**-Oui.**

-Et du coup, heu de pouvoir avancer.

**-Ouais et de se faire aider et de pas avoir quelque part honte, c'est peut-être pas le mot mais de dire et bé oui il y a des situations j'y arrive pas mais j'ai pas la solution, on trouve pas tout seul voilà.**

-D'accord

**-Je ne suis pas forcément la personne ici qui peut l'aider et en y réfléchissant tous ensemble on arrive à trouver des solutions parce que nous c'est vrai on est enfermé dans notre fonctionnement et d'avoir un regard extérieur aussi.**

-Donc ça permet d'avoir parce que vous l'avez bien dit, vous n'avez pas observé donc l'analyse de pratiques a permis d'avoir cette démarche d'observation.

**-Oui.**

-Cela me permet d'observer.

**-Oui et cette démarche aussi de se dire...hé bé on n'est pas parfait ! (rire). On a des difficultés et c'est bien de les lâcher à quelqu'un voilà (rire).**

-D'accord. Et là on est sur des difficultés pédagogiques ?

**-Oui...parce que dans l'analyse vous nous avez bien dit que c'était pédagogique même si à côté on a d'autres difficultés (rire) qui sont pas que pédagogique peut-être qu'il faut faire des analyses de je ne sais pas quoi, comment ça s'appelle mais...en fait tout plus ou moins se relie.**

-Dans la manière dont vous l'avez vécu vous on part d'une situation de classe qui pose problème et on essaie de trouver des pistes.

**-Hum hum.**

-Est-ce que vous avez participé à la proposition des pistes proposées ?

**-Alors moi j'avais bien la situation en tête, je n'ai pas proposé de piste sur l'instant ...elle, elle a bien entendu ce qu'on lui proposait voilà donc elle a mis en place. Mais nous on a trouvé une autre solution puisqu'on en a discuté après toutes les deux après et donc voilà on a trouvé une autre solution.**

-D'accord vous, vous avez prolongé. Alors j'aurai une question : vous pouvez nous dire pourquoi vous n'avez pas proposé de pistes comme vous dites ?

**-(rire) Oui. Alors, moi je ne me sens pas légitime...heu dans ce genre de réunion voilà...je pense que c'est mon souci voilà et d'une je suis quelqu'un d'assez timide deux heu j'ai ...pas de légitimité d'être à ma place...je suis pas diplômée, j'ai pas de parcours, j'ai pas de formation donc...je me sens pas à l'aise de proposer des choses. Je sais jamais si je vais être dans le cadre hors cadre, si je vais dire des trucs qu'il ne faut pas dire...voilà c'est exactement ça pour moi.**

-Cela veut dire que même sur ce temps, aujourd'hui sur ces groupes d'analyses de pratiques vous vous identifiez des professionnels qui sont expérimentés qui ont une légitimité et pas vous ?

**-Oui.**

-Donc cela veut peut-être dire qu'un groupe d'analyse de pratique devrait être construit autrement ?

**-Après je ne sais pas vous, vous à votre niveau ...**

-Vous pensez que pour pouvoir donner des pistes ...

**-Il faut être... (tout doucement) non ! rire...Non, non j'ai le droit oui j'ai le droit comme tout le monde de proposer des choses mais...voilà moi j'ai ce problème de ...reconnaissance quoi ! et j'ai pas l'impression ..je sais pas comment le dire.**

-Vous n'avez pas voulu les donner les pistes mais j'ai une question est-ce que vous en aviez ?

**-Non, pas forcément d'ailleurs sur l'instant car j'étais surprise, je savais pas comment ça allait se passer donc déjà première chose vous réfléchissez, houlala ! mince ! mince ! mince ! il faut que je réfléchisse de quoi je vais parler, je suis un peu en panique, donc après je me suis dit oups heureusement que c'est pas tombé sur moi (rire) la première fois j'aurais été très très mal (rire) voilà donc heu...**

-Heureusement que le groupe n'a pas choisi ma situation...

-Voilà (rire) oui c'est un peu ça ! (rire). Voilà, donc forcément sur l'instant j'avais pas forcément les pistes parce que moi dans ma classe je pense que j'arrive à faire des choses sur mes groupes et tout ça mais je pense que j'ai des grosses lacunes dans tout ce qui est niveau théorie, il me manque beaucoup de trucs...heu j'essais d'aller les pêcher à droite à gauche d'aller sur internet mais heu...j'ai l'impression que ça ne me parle pas.

-D'accord.

-Voilà, je ne me sens jamais à l'aise de parler devant des gens qui ont l'expérience, qui ont la formation, qui sont spécialisés heu moi j'ai l'impression d'être un peu un intruse là au milieu. -Est-ce que vous avez eu l'impression d'être la seule, moi j'appelle cela un enseignant professionnel, avez-vous l'impression d'être la seule professionnelle à avoir été dans ce cas dans ce groupe ?

-Non...non je sais (rire, rire)... non mais les autres ils ne le savent peut-être pas mais moi, moi je le sais ! je sais qui je suis et je sais...

-Et donc vous n'avez pas osé parler de votre pratique.

-Parce que...je ne sais pas comment elle est ma pratique...en fait.

-Vous n'avez pas un regard sur votre pratique ?

-Hum hum.

-Cette réflexion posée dans le groupe de pratiques vous vous ne le faites pas sur vous-même au quotidien ?

-...J'essaie d'en parler avec ma collègue...mais je sais pas en fait si ce que je fais...personne est jamais venu me dire mais non tu pars complètement de travers, c'est pas ça qu'il faut faire...je sais pas trop où je vais donc je demande à ma collègue mais après... je me pose des questions mais j'ai pas non plus les réponses...est-ce que je fais c'est bien? est-ce que ce que je propose à un jeune c'est ça ou pas ça? je me les pose ces questions...mais j'ai pas la réponse!

-Vous vous attendez une réponse ?

-(rire), Oui.

-Donc, une analyse de pratiques doit apporter une réponse ?

-Ouais, une réponse...pas forcément une réponse, oui je l'ai eu, les pistes je les ai. Après je sais bien que c'est à nous de tester et de voir voilà on me propose ça et je vais essayer, peut-être que ça va fonctionner ou pas.

-Vous avez évoqué le mot la théorie, vous avez dit je n'ai pas osé prendre la parole parce qu'il me manque la théorie.

-Oui ! c'est vrai! (rire) la pratique c'est pas la théorie! Mais sa pratique est toujours...il faut toujours l'étayer avec la théorie. En fait moi j'aimerais que l'on m'aide à par exemple voilà tu fais ça dans ta classe, mais c'est quel genre de pédagogie là... (tout doucement) mais moi quand on me demande ça ...je...voilà moi j'ai un gros trou je sais pas...c'est du socio- constructivisme, c'est du machin... je ne sais pas ce qu'il y a derrière en fait donc il me manque quelque chose pour faire le lien entre la théorie et la pratique...heu voilà...

-Alors qu'est-ce qui vous permettez de faire ce lien ?

-Bé moi j'ai des livres mais les livres ils me parlent pas ! (rire)

-D'accord, alors qu'est-ce que vous voudriez ?

-(rire)...Je voudrais...heu...(rire)... une formation.

-D'accord, et qu'est-ce que vous mettez dans le mot formation ?

-Hé bé comme les autres quand ils préparent leur diplôme, comme ceux de l'ASH. Je voudrais que ... voilà que on me montre par exemple je sais pas moi en vidéo...un fonctionnement de classe, bon alors là qu'est-ce qu'il est en train de faire l'enseignant ? vous définissez cela comment ? ça correspond à quoi ?... tout ce genre de chose. Je voudrais être au clair, en fait...je pense être au clair sur moi mes objectifs dans la classe, comment je les mets en

**place mais après je veux être au clair sur comment s'appelle la démarche que j'utilise parce que là je ne suis pas au clair avec ça.**

-D'accord donc c'est bien mettre du lien entre pratique/théorie. Aujourd'hui si on revient sur votre groupe d'analyse de pratiques cela vous permet de travailler votre pratique.

**-Oui, oui et c'est très important pour moi aussi de voir comment fonctionnent les autres mais je me sens quand même sacrément en décalage...bé voilà parce qu'ils ont une expérience, une formation et bé c'est toujours mon problème que ...voilà je suis pas sûre d'être à ma place.**

-Est-ce qu'il y a, alors vous avez parlé de formation, de groupe d'analyse de pratiques, vous avez également évoqué le fait qu'un conseiller pédagogique comme vous êtes sur statut privé ne peut pas travaillé...

**-Si c'est possible vous me l'aviez proposé pour préparer la validation.**

-D'accord alors comment verriez-vous le rôle du conseiller pédagogique dans toute cette démarche ?

**-Alors, heu par exemple j'ai mon problème dans la classe donc je le présenterai en groupe d'analyse de pratiques donc là tous mes collègues comme on a fait donc voilà j'ai mes solutions ...non d'abord avant de partir sur ça le conseiller pédagogique viendrait voir dans ma classe j'ai mon problème il ne me dit rien, il prend ses notes, je sais pas comment il fait, on fait le groupe d'analyse de pratiques j'expose mon problème on me propose les pistes et tout ça j'essaie de mettre ça en place et hop le conseiller pédagogique revient et il voit hé bien j'étais partie de là de mon problème on s'est réuni on a essayé de trouver de me proposer des pistes de travail moi je me donne un certain temps pour essayer et lui il revient au bout d'un moment quand je lui dis est ce que vous pouvez venir voir qu'est-ce que vous pensez par rapport à ma situation de départ, là où j'en suis, est-ce que j'ai tenu compte de ce que l'on m'a dit, est-ce que j'ai bien mis en place les conseils qu'on m'a donné et tout ça.**

-D'accord.

**-Je rêve hein !**

-Donc il y a plusieurs choses, donc ça veut dire que dans un premier temps vous vous avez évoqué si je reprends vos étapes de l'accompagnement vous avez évoqué que finalement il faudrait partir sur une observation, mais une observation dans votre classe mais vous avez dit, il fait son observation mais il ne me dit rien.

**-Voilà mais je veux partir d'un problème.**

-Et ensuite vous proposez une analyse de pratiques où là vous acceptez donc de présenter votre situation.

**-Oui, oui.**

-Donc ça ne vous dérange pas de présenter une situation ?

**-Bé maintenant que j'y ai goûté une fois...je pars de l'idée qu'on est pas là pour me juger mais qu'on est là pour m'aider donc même si je dis des bêtises je dirai mes bêtises mais on est là pour m'aider. Je prends toutes les aides.**

-C'est ce que vous avez ressenti lors de votre participation qu'il n'y avait pas de jugement ?

**-Non il n'y a pas eu de jugement je pense que voilà tout le monde a des problèmes donc du coup on se retrouve à égalité après certaines personnes ont plus ou moins de facilité à les présenter et à parler de leur problème et après voilà moi je suis ouverte à toutes les possibilités qu'on m'offre de progresser donc voilà même si on est pas dans les mêmes contextes il y a des choses qui nous parle quand même donc moi...moi j'ai bien aimé après le seul truc que je regrette c'est qu'on est que le temps d'en faire une ...mais voilà j'aime bien l'idée des gens qui ont un regard extérieur parce que nous on a le nez dedans et à force il y a des choses qu'on voit pas et là des regards extérieurs...non non je ne me suis pas sentie jugée après on se dit toujours voilà moi je connaissais le cas ouais bon ils disent des trucs mais en fait ils savent pas mais ils savent pas tout et on peut pas tout expliquer parce qu'on a pas 5 heures devant nous donc c'est vrai que pour bien faire les choses il faudrait vraiment aller dans le détail non mais toi tu nous dit ça mais si tu voyais on peut pas du tout faire ça...mais le principe de l'échange me convient**

**très bien même si personne ne connaît super bien les situations y a toujours des trucs qui peuvent nous aider, à mettre en place.**

-Vous pensez que dans ce cadre que vous avez trouvé rigide, je rebondis sur quelque chose il n'y a pas eu assez de détails ?

**-Moi je connaissais la situation mais je pense je sais pas par exemple les enseignants de l'ITEP moi je sais pas du tout comment fonctionne un ITEP elles vont me parler d'un problème d'ITEP voilà je pense que le contexte aussi où on est nous on est pas dans une classe comme ça qui fonctionne juste la classe, y a tout l'IME et le contexte est aussi important.**

-Donc si on revient sur votre démarche

**-Oui.**

-L'analyse de pratique et puis ensuite on a des pistes, c'est important d'avoir des pistes à la fin de l'analyse de pratique ?

**-Oui, ah bé bien sûr. Bé si on a un problème on l'expose nous on essaie aussi de chercher une solution mais y a des choses qui ne nous viennent pas à l'esprit parce qu'on a pas pensé à ça et des regards extérieurs vont peut-être nous amener des pistes auxquelles on n'avait pas pensé toute sorte de piste et on va se dire alors lui il me propose ça comme piste mais moi je sais que dans mon contexte ça je pourrais jamais le mettre en place voilà balayer tout un panel de propositions même si on essaiera pas tout et peut être des propositions qui ah là on parle de ce jeune mais ça me fait penser que je peux peut être l'utiliser pour une autre situation.**

-Donc l'étape d'arriver à l'élaboration de pistes collectivement est une étape importante soit pour pouvoir mettre en œuvre lors du retour sur le terrain et peut être les pistes proposées donc déjà l'acteur de la situation va choisir celle qu'il va pouvoir mettre en œuvre mais vous évoquez un autre élément vous dites que ces pistes-là peut-être que pour une autre situation je pourrai peut-être les essayer.

**-Oui oui.**

-Donc je les essaie, je les mets en œuvre et l'étape suivante une fois qu'on m'a laissé un peu de temps parce que vous avez évoqué un autre élément qui est important dans votre discours c'est l'élément de temporalité donc en fait vous dites que quand on participe à une AP pour pouvoir mettre en œuvre, on met pas en œuvre de suite on a besoin d'avoir un retour sur la situation et donc d'avoir le temps de mettre en œuvre.

**-Oui cette notion de temps elle est essentielle voilà si on me propose trois pistes je vais me concentrer sur celle qui me parle le plus on va dire voilà j'essaie si je vois que ça marche très bien c'est super mais si ça marche pas je vais peut-être aller chercher d'autres pistes et puis est-ce que c'est quelque chose qui marche sur une semaine deux semaines voilà que je vois sur le long terme si vraiment c'est efficace.**

-Le faire comme une expérimentation ?

**-Oui.**

-Et une fois que vous vous avez bien pu mettre en œuvre et avoir des éléments d'observation...

**-Oui bé si ça marche pas du tout du tout et bé on va s'en rendre compte très très vite et auquel cas il va falloir reprendre, réfléchir.**

ANNEXE 6 : Transcription de l'entretien collectif 6 (E6) d'un groupe d'enseignants stagiaires  
CAPA-SH réalisé à partir du guide (G1)

## ENTRETIEN 6 COLLECTIF ENSEIGNANTS STAGIAIRES CAPA-SH (E6)

- Allez-y...

-(1) La 3ème je suis pas trop d'accord... dans le sens où même quand on parle d'une situation que quelqu'un a proposé c'est...ça...automatiquement ça fait échos à des choses que je me dis que j'ai vécu donc forcément que je vais essayer de modifier des choses selon ce qui a été dit dans la situation et selon ce que l'on a vécu effectivement ça peut donner des idées ou des choses comme ça donc forcément je vais changer peut-être en tout cas me questionner sur ma propre pratique et pas seulement sur la situation concernée au moment de l'analyse quoi. Je trouve que ça fait forcément échos à des choses peut-être pas toutes les situations que l'on a vécu mais certaines en tout cas qu'on a fait en analyse qui ont forcément joué dans ma propre pratique.

-(2) Moi je l'entends comme la pratique de celui qui évoque sa situation mais pas forcément modifier la pratique de ceux qui l'entourent dans son contexte, c'est lui en modifiant sa posture son attitude... - (3) ah qui va faire modifier dans son contexte...

-Là, l'auteur ce qu'il dit c'est dans un contexte où vous avez participé à un groupe d'analyse de pratique lui il met en avant qu'il y a uniquement celui qui présente la situation qui pourra modifier sa pratique ultérieurement.

- (4) C'est en ce sens que du coup moi je rejoins ...que bien évidemment ces analyses de pratiques ...les analyses de pratiques comme on les a vécues avec vous et comme elles sont vécues en général parce que j'en ai vécues avant c'est quand même se questionner sur un sujet et la situation qui est présentée fait qu'il y a un appui réel mais bien évidemment chacun peut le transposer dans sa propre pratique et que donc on tire tous bénéfice de cette analyse de pratique et pas seulement celui qui a fait la situation sinon on serait très frustrés ceux qui n'ont pas présentés la situation.

- (3) Après ça veut pas dire qu'on modifie forcément notre pratique ....

-(4) On l'a questionné, c'est fait pour questionner, pour ....enfin je suis tout à fait d'accord avec la position méta-cognitive ...heu la citation de Beillerot là...heu c'est tout à fait ça c'est prendre de la distance par rapport à une situation dans laquelle quelqu'un s'est retrouvé, si on l'aborde c'est qu'on s'est retrouvé en situation délicate et le groupe amène à prendre de la distance et à questionner ce qui pourrait être amené à être modifié ou pas et puis fait réfléchir sur la situation mais chacun y trouve un intérêt c'est pas que celui qui présente. -D'où l'intérêt de le faire en groupe, parce que ce retour méta-cognitif que vous évoquez vous le faites tout seul ?

-(4) Oui mais on va pas aussi loin ou alors de temps en temps on se protège aussi en ne voulant pas aller aussi loin (rire). -Donc là on vous donne l'occasion.

-(4) Et c'est pas facile d'ailleurs de présenter une situation...c'est pas facile parce qu'il faut mettre de côté son égo (rire) y a aussi, c'est professionnel moi je trouve et ça sort de « ah lui ça a pas marché... » voilà on prend une posture professionnelle à proprement parlé et tout le monde joue le jeu en tout cas nous quand on a fait les analyses de pratiques tout le monde a joué le jeu dans cette posture là et le cadre a permis, le cadre posé a permis d'ailleurs.

-Donc vous rejoignez la citation N°2 qui dit l'analyse de pratiques doit être intégrée pertinente et acceptée. Pertinente c'est ce que vous évoquez.

-(4) un cadre .....blanc...blanc

-Vous en aviez vécu à d'autres endroits ou pas ?

-(4) C'était vraiment le même cadre, il n'y avait pas de passage à l'écrit qui avait fait peur un peu dans le sens où on n'avait peur de ne pas être sûr de rester dans le ...tout le long sur le fil des choses quoi, on a l'impression de se perdre sinon donc c'est vrai que quand on nous a autorisé à prendre une trace écrite eh bé on s'était tous sentis rassurés il me

semble de pouvoir prendre des notes, voilà. Mais sinon c'était le même cadre quoi et c'était géré par une même personne, un conseiller pédagogique.

- (5) Moi je dis que c'est dommage de ne pas pouvoir poursuivre les années d'après, de ne pas avoir ces temps-là de recul et de distance. Tous dans nos fonctions on est quand même un peu isolé et c'est l'occasion d'avoir un retour d'un groupe.

- (6) Cela donne envie aussi ça met le doigt sur souvent dans nos dispositifs on est parfois un petit peu seul et de pas rester justement dans cet isolement et de favoriser le partage, la communication avec les pairs c'est vrai que c'est important. -

Et sur la notion de temporalité ?

- (7) Mais je comprends pas comment ça peut être autrement. Heu les changements ne pourront se voir qu'ultérieurement.

- (7) Mais celui qui pense qu'il n'y aura pas de changement il vient pas en analyse de pratiques.

- (8) Si elle est imposée...ça rejoint l'animation pédagogique quoi !

- (9) C'est pas très négocié quand même (rire). - L'analyse de pratiques doit être vécue de manière volontaire, acceptée.

- (9) Oui parce qu'il y a toujours certains ...il se peut que l'on ne propose pas de situation, on a le droit, on a le droit aussi d'être intéressé par ce qui se passe autour pour pouvoir piocher.

-Certains auteurs disent que c'est une prise de risque de présenter une situation.

- (8) Cela permet de dédramatiser aussi je trouve, quand on est tout seul on est toujours avec les objectifs on a l'impression que ça va pas mais on le dit pas. Le fait de raconter chacun ses petits soucis ça police un peu, voilà ça dédramatise l'acte pédagogique ça met tout le monde à l'aise je pense (rire). - (7) Oui, parce qu'on était prêt à le faire.

- (8) Y compris parce que les problèmes que l'on a en classe on a du mal à les identifier et que c'est ce jeu de présentation de questionnement qui permet aussi de mieux cibler les difficultés et donc de démystifier aussi les difficultés.

## RESUME

**Mots clés :** analyse des pratiques professionnelles, conseiller pédagogique, observation

Le principe de la nécessité d'une analyse des pratiques professionnelles semble accepté par la plupart des acteurs de la formation adulte car il est reconnu aujourd'hui que les dispositifs d'analyses de pratiques professionnelles contribuent à la mise en œuvre d'une articulation entre les différents savoirs professionnels. Nous n'avons donc pas fait le choix de questionner l'efficacité de l'analyse des pratiques professionnelles car cela est déjà bien présent dans les différentes recherches mais plutôt de questionner l'analyse des pratiques professionnelles comme un outil d'observation pour le conseiller pédagogique en vue d'aider et de conseiller les enseignants exerçant dans le secteur de l'adaptation et des situations de handicap. Pour cela, nous avons questionné « la posture d'enseignant expert et expérimenté » du conseiller pédagogique à travers la mise en œuvre d'entretiens individuels et collectifs auprès des enseignants. Les résultats montrent qu'à partir d'une analyse des pratiques professionnelles, les enseignants participants ont pu construire un nouveau mode de relation qui les inscrit dans la posture d'un professionnel légitime gommant les différents statuts permettant ainsi de développer une co-construction entre « collègues pairs ». Cela induit une démarche d'accompagnement dans laquelle l'enseignant a des attentes envers le conseiller pédagogique en le plaçant tantôt du côté du pair et tantôt du côté de l'expert. A partir de l'analyse de pratiques, le conseiller pédagogique doit donc proposer une démarche d'accompagnement différente aux enseignants selon leur statut d'enseignant spécialisé ou pas. Dans un deuxième temps, les résultats montrent que l'analyse des pratiques professionnelles est un outil d'observation des pratiques professionnelles pour le conseiller pédagogique et pour les enseignants qui s'y engagent.