



HAL
open science

Accompagner de nouveaux acteurs du monde scolaire à partir d'un dispositif réflexif: la coconstruction d'un "genre professionnel" par l'analyse de situations de travail

Thérèse Perez-Roux

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. Accompagner de nouveaux acteurs du monde scolaire à partir d'un dispositif réflexif: la coconstruction d'un "genre professionnel" par l'analyse de situations de travail. congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF - AECSE), Laboratoire LIRDEF – EA 3749 - Universités de Montpellier, Août 2013, Aug 2013, Montpellier, France. hal-01215936

HAL Id: hal-01215936

<https://hal.science/hal-01215936>

Submitted on 15 Oct 2015

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.

Titre du symposium : Accompagnement des transitions professionnelles et dispositifs réflexifs en formation initiale et continue

116/5 - Accompagner de nouveaux acteurs du monde scolaire à partir d'un dispositif réflexif : la co-construction d'un « genre professionnel » par l'analyse de situations de travail

Numéro de la communication : 5

Thérèse Perez-Roux
Université P. Valéry, Montpellier 3, LIRDEF EA 3749, France

Mots clés : formation continue, dispositifs, identité, genre professionnel, analyse de pratique

Résumé

Dans le champ de l'éducation, on assiste à la montée en puissance d'activités de coordination, de régulation, de médiation. Depuis la loi de 2005 et en application de l'article D.351-12 du code de l'Éducation, l'accueil et l'accompagnement des élèves en Situation de Handicap est pris en charge par les enseignants référents (E-R), le plus souvent anciens maîtres spécialisés de l'école primaire. Dans le cadre de leur activité, ils ont à investir un nouvel espace de régulation organisé autour des « Equipes de suivi de scolarisation », dans lequel ils doivent mettre en synergie le projet pour l'élève en situation de handicap et l'action des différents acteurs concernés (parents, enseignants, chef d'établissement, psychologues, professionnels de la santé, MDPH, etc.). Cet espace est soumis à des tensions et des jeux d'intérêt divers, à des traductions que doivent opérer ces E-R en charge de dossiers complexes pour lesquels leurs compétences initiales se révèlent parfois insuffisantes. Notre contribution s'intéresse aux modalités d'accompagnement de ces acteurs entrant dans une mission aux contours encore mal définis et porteuse de forts enjeux identitaires.

Pour conduire cette étude, nous mobilisons les théories de l'identité (Dubar, 1992 ; Kaddouri, 2006, Perez-Roux, 2011), auxquelles nous intégrons l'éclairage de Clot (1999) en clinique de l'activité, notamment autour des questions de « *genre professionnel* ». Cette approche est très étroitement reliée aux aspects d'ordre méthodologique.

Nous avons procédé durant quatre années (2010 et 2013) au suivi d'un groupe de 15 E-R d'un même département, à partir d'une forme adaptée de focus group. Ce travail a été complété par l'étude des effets d'un dispositif d'analyse de pratiques invitant les professionnels à mettre au travail des situations jugées problématiques et engageant des formes de co-réflexivité.

Les résultats rendent compte d'une mission dans laquelle les professionnels ont à gérer de nombreuses tensions entre différents partenaires aux logiques différentes tout en maintenant un principe d'équité. Au-delà de la distanciation affective à laquelle les invite l'institution, les E-R évoquent l'impact de la dimension relationnelle sur leur activité et la nécessité d'analyser ce qui se joue du rapport de soi à soi, à autrui et plus largement à l'institution dans des situations jugées problématiques. Les jeux de pouvoir et de contre pouvoir sont ainsi mis en lumière à travers un retour différé sur l'action.

En ce sens, le dispositif d'accompagnement est perçu par ces acteurs comme un véritable levier pour assumer progressivement une période de transition professionnelle et co-construire, sur la base de situations emblématiques (partagées), les prémisses d'un « genre professionnel ». Cet espace de formation semble contribuer à clarifier les contours d'un

nouveau métier et à asseoir une légitimité dans un secteur (intégration scolaire) en forte croissance (DEPP Etudes et statistiques 2012).

1. Introduction

Depuis la loi de 2005 et en application de l'article D.351-12 du code de l'Education, l'accueil et l'accompagnement des élèves en Situation de Handicap dans le système scolaire est pris en charge par les enseignants référents (E-R), le plus souvent anciens maîtres spécialisés de l'école primaire¹.

La fonction de ces professionnels est cadrée par les textes de 2006 (Circulaire n° 2006-126 du 17.8.2006 et Arrêté du 17.8.2006. JO du 20.8.2006). Les E-R ont pour mission d'animer et de coordonner les équipes de suivi de la scolarisation (ESS) pour mettre en place, de façon concertée, le projet personnalisé de scolarisation (PPS) pour les élèves en situation de handicap relevant de leur secteur. Ils s'assurent de la continuité et de la cohérence des parcours en favorisant l'articulation entre les actions conduites par les équipes pédagogiques des établissements scolaires, des services ou établissements de santé et médico-sociaux, et les autres professionnels intervenant auprès de l'élève, quelle que soit la structure dont ils dépendent. Ils favorisent les échanges d'informations entre ces partenaires et veillent notamment à la fluidité des transitions entre les divers types d'établissements que l'élève est amené à fréquenter au long de son parcours. Les E-R ont aussi un rôle essentiel d'information, de conseil et d'aide, tant auprès des équipes enseignantes que des parents ou représentants légaux de l'enfant. Ils doivent en effet contribuer, aux côtés des responsables d'établissements scolaires, à l'accueil et à l'information des familles et les aider, si nécessaire, à saisir la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) dans les meilleurs délais. En cas de divergences d'appréciation entre une équipe enseignante et une famille sur la nécessité d'une telle saisine, ils aident à la recherche de la solution la plus appropriée à la situation de l'élève avec l'appui de l'inspecteur de circonscription (IEN).

Cette explicitation de l'activité prescrite, formalisée dans des textes-cadre qui définissent la nouvelle fonction au plan institutionnel, ne dévoile qu'en partie l'activité multidimensionnelle des E-R (Louis et Ramond, 2006), et le nécessaire travail de réflexion sur leur posture professionnelle (Ventoso y Font, 2011). En effet, l'activité réelle, c'est-à-dire celle effectivement produite par le professionnel au-delà ou en deca des règles formelles, est soumise à des tensions et des jeux d'intérêt divers. Les E-R doivent opérer de nombreuses traductions pour prendre en charge des dossiers complexes vis-à-vis desquels leurs compétences antérieures, construites dans l'ancienne fonction, se révèlent parfois insuffisantes.

Notre contribution s'intéresse donc à une forme de transition « désirée » par les acteurs qui s'inscrit dans une double dimension : a) spatiale car il s'agit d'un changement de fonction dans un même espace professionnel (Education Nationale) qui nécessite la construction de nouvelles compétences mais aussi la prise en compte d'enjeux et de logiques parfois concurrentes ; b) temporelle car, à partir du dispositif réflexif étudié sur plusieurs années, le chercheur peut repérer tensions, évolutions, appropriations individuelles et collectives de cette mission.

En effet, les modalités d'accompagnement des E-R entrant dans une mission aux contours encore mal définis peuvent aider à mettre à jour des enjeux identitaires sous-jacents, à la fois singuliers et en partie partagés (Perez-Roux, 2014).

¹ Les 144 E-R ayant répondu notre enquête par questionnaire réalisée en 2013 à l'échelle nationale, sont à 82% d'anciens professeurs des écoles, devenus au terme de quelques années de carrière et suite à une formation spécifique qui a débouché sur l'obtention d'un diplôme, enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves repérés en grande difficulté : ces enseignants spécialisés sont essentiellement des maîtres E (à dominante pédagogique), des maîtres G (à dominante rééducative), des maîtres F (enseignement et aide pédagogique en SEGPA). 14% sont d'anciens secrétaires de Commissions de Circonscription Pré-élémentaire et Élémentaire (CCPE) : versant plus administratif.

Nous présentons donc ici un dispositif de formation continue par l'analyse des pratiques professionnelles. Ce dispositif, « négocié » avec l'institution via les Inspecteurs de l'Education Nationale pour l'Adaptation scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés (IEN-ASH), a une double visée : a) accompagner la transition des E-R ASH engagés dans une nouvelle fonction, complexe, parfois déroutante ; b) favoriser la construction d'une nouvelle professionnalité.

Dans cette étude, nous cherchons à comprendre :

- comment l'analyse de la pratique professionnelle, réalisée à partir de situations problématiques vécues comme des épreuves, (ré)interroge l'identité professionnelle des professionnels se formant (Perez-Roux, 2011);
- dans quelle mesure un collectif de professionnels volontaires, co-construit au travers du dispositif proposé, les contours d'un « genre professionnel » (Clot, 1999) encore balbutiant dans une fonction émergente, vécue le plus souvent de façon solitaire ;

Avant d'aborder ces questions, nous présentons ci-dessous nos ancrages théoriques et leur articulation.

2. Cadre théorique

2.1. L'analyse de pratiques professionnelles : quel dispositif pour quelles visées de formation ?

Les dispositifs d'analyse de pratiques sont nombreux et mobilisent des cadres théoriques diversifiés². Nous nous intéressons ici plus particulièrement à ceux qui s'inscrivent dans une approche à orientation psycho-sociologique et clinique (Blanchard-Laville & Fablet, 2002). C'est dans cette orientation que se situe effectivement le dispositif sur lequel s'appuie notre étude. Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (GEASE) est un dispositif particulier destiné à comprendre la complexité des situations éducatives en utilisant plusieurs cadres interprétatifs (Fumat, Vincens & Etienne, 2003). Ce dispositif, mis en place dans les années 70 dans diverses institutions d'enseignement, d'éducation et de formation, est fondé sur la capacité d'un acteur à évoquer, au sein d'un collectif et à travers une narration, une situation professionnelle dans laquelle il a été impliqué et dont il considère que la (non)résolution n'est pas satisfaisante : il en présente le contexte, le déroulement puis se met à disposition des participants pour apporter des précisions. Son point de vue subjectif permet au groupe de s'approprier suffisamment cette situation pour essayer de la comprendre, de l'analyser en vue d'élargir les pistes d'interprétation.

Ce dispositif nécessite un cadre déontologique dont l'animateur est le garant :

- . les situations évoquées sont d'ordre professionnel ;
- . elles respectent l'anonymat des lieux et des personnes
- . une règle de confidentialité est posée au sein du groupe de participants
- . l'analyse suppose la suspension de tout jugement de valeur.

Inscrit dans une logique du développement des compétences professionnelles qui suppose la mobilisation de savoirs hétérogènes, le GEASE cherche à favoriser des éclairages pluriels, avec un possible réinvestissement ultérieur en contexte professionnel. Ainsi, ce dispositif repose sur trois postulats :

- l'acquisition progressive de la capacité du groupe à produire, par le croisement des points de vue et des cadres de référence, une analyse plus riche que celle qui pourrait être développée par un sujet isolé et un cadre de référence unique ;
- le refus de l'interprétation immédiate et d'un mode univoque d'explicitation ;

² Les ancrages théoriques et méthodologiques des didactiques disciplinaires, de la didactique professionnelle, de l'action située, de la psychologie ergonomique, de la clinique de l'activité, etc. peuvent être mobilisés.

- l'idée que, par la pratique régulière, des compétences d'analyse pourront être réinvesties ultérieurement en contexte professionnel.

Ce dispositif n'a donc pas de visée de résolution immédiate des problèmes rencontrés ou exposés par les participants : il propose plutôt sur une série d'hypothèses formulées à l'exposant après le temps d'écoute et de questionnement. À charge de ce dernier de dégager ensuite celle(s) qui lui semble(nt) pertinente(s) au regard de sa « réalité » personnelle et contextuelle.

Ainsi, l'orientation réflexive du GEASE - comme de nombreux dispositifs d'analyse de pratiques (Perez-Roux & Hétier, 2011) – s'inscrit dans la paradigme du praticien réflexif (Schön, 1994). Elle suppose par ailleurs d'admettre les écarts entre travail prescrit et travail réel, de prendre au sérieux le caractère énigmatique et bricolé de l'activité au travail, d'en accepter le côté indéterminé. Elle nécessite la prise en compte de la complexité de la pratique, l'engagement intense et régulier chez les professionnels dans une activité de co et d'auto-analyse. En favorisant la mise en perspective de sa propre activité professionnelle, en (re)mettant au travail des questions d'ordre identitaire, cette démarche peut-elle contribuer au développement professionnel des acteurs qui s'y engagent (Wittorski, 2007)?

2.2. Des processus de recomposition identitaire accompagnés par un dispositif à visée réflexive ?

Dans cette étude, nous mobilisons le cadre de la double transaction biographique et relationnelle proposé par Dubar (1992) pour appréhender les identités professionnelles. Les formes identitaires qu'il élabore rendent compte de multiples interprétations de la part des acteurs et une articulation permanente entre transactions subjectives (biographiques) et objectives (relationnelles). Ces transactions sont « *des actions qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis. [Qu'elles soient d'ordre biographique ou relationnel], il s'agit pour le sujet de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis* » (Dubar, 1992, 521). Elles conduisent donc à des compromis entre identité héritée et identité visée et à une négociation entre identité attribuée par autrui et identité incorporée par soi.

Au final, l'identité professionnelle renvoie au « *processus par lequel un groupe professionnel parvient ou non à se faire reconnaître parmi les partenaires de ses activités de travail et par lequel les segments qui le composent (et les sujets qui constituent ces segments) se dotent de discours légitimant leur pratique... Construire une identité professionnelle c'est continuellement s'engager dans des négociations complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire reconnaître* » (Dubar, 2002, p.132).

Ainsi, l'identité doit être comprise comme un processus dynamique et jamais totalement installé, remanié tout au long de la vie en fonction des expériences de l'individu, et en lien avec de multiples interactions sociales. Dans ce processus complexe, l'expérience sociale et le rapport à autrui jouent un rôle particulier, notamment vis-à-vis de la construction de soi.

Le dispositif d'analyse de pratique met au travail ce rapport à soi-même, aux autres, à l'institution et, dans une co-élaboration entre pairs, peut conduire le professionnel à mieux se situer dans l'espace du travail : la réalité d'une nouvelle fonction, avec ses enjeux, ses dilemmes, voire ses impasses, suscite de nombreuses questions (organisationnelles, relationnelles, éthiques, etc.) revisitées, directement ou indirectement, dans les temps d'analyse de pratiques.

2.3. L'analyse de pratiques : expérience, épreuves et émergence d'un genre ?

Pour Martuccelli (2006) les épreuves sont des phénomènes qui, tout en s'éprouvant de manière intime, subjective, existentielle, acquièrent une dimension sociale. Travailler sur ces épreuves suppose donc de traduire de manière intelligible l'expérience des acteurs et de produire un langage autour de leurs vécus singuliers qui viennent enrichir des rapports de sens partagés.

Cette question des rapports de sens partagés, est travaillée complémentirement dans l'étude à partir de l'éclairage de Clot (1999) en clinique de l'activité, notamment autour des questions de genre professionnel en construction à partir de controverses professionnelles. En effet, l'activité se positionne ainsi entre « genre » et « style ». Dans l'analyse du travail, Clot (1999, p. 43) définit le genre comme un « *système ouvert de règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes* ». Système souple de variantes normatives, le genre organise les obligations qui s'imposent à tous et définit les frontières mouvantes de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail.

Souvent, le genre du métier se trouve reconfiguré dans le style, entendu comme une distance prise par les sujets vis-à-vis des normes et contraintes du travail pour « *les transformer en ressources personnelles et collectives* ». Forme d'affranchissement, d'émancipation, « *le style est une modulation du genre [...]. Il s'affranchit du genre ordinaire non pas en le niant mais à travers sa transfiguration* » (Clot, 1999, p. 202). En ce sens, il renvoie au détachement du sujet au travers d'un développement à la fois générique et subjectif qui re-dessine la situation de travail.

Au final, les styles d'action correspondent à des modalités de (re)structuration de l'action par les sujets, à l'intérieur d'un genre donné. Cette dimension nous intéresse particulièrement dans la mesure où l'étude montre une culture partagée entre les E-R, éclairant la question du genre mais aussi, en contraste ou par différenciation, l'émergence d'un style : « *Le style n'est pas tourné seulement vers les genres sociaux de la mémoire collective. Son émergence dépend aussi du rapport du sujet à sa propre mémoire opératoire et subjective* » (Clot, 1999, p. 213).

Nous faisons l'hypothèse que l'accompagnement des E-R par un dispositif d'analyse de pratiques qui remet au travail, de façon différée, l'expérience singulière au sein d'un collectif de pairs, peut contribuer au développement professionnel des acteurs. D'une part, elle favorise l'inter-compréhension des tensions identitaires et leur dépassement ; d'autre part, elle contribue à l'émergence d'un genre professionnel qui aide à (re)définir les contours de la mission. Autrement dit, le travail à partir de l'activité singulière et située donne à voir des situations emblématiques qui font sens pour le groupe professionnel en formation.

3. Méthodologie

La méthodologie plurielle choisie pour notre étude est fortement reliée aux aspects théoriques qui sous-tendent nos analyses. Elle s'est inscrite dans une approche longitudinale, initiée par le dispositif de formation.

Nous avons procédé durant quatre années (2010 et 2013) au suivi d'un groupe de 15 E-R d'un même département³, dans le cadre d'une formation par l'analyse de pratiques. Les 6 séances de 3 heures réparties dans l'année se sont déroulées (de façon négociée avec les participants) en deux temps :

- un temps de régulation d'environ 30 minutes, permettant au groupe de revenir sur des informations institutionnelles, des (ré)organisations locales, des décisions en termes de collaborations avec les structures partenaires, jugées problématiques. Le chercheur a mis en place une forme adaptée de focus group (Kitzinger, 1995) qui a permis de travailler, à partir des points d'accord et controverses professionnelles, sur

³ Trente E-R interviennent dans le département concerné par l'enquête : 22 pour l'enseignement public et 8 pour l'enseignement privé. Le groupe est constitué de 19 femmes et de 11 hommes. Dans ce département, les réunions de travail ou de régulation prévues par l'inspection académique s'adressent à tous les E-R. Parmi ceux-ci, 15 E-R majoritairement débutants dans la fonction, participent aussi à des séances d'analyse de pratiques. Bien que cet espace de formation soit étanche vis-à-vis des inspecteurs de l'EN, ces derniers soutiennent la démarche qui leur a d'abord été présentée par le chercheur. Ils considèrent cette formation comme un dispositif de soutien à la transition professionnelle, abordée à travers les situations problématiques vécues par les E-R.

- des objets professionnels⁴ touchant essentiellement au rapport acteur(s)-institution.
- un temps proprement dit d'analyse de pratiques (GEASE) de deux heures trente permettant le plus souvent de mettre au travail par le récit, l'écoute et l'analyse, deux situations professionnelles. Un membre du groupe devient narrateur d'une situation qu'il juge problématique et dans laquelle il a été directement impliqué.

Le chercheur, animateur de ces dispositifs, a recueilli des données dans un carnet de bord. À partir des situations évoquées puis analysées, une prise de notes a été effectuée *a posteriori*, dans le respect des règles de confidentialité, sur la base des problématiques récurrentes ou évolutives (sur la durée des quatre ans) dans les préoccupations des professionnels. Dans un premier temps (au terme d'une année), une analyse thématique de type inductif a été réalisée pour faire émerger les questions saillantes, les tensions et les dilemmes rencontrés dans l'activité d'E-R ASH. Une synthèse de ce travail a été envoyée aux participants et validée par les professionnels eux-mêmes. Dans un second temps, un travail d'analyse a été opéré à partir d'un aller-retour entre problématiques repérées à partir des séances d'analyse de pratiques et cadre théorique du chercheur. D'autres recueils de données ont complété cette première approche⁵.

Dans la partie suivante, nous rendons compte de quelques éléments repérables sur les quatre années de mise en place de ce dispositif.

4. Résultats

4.1. A travers l'analyse des situations problématiques : des identités requestionnées

4.1.1. Transactions relationnelles comme première source de tensions et dilemmes

Les transactions avec autrui sont au cœur des situations jugées problématiques. C'est dans l'ESS que se conjuguent un ensemble d'éléments qui viennent perturber l'activité des E-R. La mission d'animation et de coordination des ESS (circulaire 2006) devant déboucher sur la mise en place du Projet Personnalisé de chaque élève en situation de handicap se révèle complexe et délicate à assumer. Elle demande de nombreuses qualités d'écoute et d'ajustement dans les réseaux de communication, tout en nécessitant de maintenir l'objectif de la réunion et de poser le cadre institutionnel. Les situations problématiques mises au travail sont souvent issues de ces ESS et leur analyse témoigne de forts enjeux de pouvoir entre professionnels. A partir des situations évoquées, prenons deux exemples qui montrent des transactions relationnelles complexes et les questions identitaires sous-jacentes en termes de place, de rôle et de discordance entre image de soi pour soi (identité revendiquée) et de soi pour autrui (identité attribuée) :

Les parents, souvent contactés en amont des ESS, ne tiennent pas forcément le même type de discours une fois la réunion commencée, voire réinterprètent ce qui a été dit et acté dans le rapport. Un certain nombre de situations avec les parents évoquent la tension entre le déni du handicap et une grande exigence en termes de suivi et d'adaptation du milieu enseignant à leur enfant. En dernière instance, le poids des parents dans les contre-décisions d'orientation, remet en cause les démarches et les discussions avec les différents partenaires et pose la question de la légitimité institutionnelle des E-R.

Les enseignants de primaire, mal à l'aise et non préparés à accueillir des élèves en situation de handicap dans leur classe, tentent de faire entendre leur difficulté. Pour cela, ils

⁴ Ces objets professionnels ont émergé des échanges entre E-R ASH. Le chercheur, néophyte dans le domaine de l'ASH, s'est ainsi saisi de questions vives touchant à l'exercice professionnel dans sa dimension organisationnelle/institutionnelle. Ce travail a participé de son acculturation.

⁵ En continuité avec ce premier recueil, nous avons procédé, en 2011, à 8 entretiens semi-directifs avec des E-R participant à la formation par l'analyse de pratiques. En 2013, avons proposé un questionnaire en ligne à l'échelle nationale (n = 144). Ces données complémentaires sont quelquefois utilisées dans le cadre de l'article pour préciser tel ou tel point d'analyse.

soulignent un écart important entre leur réalité quotidienne et la place « protégée » qu'occupent à présent les E-R (anciens collègues), loin des classes et près de l'IEN. Leur attitude dans les ESS peut aussi renvoyer le manque d'aide dans leur classe pour accompagner les élèves en situation de handicap. L'attribution d'heures d'Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) peut susciter des conflits avec l'enseignant : conflits d'ordre pédagogique, relationnel ou éthique qui sont renvoyés lors des ESS (ou en dehors) aux E-R en charge de gérer ces problèmes dans un temps contraint et sans vrai moyen. Or, s'occuper de la gestion des AVS de façon trop catégorique peut conduire à des remontrances de la part des IEN ASH ; ne pas le faire, c'est courir le risque d'une impossible mise en œuvre du Projet Personnel de Scolarisation. Ainsi, de nombreux dilemmes professionnels apparaissent engageant à la fois le rapport à soi, à autrui et à l'institution

4.1.2. Transactions biographiques et résonances dans les situations travaillées

Le dispositif du GEASE permet de mettre à jour, voire de mettre en mots, les échos des situations travaillées - pour le narrateur ou les participants - en fonction du parcours professionnel. Souhaitant assumer la nouvelle tâche qui leur est confiée, notamment dans l'animation des ESS, les E-R sont parfois confrontés à des situations problématiques qui, en convoquant les expériences passées, les affectent au plan des valeurs. Les analyses montrent dans quelle mesure la connaissance du milieu enseignant, les représentations sur tel ou tel professionnel du secteur de l'éducation ou de la santé vient perturber l'approche du problème. L'E-R s'adosse et/ou se heurte aux compétences construites comme professeur des écoles puis comme enseignant spécialisé face à des élèves en difficulté, ou s'ancre dans son expérience de CCPE (voir note 1). Bien souvent les E-R disent ne pas comprendre les politiques de telle ou telle structure d'accueil, les choix ou les bocages de tel ou tel professionnel vis-à-vis des besoins de l'élève dont il s'agit de construire le projet personnalisé de scolarisation.

Cette première approche des situations, reliée à l'histoire passée, est retravaillée au sein du groupe en formation. Les analyses permettent de croiser d'autres lectures possibles, de prendre différents points de vue, de déplier la situation pour l'appréhender différemment.

Entre identité passée, présente dans le temps de transition vers une nouvelle fonction et identité visée ou idéalisée d'E-R, chacun est donc amené à négocier avec lui-même, à apprécier ses capacités acquises et ses potentialités, à s'inscrire en continuité ou en rupture avec les valeurs de son/ses groupe(s) d'appartenance et à comprendre les logiques portées par d'autres acteurs qui n'ont pas les mêmes enjeux.

Des expériences autour du handicap dans la sphère professionnelle ou privée s'invitent aussi dans les échanges. Dans le temps de narration puis de co-analyse, le professionnel peut saisir le poids et la force de ses ancrages professionnels et personnels dans la perception première des situations. Cette dimension biographique apparaît en discontinu dans les séances car elle suppose une confiance entre participants et la certitude du maintien des règles de confidentialité et de suspension du jugement. Les entretiens sont l'occasion de revenir sur ces échos, sur les émotions que provoquent tel ou tel récit, réaction, impasse, réactivant l'expérience passée en tant que professionnel ou sur un plan plus personnel.

4.2. Une transaction acteur-institution fortement présente : entre marges de manœuvre et limites de l'action

L'analyse des situations met en lumière des modifications de positionnement institutionnel vis-à-vis des Inspecteurs de l'Education Nationale (IEN). On repère une relative prise de distance vis-à-vis des IEN de circonscription (anciens supérieurs hiérarchiques des enseignants spécialisés) avec lesquels certaines incompréhensions peuvent advenir. Désormais, c'est l'IEN chargé de l'Adaptation scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés (IEN-ASH) qui est le supérieur hiérarchique mais le plus souvent, les relations entretenues ne sont plus de même nature : les E-R insistent sur la confiance que l'institution

leur témoignage, sur la dimension plus collaborative du travail et sur le soutien des IEN-ASH lorsque des situations difficiles nécessitent des arbitrages.

Pourtant, au fil des analyses de telle ou telle situation, les E-R reviennent sur des moments vécus comme des injonctions paradoxales de la part des IEN-ASH : entre l'équité demandée dans le traitement des dossiers, les négociations dans les équipes de suivi de scolarisation avec tel ou tel parent plus influent et les adaptations des projets personnalisés en raison d'un manque de structures d'accueil, les E-R découvrent les limites ou les impasses de l'adossement institutionnel. Au-delà des écarts repérés entre les discours, souvent simplificateurs (activité prescrite) et la réalité des pratiques au quotidien, les situations évoquées portent souvent sur les ESS. Cette instance décisionnelle nécessite, de la part des E-R, une bonne connaissance des dossiers, des compétences relationnelles avec les différents acteurs concernés, une capacité à mettre en synergie les avis pour construire un projet personnalisé pour l'élève. Parfois les décisions remises en cause par tel ou tel participant, affectent la crédibilité des E-R, voire leur légitimité dans l'espace scolaire.

Enfin, les analyses mettent en lumière un sentiment de solitude dans la gestion des dossiers et des équipes de suivi. Les professionnels suivis insistent sur l'importance de réels temps de formation : le dispositif d'analyse de pratique est vécu comme une remise au travail de situations problématiques communes, une prise de recul sur l'activité permettant une (re)définition des repères, des contours et des marges de cette mission.

4.3. Effets du dispositif réflexif sur la co-construction d'un genre professionnel

Nous développerons ultérieurement l'entrée par les quatre instances du métier décrites par Clot (2008). Notons cependant quelques orientations intéressantes. Les situations évoquées dans le GEASE sont singulières et situées ; elles renvoient le professionnel à sa propre histoire, à sa façon singulière de s'engager dans le métier. Elles condensent le plus souvent les tensions générées par les prescriptions institutionnelles et la réalité du travail. Dans le dispositif proposé, le groupe de pairs se mobilise entre écoute, questionnement, résonances et hypothèses explicatives, sans conseils directs mais avec une ouverture des possibles pour comprendre l'action passée et se projeter dans l'avenir. C'est sur cette base, construite au fil de l'accompagnement sur une durée longue réunissant des professionnels volontaires, qu'émerge peu à peu la question d'un genre en construction. Les deux temps proposés dans le dispositif y contribuent :

- . temps de régulation permettant de revenir de façon critique sur de nouvelles demandes institutionnelles (Education Nationale, MDPH, services de santé ou médico-sociaux), sur des coordinations vécues collectivement avec l'ensemble des E-R du département et repérées comme problématiques (inégalités dans le traitement des affectations ; hiérarchies implicites au sein du collectif des E-R ; rôle tenu par les IEN-ASH dans la gestion des conflits internes ou externes ; etc.) ;

- . temps de co-analyse de situations professionnelles à la fois singulières et emblématiques, qui font fortement écho dans le groupe des E-R et leur permettent à la fois de revenir sur des expériences passées critiques et de se projeter avec plus d'assurance dans leur activité future.

Notre recherche met donc en relief la puissance mobilisatrice d'un tel dispositif. Lors du bilan proposé aux participants, ces derniers soulignent combien ce temps de co-analyse de situations problématiques est une aide à la distanciation et un vecteur pour l'action à venir. Travailler ces situations avec des pairs leur donne un appui supplémentaire qui favorise les auto-analyses et permet d'aborder avec plus de sérénité les situations complexes. Ils évoquent aussi la confiance construite dans ces temps de travail, soulignant au passage la force (et la difficulté) de la suspension du jugement pour écouter la parole de l'autre et l'aider à cheminer dans sa démarche réflexive en mobilisant d'autres éclairages, en défroissant ce qui était jusque-là « resserré » dans l'expérience du professionnel.

Pour ne pas conclure

Dans cette étude, le dispositif d'accompagnement est perçu par les E-R comme un véritable levier pour assumer progressivement une période de transition professionnelle et co-construire, sur la base de situations emblématiques (partagées), les prémisses d'un genre professionnel. Cet espace de formation semble contribuer à clarifier les contours d'un nouveau métier et à asseoir une légitimité dans un secteur (intégration scolaire) en forte croissance⁶. Pour l'institution, au delà des périodes de transition, réfléchir à la pertinence (et à la continuité) de tels dispositifs, c'est se préoccuper du développement professionnel des acteurs et, à terme, de la mise en place d'activités de coordination et de médiation mieux assumées et sans doute plus efficaces pour le suivi des élèves en situation de handicap.

Références

- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (Eds). (2002). Analyse des pratiques : approches psychosociologique et clinique. *Recherche et Formation*, 39.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33 (4), 505-529.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J-M. Barbier., E. Bourgeois., G. de Villers., & M. Kaddouri (Eds.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121-145). Paris : L'harmattan.
- Fumat, Y., Vincens, C. & Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy les Moulineaux : ESF.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311, 299-302
- Louis, JM et Ramond, F. (2006). *L'enseignant référent au quotidien - Scolarisation des enfants handicapés*. Dijon: CRDP de Bourgogne.
- Martuccelli, D. (2006) *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand colin
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>.
- Perez-Roux, T. (2014, à paraître). Dynamiques identitaires d'acteurs de l'éducation en période de transition : entre projet institutionnel, (re)définition et appropriation d'une nouvelle mission. *Sociologies pratiques*, 28.
- Perez-Roux, T & Hétier, R. (2011). Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ? In J-Y Robin & I. Vinatier, *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants* (pp. 279-306). Paris : L'harmattan.
- Schön, D-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad). Montréal : Editions logiques (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York : Basic Books).
- Ventoso y Font, A. (2011). Devenir enseignant référent ou comment co-construire une posture professionnelle ? *Esquisse*, 54-55, 103-113.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Paris : l'Harmattan.

⁶ DEPP-Repères et références statistiques sur les enseignements la formation et la recherche.2012

[Loi n° 2005-102](#) pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, Journal officiel du 12/02/2005. <http://informations.handicap.fr/decret-loi-fevrier-2005.php>