

# LES FORMATIONS A.S.H.<sup>1</sup> À L'I.U.F.M. DE LA RÉUNION

**Olivier LODEHO**

IUFM – Université de la Réunion

Résumé – La prise en charge des élèves handicapés et/ou en grande difficulté nécessite des formations appropriées et spécialisées. Le département ASH de l'IUFM de La Réunion propose des formations pour les enseignants du premier et du second degré dans différentes options. Des principes et des concepts fondamentaux sont partagés par l'ensemble des formateurs dans une démarche qui utilise l'analyse de pratiques professionnelles comme levier de formation.

Mots-clés : Formation, enseignant spécialisé, élèves à besoins éducatifs particuliers, analyse de pratiques professionnelles, cadre, relation d'aide, démarche de projet.

*Abstract – Taking charge of more or less handicapped students requires appropriate and highly specialized training. The ASH section (Adapted teaching: specialized help and schooling of handicapped students) of the IUFM in Reunion Island offers various optional forms of training to junior high school and senior high school teachers. Fundamental principles and concepts are shared by all the training teachers in a common process using the analysis of professional practices as a training lever.*

*key words : training - specialized teacher - pupils with specific educational care - analysis of professional practices - frame - help relation - planning*

L'IUFM de la Réunion prépare depuis de nombreuses années les enseignants du premier degré à la prise en charge d'élèves en grande difficulté et/ou en situation de handicap. Depuis septembre 2007, des enseignants du second degré peuvent également suivre des formations spécialisées. Le CAPA-SH<sup>2</sup> et le 2CA-SH<sup>3</sup> se déclinent en différentes

---

<sup>1</sup> A-SH n'est pas un sigle au sens propre. Cela regroupe tout ce qui concerne « les enseignements adaptés, les aides spécialisées et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

<sup>2</sup> Certificat d'aptitude professionnelle pour les enseignements adaptés, les aides spécialisées et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

<sup>3</sup> Certificat complémentaire du second degré pour les enseignements adaptés et la

options, chacune correspondant à des types de difficultés particulières ou des handicaps spécifiques<sup>4</sup>.

Les examens attestant des compétences des enseignants à exercer dans les structures et dispositifs<sup>5</sup> accueillant des élèves à besoin éducatif particulier ont subi des modifications. De fait, les formations ont également suivi une évolution qui les a conduites vers une plus grande articulation théorie-pratique, notamment par la mise en place d'une alternance entre terrain de stage et IUFM plus importante.

Les besoins en enseignants spécialisés sur l'académie de la Réunion sont importants, notamment dans les options D, E et G. Les CLIS par exemple sont tenues, pour environ 50%, par des enseignants non spécialisés et de surcroît souvent T1 ou T2 (Titulaires en 1<sup>ère</sup> ou 2<sup>ème</sup> année). L'IUFM de la Réunion forme en moyenne trente enseignants par an toutes options confondues (D, E, F et G). On observe pourtant, dans les circonscriptions, des professionnels, notamment ceux qui sont en CLIS, qui se réorientent. Les professeurs des écoles concernés témoignent d'un isolement important et de difficultés rencontrées dans la prise en charge pédagogique de certains élèves.

La formation débute en année N-1<sup>6</sup> par trois semaines à l'IUFM afin de préparer les stagiaires à la prise en charge de leurs élèves, ils bénéficient

---

scolarisation des élèves en situation de handicap.

<sup>4</sup> Ainsi, à l'IUFM de la Réunion, nous préparons, pour le CAPA-SH, aux options D, E, F et G et pour le 2CA-SH aux options D et F.

- Option D : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, des troubles envahissants du développement ou des troubles spécifiques des apprentissages.

- Option E : enseignants spécialisés chargés des aides pédagogiques au sein des RASED (réseaux d'aides aux élèves en difficulté).

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

<sup>5</sup> CLIS 1 (CLasse pour l'Inclusion Scolaire pour handicaps mentaux (1) ; les chiffres 2 et 3 renvoient aux handicaps sensoriels et le chiffre 4 au handicap moteur), UPI 1 (Unité Pédagogique d'Intégration au sein des collèges et LP), IMP (Instituts Médicaux Pédagogiques) IMPro (Institut Médicaux Professionnels), EGPA (Etablissements Généraux et Professionnels Adaptés), RASED, UE (unité d'enseignement).

<sup>6</sup> La formation se déroule sur une année scolaire complète, mais durant l'année précédente les futurs stagiaires participent à trois semaines de formation préparatoire.

ensuite de trois cent vingt cinq heures de formation à l'IUFM, réparties dans l'année. Le référentiel de compétences des enseignants spécialisés et le cadrage pour la mise en œuvre des formations ASH prévoient des approches multiples, notamment dans l'organisation des regroupements et les modalités d'intervention des formateurs ainsi que sur le plan des théories à mobiliser et de leur mise en œuvre pratique. Dans ce cadre, le département ASH de notre IUFM a choisi l'analyse de pratiques professionnelles (APP) comme démarche de formation à privilégier, que ce soit dans le cadre d'ateliers (ateliers d'analyses de pratiques professionnelles) ou lors des interventions des formateurs dans leurs cours.

Le département ASH de l'IUFM, constitué de formateurs de l'IUFM et de l'université, de formateurs associés (enseignants spécialisés, médecins, psychologues...) et des équipes de circonscription ASH<sup>7</sup>, a construit un plan de formation dont les principes fondamentaux seront présentés ci-dessous.

Nous proposons ensuite de définir le « triptyque » conceptuel transversal à tous les enseignants spécialisés : le cadre, la relation d'aide et la démarche de projet.

Pour mener à bien les ateliers d'analyse de pratiques professionnelles, le département ASH de l'IUFM de la Réunion propose un cadrage qui a évolué et évoluera certainement dans l'avenir en fonction de l'évolution du statut de la formation et de ses intervenants.

Enfin, nous interrogerons l'avenir : quelles formations pour les enseignants spécialisés dans le cadre de la mastérisation ?

## **I. Les principes fondamentaux des formations ASH à l'IUFM de la Réunion**

### **1. Une formation professionnalisante**

Une formation est définie pour préparer aux spécificités d'un métier et des missions qui lui sont afférées et ne peut en aucun cas être apparentée à la seule préparation d'un examen.

Ce métier et ces missions de maître de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés exigent des compétences spécifiques, définies dans le référentiel de compétences pour le CAPA-SH et le 2CA-SH.

---

<sup>7</sup> Il s'agit des inspecteurs ASH et des conseillers pédagogiques ASH du département.

À ce titre, la formation est le socle de la construction de l'identité professionnelle du maître spécialisé, quelle que soit son option. En conséquence, elle a pour principe premier d'être centrée sur l'enfant ou l'adolescent ayant des besoins éducatifs particuliers ; cela requiert, pour le stagiaire :

- une attention et une écoute particulières ;
- une connaissance approfondie des potentialités des élèves ;
- une capacité à proposer à l'élève des situations d'apprentissages adaptées.

Les missions des enseignants spécialisés impliquent une connaissance du travail en partenariat et des capacités à élaborer des projets en collaboration avec les différents professionnels. Cela nécessite de développer des compétences dans la production d'écrits professionnels : les différents projets, les comptes rendus de synthèse, les études de cas etc.

## **2. Une formation à une pratique réflexive**

La posture d'enseignant spécialisé nécessite :

- des capacités à se distancier par rapport à :
  - sa pratique pédagogique ;
  - la relation d'aide dans laquelle il est engagé et qu'il doit positionner clairement dans la relation pédagogique qui détermine le cadre de son fonctionnement ;
- la construction et l'intégration d'outils conceptuels qui vont permettre de construire son identité professionnelle d'enseignant spécialisé.

Cette posture professionnelle ne saurait consister en un savoir-faire, une habileté purement technique, mais en une réflexion permettant de déterminer précisément les besoins des élèves et d'y répondre de la façon la plus pertinente possible. L'enseignant spécialisé doit être capable d'élaborer des dispositifs adaptés dans des circonstances et des contextes variés, en veillant à ne pas se contenter d'une simple adaptation à l'emploi qui ne saurait garantir l'acquisition de l'ensemble des compétences du nouveau référentiel.

## **3. Une formation d'adulte**

Toute démarche de formation s'accompagne d'une remise en question professionnelle et personnelle (ceci est particulièrement sensible dans les formations ASH) qu'il s'agit d'accompagner pour qu'elle devienne ce sur quoi le stagiaire va se construire et asseoir ses nouvelles compétences. Travailler cette mutation introduit assurément à la compréhension des enfants en difficulté d'apprentissage. Les formateurs du département ASH intègrent

cette dimension. Ils accompagnent le stagiaire dans sa compréhension des concepts, dans son analyse, et dans la distanciation nécessaire à la réflexion.

La construction progressive d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant spécialisé implique la personne, l'oblige à des positionnements éthiques, la renvoie inexorablement à des manques et des doutes, manques par rapport à la prise en charge pédagogique de ces publics particuliers et doutes eu égard à la complexité de l'approche individualisée. La formation ne fait pas l'impasse sur ces questions grâce à un accompagnement individualisé des stagiaires, notamment à travers le guide d'accompagnement du stagiaire.

#### **4. Une formation en alternance**

L'alternance s'organise de manière différente selon les options. Pour les stagiaires des options E et G, elle est très courte (une semaine sur deux sur le terrain), alors que, pour les options D et F, deux regroupements de quatre à cinq semaines sont organisés en début d'année scolaire. Ensuite, les stagiaires de ces options sont sur le terrain pendant six semaines.

S'il existe des cours regroupant toutes les options, la majorité des heures se déroulent par groupe optionnel. C'est lors de ce travail par option que l'articulation pratique/théorie est le plus marquée. Il s'agit de permettre à chaque stagiaire d'exposer les problèmes rencontrés, d'analyser la situation en groupe avec l'appui du formateur, de la problématiser. C'est au cours de cette analyse que l'apport des outils conceptuels nécessaires est prédominant. Ensuite, les stagiaires élaborent des réponses pédagogiques sur le terrain, en tenant compte des éléments dégagés lors de l'analyse. La formation se situe bien au cœur d'une articulation en trois temps : pratique/théorie/pratique. Celle-ci nécessite une méthodologie de formation laissant une large place à la parole des stagiaires, au dialogue confiant entre eux et les formateurs. Nous avons retenu quatre étapes :

- la première est constituée de l'exposé par le stagiaire d'une situation qui pose problème ;

- ensuite, vient le temps de l'intelligibilité (les stagiaires et les formateurs questionnent le stagiaires pour l'amener à préciser la situation) ;

- après, nous recherchons le modifiable : « Qu'allons-nous pouvoir mobiliser pour améliorer la situation ? » ;

- une partie écrite clôt l'atelier : chaque stagiaire est invité à noter ce que la séance lui apporte dans sa propre pratique ; sur une feuille qui sera rendue au stagiaire qui a exposé, les participants prolongent les entrées suivantes : « Cette situation me rappelle... » ; « À ta place, ma difficulté aurait été... » ; « Si j'étais toi, je... ».

## **5. Une formation accompagnée**

Les formateurs du département ASH de l'IUFM, les conseillers pédagogiques ASH de l'académie et les maîtres d'accompagnement spécialisés associés à la formation (MASAF) assurent le suivi et l'accompagnement sur le terrain.

Des visites conjointes sont organisées, elles permettent le croisement de regards et développent la coopération entre les différents partenaires de formation.

## **6. Une formation à une démarche de questionnement et de distanciation**

Les formateurs de l'IUFM assurent l'accompagnement dans l'élaboration du mémoire professionnel par la direction individualisée du mémoire et la mise en place de séminaires collectifs. Les sujets de mémoires varient en fonction des options. Ainsi, pour l'option D, des sujets peuvent concerner le développement de la fonction symbolique par la pratique d'une médiation corporelle. Les stagiaires de l'option E s'interrogent souvent sur la métacognition comme démarche visant l'appropriation de la langue écrite. Pour l'option F, les problématiques liées à l'adolescence et aux difficultés scolaires graves et persistantes prédominent. Les stagiaires de l'option G réfléchissent souvent à la question de la place du jeu symbolique dans la construction identitaire, la prévention des difficultés est également un sujet récurrent (les exemples donnés ici ne sont, bien sûr, pas exhaustifs).

Les séminaires collectifs sont une aide à la problématisation. Un stagiaire est invité à exposer l'état de sa recherche devant des stagiaires de son option et un formateur qui n'est pas nécessairement son directeur de mémoire. Cela lui permet de reformuler, de clarifier sa pensée, d'avancer dans sa réflexion.

L'échange au cours des séminaires facilite l'appropriation de pratiques diverses en ressourçant les pratiques présentes et futures. Les séminaires ont également comme objectif de donner les bases de l'approche méthodologique du mémoire professionnel.

Le mémoire professionnel pour le CAPA-SH et le 2CA-SH s'inscrit plus dans la construction d'une nouvelle attitude professionnelle que dans la réalisation d'un objet pratique. Il permet de travailler la distanciation dans l'articulation pratique/théorie. Les enseignants spécialisés seront amenés, dans leur nouveau parcours professionnel, à réfléchir en permanence à leurs pratiques et à l'adaptation de celles-ci aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Ce travail d'écriture constitue donc un outil de formation visant

l'appropriation d'une démarche, d'une méthodologie de questionnement, indispensable socle de leur future pratique professionnelle et de leur nouvelle identité professionnelle, et transférable dans leur pratique à venir.

## **7. Une formation personnalisée**

La personnalisation des parcours est recherchée : un bilan de compétences et des entretiens individualisés en début, milieu et fin de formation permettent de prendre en compte l'expérience personnelle et professionnelle ainsi que le cheminement que chacun doit accomplir dans la formation. Nous avons pu ainsi observer que, si les besoins en début de formation étaient d'ordre pratique (recettes pédagogiques pour prendre en charge un élève en situation de handicap), en fin de formation, les stagiaires expriment plutôt leur souhait de continuer la réflexion théorique indispensable à l'ajustement des pratiques.

Le bilan de positionnement vise l'ancrage dans la formation. Il permet de déclencher une première réflexion sur les attentes et les représentations des stagiaires sur le métier d'enseignant spécialisé et sur la formation qui y conduit. Ce dispositif contribue à leur engagement.

Un guide d'accompagnement permet au stagiaire d'évaluer son parcours dans la formation. Il sert également d'appui aux entretiens individuels.

Les régulations collectives suivent deux modalités complémentaires :

- La première se déroule dans le cadre des cours. Les stagiaires, par leurs questionnements de terrain, invitent les formateurs à adapter leurs enseignements.

- La deuxième vise l'appropriation collective du cadre de la formation ainsi que l'ajustement collectif du parcours de formation.

## **8. Une formation à l'adaptation et à la différenciation pédagogique et didactique**

L'enseignant spécialisé est avant tout un enseignant : il est donc censé maîtriser le référentiel de compétences de professeur des écoles. Il est supposé avoir mené une première réflexion sur les processus d'apprentissage. Il est ensuite enseignant spécialisé, puis enseignant spécialisé dans une option. Il inscrit bien ses missions dans le cadre de l'École.

L'apport disciplinaire et transversal dans la formation visera donc à favoriser l'adaptation et la différenciation des contenus et des méthodes envers ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

## **II. Les concepts fondamentaux pour les formations ASH à l'IUFM de la Réunion**

« Une scolarité réussie pour tous » (circulaire du 30 avril 2002) invite l'école à proposer des réponses aux besoins divers que présentent les élèves et qui imposent des démarches pédagogiques différenciées. C'est dans ce cadre que l'on peut inventorier les besoins éducatifs particuliers au sens large. Rentrent dans ce champ catégoriel les élèves en situation de handicap, les élèves intellectuellement précoces, les élèves nouvellement arrivés et les élèves en grande difficulté. Les types d'aide varieront en fonction des besoins des élèves.

Les enseignants spécialisés partagent, quelle que soit l'option, une culture, des démarches, des valeurs communes. Il ne s'agit pas seulement, pour les stagiaires, d'accumuler des techniques. Il nous paraît donc important d'interroger des concepts transversaux à toutes les options dans la prise en charge de ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Il s'agit du cadre, de la relation d'aide et de la démarche de projet qu'il faudra articuler afin que l'enfant et/ou l'adolescent devienne « sujet apprenant » dans l'École. Ces valeurs doivent être discutées et si possible partagées avec les partenaires : cela constitue une des clés de la réussite du travail d'enseignant spécialisé.

### **1. Le cadre**

La classe est un lieu de médiations en ce que les relations entre les élèves, d'une part, entre les élèves et le maître, d'autre part, se développent « par rapport à », « à propos de » (un projet, un travail, un contrat, une difficulté, une situation, un problème...) et sont toujours situées dans un triangle, éducatif ou didactique.

L'importance d'un « cadre pédagogique contenant » favorisant la symbolisation et la médiation nous conduit à donner à ces pratiques inspirées de la pédagogie institutionnelle une place essentielle. L'opposition du contenant et du contenu est équivalente (homothétique) de celle de l'instituant et de l'institué :

- sont instituées des règles de fonctionnement (horaires, lieux, circulation dans l'école...) et des préalables (existence du maître et d'élèves qui ne sont pas choisis, des responsabilités et des obligations, des cadres sociaux et familiaux extérieurs à la classe) ;

- peuvent être instituant les modalités symboliques de communication et d'échange, les « institutions » internes de la classe.



Le cadre autorise la mise en place d'une relation d'aide assurant plusieurs fonctions :

- Une fonction de contenant : fonction maternelle sécurisante, une zone-frontière à partir de laquelle l'enfant va s'exprimer.

- Une fonction de conteneur : fonction paternelle structurante, limitative, posée par le cadre, les règles et la loi ; le cadre est une limite, il a des limites. C'est un « garde-fou », un Moi auxiliaire proposé à l'enfant, sur lequel il pourra s'appuyer.

- Une mise en œuvre du processus de symbolisation grâce à la mise en place d'un espace d'expériences partagées. Le cadre dit en faits ce que la règle énonce en mots. Le cadre a ses raisons, chaque élément est justifiable, raisonnable, cohérent et s'adresse à la personne qu'il concerne.

C'est en testant la permanence de ce cadre que l'enfant va apprécier la fiabilité de l'enseignant comme référent prévisible et stable sur lequel il pourra s'appuyer.

## 2. La relation d'aide

Tout travail d'aide dans le cadre d'une relation professionnelle nécessite de s'interroger sur l'être humain, Albert Jacquard (2006) nous en propose une approche :

« Qu'est-ce que c'est qu'un être humain ? Il y a la réponse des biologistes : c'est un patrimoine génétique qui fait qu'on a un gros cerveau, mais un être humain, ce n'est pas seulement ça. Un être humain, c'est quelqu'un qui a été intronisé dans l'humanité, et intronisé par qui ? Par la rencontre des autres. Je ne suis un être humain que pour ces deux raisons :

1. J'ai un patrimoine génétique d'être humain.

2. Il se trouve qu'à la sortie du ventre maternel, j'ai rencontré des êtres humains et ce sont eux qui m'ont transformé en homme.

Par conséquent, j'ai comme idée fondamentale que, si on devient humain, c'est par les rencontres, et les rencontres ne sont jamais faciles. Il est tout à fait naturel que, de temps en temps, devant la difficulté des rencontres, il y ait des refus, ces refus sont signes d'une difficulté. Ce n'est pas le signe d'une évolution épouvantable, c'est le signe que quelque chose ne va pas. Ce quelque chose, il est plutôt naturel de le chercher dans la société qui est autour que dans l'individu qui fait signe, ne veut pas entrer dans le jeu. Quelqu'un qui ne veut pas entrer dans le jeu m'intéresse : pourquoi ne rentres-tu pas dans le jeu ? Il ne le sait pas lui-même, bien sûr, ce serait trop facile. Mais il faut, avec lui, essayer de comprendre. »

Les enseignants vont à la rencontre des élèves, mais elle est souvent rendue difficile en raison des difficultés de communication que présentent les enfants handicapés et/ou en grande difficulté. Il y a donc nécessité pour ces

professionnels de l'école de tenter de comprendre ces élèves, Jacques Lévine (« *Je est un autre* », colloque de l'AFPS (Association des Psychologues Scolaires) en 1997) nous dit que comprendre l'autre :

- « C'est s'entraîner à la sensibilité relationnelle ;
- c'est s'interroger sur ce qu'est « un écart supportable ;
- c'est s'interroger sur ce qu'est le passage d'un âge à l'autre aisé et un passage trop laborieux ou rendu impossible par les conditions ambiantes ;
- c'est réaliser que nous ne sommes pas complètement démunis face à ces vécus, qu'il existe souvent plus de leviers de changement que nous ne l'imaginons. »

La formation à la relation d'aide débouche donc :

- sur l'art :

- de l'accompagnement ;
- de l'attribution de Moi ;
- de l'écoute de ce qui demande à être encouragé ou réparé.

- sur la capacité :

- de créer une « alliance cognitive et identitaire » ;
- de combiner la fonction de contenance (fonction maternelle) et la

fonction de conteneur (fonction paternelle) si l'on en croit Dominique de Peslouan (2003) ;

- sur la sensibilité à utiliser le registre de type maternel et le registre de type paternel.

Les stagiaires ASH ont à travailler cette relation d'aide dans un cadre professionnel. Il s'agira alors de l'étayer sur trois types de fonctionnement (le savoir, l'affectif et le social) :

- Le savoir (et sa fonction de progrès) : celui qui aide a des compétences qui lui permettent d'apporter une aide à l'autre. Il se réfère à des théories.

- L'affectivité (et sa fonction unifiante) : l'aide s'appuie sur un processus d'autorégulation de la personne mise en situation de confiance, celui qui aide étant là pour favoriser l'émergence de ces potentialités.

- Le social (et sa fonction d'intégration) : celui qui aide est reconnu par l'espace social pour ses compétences. L'intervention prend place dans un contexte relationnel élargi.

### 3. La démarche de projet

Un des objectifs de la formation est de permettre de développer chez les stagiaires ce que Jacques Lévine (2000) nomme le « regard-cinéma » en opposition au « regard-photo ». Cette expression métaphorique recouvre l'idée que la prise en compte d'un élève dans un instant précis sans tenir

compte d'une histoire passée et à venir tend à en faire un portrait en négatif qui jaunit avec le temps, ce serait alors un « regard-photo ». Le « regard-cinéma » invite à reconsidérer l'élève dans une dynamique de développement, ce qui offre des perspectives de travail pour l'enseignant, mais l'oblige à l'observation, l'évaluation, l'analyse et la mise en place de dispositifs répondant aux besoins des élèves dont il a la charge.

Ainsi, toutes les aides pédagogiques à l'intérieur de l'École s'appuient sur les potentialités des élèves. Le travail de l'enseignant spécialisé consiste donc à repérer et révéler ce qui est mobilisable chez l'élève. Les projets individuels d'aide s'organisent à partir de ce principe. Il s'agit donc d'opérer un « diagnostic » précis afin de pouvoir construire un projet qui, s'il est individuel, doit tenir compte dans sa mise en œuvre du groupe.

Une des difficultés pour un enseignant spécialisé est, en quelque sorte, de « conjuguer » le singulier et le pluriel, tenir compte de l'individu, du sujet apprenant dans un groupe d'élèves. L'articulation des projets individuels s'opère donc au sein des projets de groupes et du projet de classe.

Le terme de projet renvoie à une dynamique, celle de la projection, l'idée de pouvoir s'imaginer plus tard et ailleurs alors que, bien souvent, les élèves relevant de l'ASH sont dans l'« ici et le maintenant », en référence avec ce que développent dans leur ouvrage Ivan Darrault-Harris et Jean-Pierre Klien (1993).

### III. Les ateliers d'analyse de pratiques professionnelles

Les formateurs du département ASH de l'IUFM de la Réunion s'interrogent constamment sur la démarche la plus efficace qui permettrait une plus grande articulation théorie pratique dans le cadre de la formation. Si l'alternance favorise la réflexion et permet l'intégration de cadres théoriques en lien avec des problématiques de terrain, il n'en reste pas moins complexe de permettre à chacun de développer une pratique réflexive. Dès que l'on s'inscrit dans une *praxis*, pratique réfléchie et réflexive<sup>8</sup> au sens où l'entend Francis Imbert (2004), il devient incontournable de s'interroger, d'observer, d'analyser, de chercher à comprendre l'acte éducatif ou de formation qui relève toujours de l'énigme, sinon du pari. Mais chacun sait qu'il est difficile, voire impossible, de faire cela lorsqu'on est dans le feu de l'action, lorsqu'on

---

<sup>8</sup> Réfléchie parce qu'elle est axée sur la réflexion, réflexive en ce sens qu'elle est réflexion sur la réflexion.

a « *le nez dans le guidon* ». D'où un nécessaire recul qui aidera à donner, à trouver de l'intelligibilité à toute action.

Cette distanciation peut, certes, se faire seul, mais elle est bien plus riche dès lors qu'elle est conduite à plusieurs, que l'on réfléchit, pense, essaie de comprendre avec d'autres, tout particulièrement avec des pairs, dans une démarche dialogique en vue d'élaborer un savoir de l'expérience, un savoir de la pratique.

Selon Albert Ciccione (1997), « ce qui, dans une pratique, questionne, indique une zone d'inconfort, de souffrance, une zone traumatique. C'est toujours à partir d'une zone traumatique que l'on est poussé à comprendre, à théoriser ».

Nous avons donc proposé des ateliers d'analyse de pratiques qui ont pris au cours des années des formes différentes. Nous avons tenu compte des remarques des stagiaires et de nos propres analyses. Nous nous sommes inspirés des travaux d'André de Péretti (1994), Marguerite Altet (1994), Philippe Perrenoud (1994) et Jacques Lévine (2000) pour construire un cadre qui sera certainement amené à évoluer encore avec le temps.

Le principe de toute analyse est d'interroger une pratique en cours afin d'en analyser les effets et d'envisager les ajustements si cela est nécessaire. C'est aussi tenter de rendre intelligible une situation professionnelle qui reste opaque pour le professionnel concerné. Ensuite, il s'agit de rechercher le modifiable et les leviers mobilisables dans la situation proposée.

Nous avons choisi d'utiliser deux modalités distinctes dans ces ateliers :

- L'une s'appuie sur des images vidéo tournées sur le lieu d'exercice du stagiaire : la séance est préparée par l'enseignant, dans le cadre de la prise en charge habituelle du groupe ou de la classe. Il n'y a pas de préparation en groupe d'une séance particulière. La séance est visionnée par le groupe qui procède à l'analyse de la situation.

- L'autre s'élabore à partir du discours d'un stagiaire. Une situation posant problème est choisie par le groupe et traitée par lui en suivant des étapes précises : présentation de la situation-problème par le stagiaire, recherche de l'intelligible par des questions des participants, recherche du modifiable et, pour clore la séance, un passage à l'écrit visant à formaliser les points saillants de l'analyse.

Quelle que soit la démarche choisie, nous maintenons le cadre de fonctionnement suivant :

- présence de deux formateurs ;
- respect de la parole d'autrui ;

- confiance mutuelle ;
- solidarité : chacun fait sien le cas du collègue qui expose et qui s'expose ;
- confidentialité ;
- non-conflictualité : c'est le problème à résoudre qui est prioritaire, celui d'essayer de démêler les nœuds relationnels qui empêchent de penser ;
- non-jugement qui permet de juguler l'angoisse à l'égard du groupe.

Les intérêts de tels groupes de travail sont de plusieurs ordres :

- le développement de la compétence à écouter l'autre ;
- l'entraînement à la rigueur de penser dans un laps de temps déterminé pour aller à l'essentiel ;
- la capacité de prendre du recul et de mettre à distance des situations difficiles, voire conflictuelles ;
- le besoin, dans des réunions de travail entre adultes, de mettre en place un cadre organisationnel et d'explicitier des règles simples, notamment pour la régulation de la parole ;
- le souci d'éviter de donner des conseils, mais plutôt de « tenir conseil » ;
- la volonté d'aider l'autre à analyser sa pratique plutôt que de l'analyser pour lui ;
- la recherche de compréhension multi-référentielle remplaçant ainsi une posture basée sur le principe de la simple causalité linéaire ;
- l'acceptation de travailler, d'analyser, de penser dans la durée avant de décider ;
- l'acceptation de sa « non toute-puissance » professionnelle et le doute ;
- l'entrée dans une posture de praticien réflexif.

### **Quelle formation pour les enseignants spécialisés ?**

Nous sommes dans une incertitude totale quant à l'avenir des formations spécialisées. La « mastérisation » et l'intégration des IUFM aux universités ne permettent plus aux IUFM de piloter et/ou de participer pleinement aux formations continues dont les formations ASH font partie.

Il est clair que les formations spécialisées en alternance telle qu'elles sont proposées actuellement à l'IUFM de la Réunion sont révolues, à moins d'une prise en charge financière par le rectorat ou le ministère de l'Education nationale.

La mise en place de parcours à l'intérieur de masters sera une réponse possible, mais nécessitera de la part des personnes intéressées un tout autre engagement (cours du soir, paiement de la formation...). C'est une

problématique qui concerne l'ensemble de la formation continue.

Nous l'avons vu, l'analyse de pratique est un des axes prioritaires de nos formations. Comment, dans le cadre de la maîtrise sans véritable mise en œuvre pratique avec des élèves à besoins éducatifs particuliers, ce type de démarche pourra-t-elle être mise en œuvre ?

La pédagogie n'a évolué que grâce aux « cancre » qui ont stimulé la réflexion des pédagogues comme Ovide Decroly (1921), Maria Montessori (1957), Célestin Freinet (1978), Fernand Oury et Aïda Vasquez (1978), etc.

Les formations des enseignants spécialisés dans le cadre des actuels IUFM jouent aussi ce rôle de mise en réflexion constante de nos pratiques de formateurs.

Ne plus avoir, au sein des nouvelles formations, de place pour les « cancre », c'est à coup sûr s'interdire de penser.

## Bibliographie

- ALTET Marguerite (1994), *La Formation professionnelle des enseignants et situations pédagogiques*, PUF.
- CICCIONE Albert (1997), « Les enfants qui poussent à bout. Réflexion sur les comportements d'agressivité, d'instabilité, d'opposition chez le jeune enfant », communication aux XXIX<sup>èmes</sup> Journées d'études des psychologues scolaires de Grenoble et du Sud-Est, novembre 1997.
- DARRAULT-HARRIS Ivan et KLIEN Jean-Pierre (1993), *Pour une psychiatrie de l'ellipse. Les aventures du sujet en création*, Paris, PUF.
- DECROLY Ovide (1921), *Vers l'école rénovée*, Decroly et Bron.
- FREINET Célestin (1978), *L'Éducation du travail*, Delachaux et Niestlé.
- IMBERT Francis (2004), *Enfant en souffrance, élèves en échec. Ouvrir des chemins*, ESF éditions.
- JACQUARD Albert (2006), « Les enfants du Big Bang », *Passage(s)*, n° 12, octobre 2006, IUFM de Lyon.
- LEVINE Jacques et MOLL Jeanne (2000), « Je » est un autre. *Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF.

MONTESORI Maria (1957), *Les Étapes de l'éducation*, Desclée de Brouwer.

PERETTI de, André (1994), *Techniques pour communiquer*, Hachette.

PESLOUAN de, Dominique (2003), *Guide des aides aux élèves en difficulté*, Paris, ESF éditeur.

PERRENOUD Philippe (1994), *La Formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

OURY Fernand et VASQUEZ Aïda (1978), *Vers une pédagogie institutionnelle ?* », La Découverte.

