



Thèse

2020

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé : conditions de formation, analyse de l'activité et contingences situationnelles au travail en stage

Delorme, Coralie

How to cite

DELORME, Coralie. Étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé : conditions de formation, analyse de l'activité et contingences situationnelles au travail en stage. Doctoral Thesis, 2020. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:136730

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:136730>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:136730](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:136730)



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Section des Sciences de l'Éducation

Sous la direction de Greta Pelgrims, professeure associée

**Étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé :
conditions de formation, analyse de l'activité et contingences
situationnelles au travail en stage**

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en **Sciences de l'Éducation**

par

Coralie DELORME

de Tramelan (BE)

Thèse No 746

GENEVE

Janvier 2020

93 321 875

Membres du jury :

Greta PELGRIMS, Université de Genève, Directrice de thèse
Teresa ASSUDE, Université d'Aix-Marseille
Marc DURAND, Université de Genève
Valérie LUSSI-BORER, Université de Genève
Olivier MAULINI, Université de Genève
Myriam SQUILLACI, Université de Fribourg

Observer l'évidence de l'impermanence, du transitoire ou du devenir... l'évidence de l'invisible.

Jean-Yves Leloup

Ce résidu d'étrangeté que contiennent les choses les plus familières est dû, je crois, à ce mouvement permanent de la vie qui fait qu'on ne se baigne jamais dans la même eau, et qu'on ne porte jamais le même regard sur les choses. Les tableaux bougent aussi, regardez bien : tout bouge et rien jamais ne se fige. N'est-ce pas le plus beau des tableaux que celui dont la toile semble mouvante, la lumière changeante, si bien qu'on y entre aussi naturellement que dans l'instant qui vient ?

Marion Muller Collard

Remerciements

À la Vie qui a rendu possible ces transformations

À Greta Pelgrims pour une direction « entre contraintes et libertés » et sa confiance témoignée lors des fructueuses controverses épistémologiques ayant nourri et soutenu la construction de cette thèse

À Marc Durand, pour l'intérêt porté à ce projet de recherche « a-typique » et ses précieux conseils à certaines étapes du chemin

À Teresa Assude, Valérie Lussi Borer, Olivier Maulini et Myriam Squillaci pour leur lecture critique et experte d'une recherche portant sur des enjeux qui leurs sont chers : la formation des enseignants en contextes d'enseignement spécialisé et d'enseignement régulier

Aux étudiants-stagiaires et formateurs de terrain ayant rendu cette thèse possible

À tous les collègues du 3^{ème} étage pour les nombreux échanges partagés autour de la formation et de la recherche

À Annik, Béatrice, Marie-Laure, Michaëla, Roland, Karin, Katia et Vanessa, qui chacune, chacun à leur manière ont contribué à l'aboutissement de ce travail

Aux relectrices et relecteurs de ce travail, pour leur difficile travail de pisteurs des virgules et points-virgules semées par l'auteure au fil de l'écriture

À mes ami(e)s, ma famille

À mes quatre enfants pour leur joie de vivre, leurs rires, leur confiance dans le potentiel de transformation des situations, mais surtout pour leur patience et leur bienveillance à l'égard de cette THÈSE !

À Vincent pour son soutien indéfectible tout au long de ces années

Table des matières

Introduction	1
---------------------------	----------

CHAPITRE 1

Le travail des enseignants spécialisés étudié sous l'angle de la tâche	8
1.1 L'enseignement spécialisé, une notion aux contours variables	10
1.2 L'enseignement envisagé dans une perspective ergonomique	10
1.2.1 La distinction entre travail prescrit et travail réel	10
1.2.2 La notion de tâche	12
1.2.3 Opacité et visibilité du travail	15
1.3 L'enseignement spécialisé : domaine de recherche et pratique sociale de référence au sein de la pédagogie spécialisée	15
1.4 Des professionnels de l'enseignement spécialisé aux désignations multiples	17
1.5 Des enseignants spécialisés à qui des tâches similaires sont prescrites	19
1.5.1 Tâches d'ordre didactique	20
1.5.2 Tâches d'ordre pédagogique	23
1.5.3 Tâches d'ordre collaboratif	25
1.5.4 Tâches d'autres ordres	27
1.6 Des tâches à réaliser dans certaines conditions institutionnelles et structurales : considérations sur les structures d'enseignement spécialisé	28
1.6.1 Les structures d'enseignement spécialisé en Suisse	29
1.6.2 L'organisation institutionnelle et structurelle de l'enseignement spécialisé à Genève ..	31
1.7 Des tâches à accomplir qui présentent certaines exigences	35
1.7.1 Dispositions requises pour exercer le travail prescrit	35
1.7.2 Des savoirs et des compétences professionnelles à maîtriser	39
1.8 Des tâches confrontant les enseignants spécialisés à certains défis lors de leur accomplissement	46
1.8.1 Les difficultés des enseignants spécialisés expérimentés	46
1.8.2 Les Difficultés des enseignants spécialisés débutants	47
1.8.3 Les besoins des enseignants spécialisés débutants	49
1.8.4 Les dilemmes d'enseignants spécialisés expérimentés	51
1.9 Conditions perçues comme favorables au maintien des enseignants spécialisés dans le travail ou à l'établissement de meilleures conditions de travail pour ceux qui sont en place ...	54

CHAPITRE 2

La formation au travail de l'enseignant spécialisé	55
2.1 Préoccupations saillantes autour de la formation initiale à l'enseignement spécialisé	55
2.1.1 Qualité des enseignants spécialisés et qualité des formations initiales à l'enseignement spécialisé	56
2.1.2 Le glas d'une formation initiale d'enseignants spécialisés serait-il prêt de sonner ? ...	58
2.2 Caractéristiques générales de la formation au travail d'enseignant spécialisé selon les régions .	61
2.2.1 Des formations initiales auxquelles n'accèdent que des étudiants titulaires d'un diplôme reconnu d'enseignant régulier	61
2.2.2 Des formations initiales auxquelles accèdent des étudiants non titulaires d'un diplôme reconnu d'enseignant régulier	62
2.2.3 Des formations initiales poursuivant l'acquisition de compétences similaires, malgré la variété des contextes de formation	67
2.3 Les stages dans les formations initiales à l'enseignement spécialisé	72
2.3.1 Les stages de formation : une notion à la fois plurielle et polysémique	73
2.3.2 Les dispositifs de stage : éléments pour une définition	74

2.3.3	Fonctions des stages dans la formation initiale à l'enseignement spécialisé	76
2.4	Typologies et caractéristiques des dispositifs de stage en contexte d'enseignement spécialisé . . .	78
2.4.1	Les dispositifs de stages dans les formations initiales à l'enseignement spécialisé	78
2.4.2	Les dispositifs de stages dans les formations initiales à l'enseignement spécialisé en Suisse : quelques repères	80
2.5	Constats, enjeux et défis posés par les dispositifs de stages dans les formations initiales à l'enseignement spécialisé	90
2.5.1	Des stages de formation à l'enseignement spécialisé aux stages de formation au travail (réel) des enseignants spécialisés	90
2.5.2	Des conditions de réalisation de la tâche de formation parfois peu compatibles avec la tâche prescrite ?	94
2.5.3	Rôles particuliers des formateurs de terrain dans l'accompagnement des stages	96

CHAPITRE 3

La notion d'*activité* pour décrire et comprendre le travail réel des étudiants-stagiaires

3.1	En préambule	100
3.1.1	Une métaphore pour saisir, organiser et décrire la notion d'activité	100
3.1.2	Tracer <i>un</i> chemin, en cheminant dans le <i>monde</i> de l'activité, duquel est « fait émergé » un Espace de recherche	101
3.1.3	Perturbations significatives contribuant à une orientation au sein du monde de l'activité	102
3.2	Premiers pas... premières traces d'un chemin : l'approche interactionniste située des faits d'enseignement spécialisé pour construire les bases de la notion d'activité	103
3.2.1	Genèse et croissance du modèle heuristique des contingences institutionnelles et situationnelles de Pelgrims	105
3.2.2	Les postulats sous-jacents au modèle et leurs théories contributives	110
3.3	Transformations dans le « cours » de la marche... le chemin gagne en longueur et en largeur avec les notions d' <i>enaction</i> et d' <i>expérience</i>	125
3.3.1	Genèse et croissance du programme de recherche empirique du cours d'action	126
3.3.2	L'activité humaine selon le programme de recherche empirique du cours d'action	127
3.3.3	Couplée à celles d' <i>enaction</i> et <i>expérience</i> , la notion de transformation devient significative et se développe en chemin	142
3.4	La notion d'activité construite en cheminant	149
3.5	Orientations théorico-méthodologiques pour saisir l'activité de formation au travail d'enseignant spécialisé dans le cadre des stages	150
3.5.1	Observer et analyser l'activité et ses transformations selon le programme de recherche du cours d'action	150
3.5.2	Identifier les contingences situationnelles de l'activité de formation selon une approche située de l'activité de l'élève et de l'enseignant en contextes d'enseignement spécialisé	164
3.5.3	Concilier ces deux approches théorico-méthodologiques dans le cadre d'un seul observatoire de l'activité des étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé ?	166

CHAPITRE 4

De la tâche prescrite aux étudiants-stagiaires à leur activité et ses traces de transformations en contextes de stages : problématique et questions de recherche

4.1	Problématique	169
4.2	Questions de recherche	175

CHAPITRE 5

Le dispositif de recherche	176
5.1 Le dispositif de formation concerné par la recherche	177
5.1.1 Cadre réglementaire des dispositifs de stages	177
5.1.2 Cadre pédagogique des dispositifs de stages	181
5.1.3 Cadre organisationnel des dispositifs de stages	189
5.2 Construction des données de la recherche	192
5.2.1 Calendrier de la recherche	192
5.2.2 Contractualisation de l'enquête	192
5.2.3 Acteurs impliqués dans la recherche	196
5.3 Construction des données de la recherche : recueil des données	200
5.3.1 Données d'observation : dispositif d'observation	201
5.3.2 Données de verbalisation des acteurs : dispositif d'autoconfrontation	203
5.3.3 Données de verbalisations des acteurs : dispositif d'entretien semi-directif	209
5.4 Construction des données de la recherche : traitement des données	209
5.4.1 Traitement des données contribuant à l'analyse des tâches de formation effectuées par les étudiants-stagiaires et des conditions de réalisation de ces tâches (Q1 de recherche)	210
5.4.2 Traitement des données contribuant à l'analyse de l'activité des étudiants-stagiaires selon une perspective enactive et sémiologique (Q2 de recherche)	214
5.4.3 Traitement des données contribuant à l'analyse des traces de transformation de l'expérience documentée par les étudiants-stagiaires (Q2 de recherche)	220
5.4.4 Traitement des données contribuant au repérage des contingences des dispositifs de stage et des contingences situationnelles et institutionnelles des contextes d'enseignement spécialisé infléchissant l'activité des étudiants-stagiaires (Q3 de recherche)	223
5.5 Le travail de formation à l'enseignement spécialisé déployé en stage par l'étudiant- stagiaire : structure de la présentation des résultats	227

CHAPITRE 6

Conditions de formation et tâches effectuées. Etudiante-stagiaire 1	229
6.1 Les conditions spatiales, matérielles et sociales de formation : éléments de description	230
6.1.1 La distribution géographique des lieux de stage	230
6.1.2 Les établissements scolaires dans lesquels se déroulent les stages	230
6.2 Les conditions spatiales, matérielles et sociales : éléments de synthèse	238
6.3 L'accompagnement de ST1 par ses 4 formateurs de terrain au fil des 4 stages : éléments de description	239
6.3.1 Les modalités d'observation durant les SEA	240
6.3.2 Les entretiens de régulation réalisés entre ST1 et ses formateurs	243
6.4 L'accompagnement de ST1 par ses 4 formateurs de terrain au fil des 4 stages : éléments de synthèse	259
6.5 Les séances d'enseignement et apprentissages observées au fil des 4 stages : éléments de Description	262
6.5.1 Savoirs enseignés, moyens d'enseignement utilisés et tâches prescrites aux élèves ..	262
6.5.2 Formats pédagogiques des séances, organisation sociale et spatiale des tâches prescrites aux élèves	267
6.6 Savoirs enseignés, moyens d'enseignement utilisés et tâches prescrites aux élèves : éléments de synthèse	269
6.6.1 En lien avec les éléments issus de l'environnement de formation et d'évaluation ...	271

CHAPITRE 7

Activité de l'étudiante-stagiaire 1 au fil des stages	272
7.1 Problématiques émergeant en situation d'enseignement et apprentissage	273
7.1.1 Segments d'activité commentés et décrits par ST1 lors des huit auto-confrontations aux huit SEA	273
7.1.2 <i>A parte méthodologique</i> : Des entretiens de régulation aux entretiens d'autoconfrontation spontanément saisis comme un espace-temps supplémentaire de construction, de renforcement ou d'invalidation de connaissances par ST1	283
7.1.3 Problématiques émergeant des 8 SEA : éléments de synthèse	285
7.2 Construction des cours d'expérience de ST1 dans les différentes SEA	287
7.3 L'activité de ST1 lors de la séance 3 : un cas d'espèce	288
7.3.1 La séance est tout d'abord réfléchie, planifiée et préparée seule puis avec l'aide de la formatrice	288
7.3.2 Le moment venu, la séance se déroule en présence des élèves et de la formatrice ...	290
7.3.3 Un premier aperçu de la signification globale accordée par ST1 à son activité	292
7.3.4 Des gestes professionnels faisant expérience pour ST1 durant la séance	297
7.3.5 Une expérience de la séance revisitée quasi immédiatement après son déroulement, au travers des échanges réalisés dans le cadre de l'entretien de régulation avec la formatrice de terrain	335
7.3.6 Quelle(s) signification(s) ST1 accorde-t-elle à son activité durant cette SEA3 ? ...	338
7.4 L'expérience de ST1 au cours des 7 autres séances	343
7.4.1 Des gestes techniques professionnels et micro-gestes à visée de soutien individualisé dans la progression de chaque élève à accomplir les tâches prescrites	344
7.4.2 Des postures, des techniques, des micro-gestes contribuant à maintenir une atmosphère de classe propice à l'accomplissement des tâches prévues et/ou prescrites	362

CHAPITRE 8

Les contingences situationnelles et contextuelles infléchissant l'activité

de l'étudiante-stagiaire 1	370
8.1 Contingences situationnelles et contextuelles à l'activité de ST1 en institution spécialisée (SEA1-SEA2 et SEA5-SEA6)	372
8.1.1 Liberté de fonctionnement liée à l'effectif réduit en institution spécialisée	373
8.1.2 L'absence de mémoire didactique commune en institution spécialisée	376
8.1.3 La liberté de programme et de moyens en institution spécialisée	380
8.1.4 L'ajustement aux comportements apparents des élèves en institution spécialisée ...	382
8.1.5 Le contrat social implicite d'assistance en institution spécialisée	386
8.2 Contingences liées aux dispositifs du stage « Enseigner en institution spécialisée I » et du stage « en Institution spécialisée II » infléchissant l'activité de ST1 (SEA1-SEA2 et SEA5 et SEA6)	388
8.2.1 La contrainte d'organisation pratique liée aux dispositifs de stage	388
8.2.2 La liberté de fonctionnement et d'organisation de la structure de stage ...	389
8.2.3 Les contraintes de programme liées aux dispositifs de stage	391
8.2.4 La contrainte de programme imposé par les formateurs de terrain	391
8.2.5 La contrainte de programme imposée par les UF articulées au stage	392
8.2.6 La liberté de fonctionnement des formateurs de terrain	394
8.2.7 Les multiples contraintes de rendement liant ST1 au dispositif de stage	396
8.2.8 La contrainte du contrat pédagogique et didactique déjà établi entre les élèves et leur enseignant-titulaire	397
8.2.9 Contrainte de rendement et évaluation du stage par FT	398
8.3 Contingences situationnelles et contextuelles infléchissant l'activité de ST1 en classe spécialisée (SEA3-SEA4)	400
8.3.1 Le contrat social implicite d'assistance en classe spécialisée	400

8.3.2	La contrainte d'hétérogénéité scolaire articulée à la liberté de programme et de fonctionnement en classe spécialisée	401
8.3.3	La liberté de fonctionnement liée à l'effectif réduit en classe spécialisée devient une contrainte	402
8.3.4	La contrainte de fonctionnement liée l'hétérogénéité scolaire articulée à un effectif réduit en classe spécialisées	402
8.3.5	L'absence de culture commune et de mémoire didactique entre ST et les élèves en classe spécialisée	404
8.3.6	La liberté de rendement pour les élèves, articulée aux libertés de fonctionnement et de programme en classe spécialisée	404
8.3.7	Contraintes de fonctionnement propres à la localisation de la classe dans cet établissement scolaire	407
8.4	Contingences situationnelles liées au dispositif de stage « Enseigner en classe spécialisée » (SEA3-SEA4)	408
8.4.1	Les multiples contraintes de rendement pour ST1	408
8.4.2	La contrainte liée à la maîtrise des savoirs enseignés	409
8.4.3	La contrainte d'une anticipation et d'une préparation suffisante du matériel pédagogique nécessaire à l'accomplissement de la tâche	410
8.4.4	Les contraintes d'organisation spatiale de la classe B1 /B2	411
8.4.5	Liberté de fonctionnement du FT et ajustement au fonctionnement du FT	411
8.4.6	Liberté de fonctionnement du FT et liberté de rendement pour ST1	412
8.5	Contingences situationnelles et contextuelles infléchissant l'activité professionnelle d'enseignement de ST1 en classe intégrée (SEA7-SEA8)	413
8.5.1	Liberté de fonctionnement liée à l'effectif réduit en classe intégrée en école régulière	413
8.5.2	La liberté de programme en classe intégrée en école régulière	413
8.5.3	La contrainte de multiples collaborations	415
8.5.4	L'hétérogénéité scolaire en classe intégrée	417
8.5.5	L'absence de mémoire didactique et pédagogique en classe intégrée	420
8.6	Contingences du dispositif de stage « Enseigner en appui à l'intégration » infléchissant l'activité de ST1 (SEA7-SEA8)	422
8.6.1	La liberté de fonctionnement et d'organisation de la structure de stage	422
8.6.2	Les multiples contraintes de rendement liées au dispositif du stage	423

CHAPITRE 9

	Le travail de formation des 5 étudiants-stagiaires et ses transformations au fil des stages	427
9.1	Singularité avérée des parcours de formation pratique et caractéristique structurelles typiques des environnements de formation	428
9.1.1	Des stages qui se déroulent essentiellement en région urbaine et péri-urbaine du canton de Genève	428
9.1.2	Des structures d'ES séparées de l'enseignement régulier aux structures d'ES intégrées Au sein de l'enseignement régulier : quelles incidences possibles pour l'activité des étudiants-stagiaires ?	430
9.1.3	Des locaux singuliers et parfois atypiques aux airs de « classes »	432
9.2	Effectif réduit, hétérogénéité des âges des élèves présents dans les classes et absences de situations de collaboration multiprofessionnelle durant les stages	442
9.2.1	Nombre d'élèves présents durant les différentes séances observées	442
9.2.2	Âge des élèves auxquels les étudiants-stagiaires ont enseigné	443
9.2.3	Les professionnels présents dans les classes	444
9.3	Des pratiques d'accompagnement révélatrices d'une culture d'action d'enseignant spécialisé et de formateur d'enseignants spécialisés	445

9.3.1	Des modalités d'observation des SEA variées selon les formateurs de terrain	445
9.3.2	Entretiens de formation : lorsque la régulation a posteriori prend le pas sur l'analyse et la régulation a priori des séances proposées	446
9.4	Similitudes et différences des situations d'enseignement-apprentissage observées au fil des stages	454
9.4.1	Savoirs enseignés, moyens d'enseignement utilisés et tâches prescrites aux élèves . .	454
9.4.2	Modalités d'enseignement, organisation sociale et spatiale des tâches prescrites aux élèves	460
9.5	Activité et traces des transformations de l'activité des étudiants-stagiaires au sein des stages et au fil des stages en enseignement spécialisé	462
9.5.1	L'anticipation et la gestion effective des dimensions temporelles de l'enseignement .	467
9.5.2	L'instauration et/ou le maintien d'un climat favorable à l'accomplissement des tâches	472
9.5.3	L'identification et la prise en considération de certains besoins pédagogiques et didactiques des élèves	485
9.5.4	Les techniques, postures d'aide et de soutien à l'accomplissement des tâches	488
9.5.5	Lorsqu'il est question d'instruction, de transmission et d'apprentissages des élèves .	498
9.5.6	Lorsque l'enseignement résiste	506
9.5.7	Les transformations significatives de l'expérience documentée par les étudiants- stagiaires au fil des stages	540
9.6	Contingences situationnelles liées aux contextes professionnels et contingences liées aux dispositifs de stages, perçues comme significatives par les étudiants-stagiaires	570
9.6.1	Dimensions liées au contexte « institutions spécialisées » infléchissant l'activité d'enseignement des étudiants-stagiaires	570
9.6.2	Dimensions liées au dispositif de stage « Enseigner en institution spécialisée I » infléchissant l'activité de formation à l'enseignement des étudiants-stagiaires	572
9.6.3	Dimensions liées au dispositif de stage « Enseigner en institution spécialisée II » infléchissant l'activité de formation à l'enseignement des étudiants-stagiaires	574
9.6.4	Dimensions liées au contexte d'enseignement « classe spécialisées » infléchissant l'activité d'enseignement des étudiants-stagiaires	576
9.6.5	Dimensions liées au dispositif de stage « Enseigner en classe spécialisée » infléchissant l'activité de formation à l'enseignement des étudiants-stagiaires	577
9.6.6	Dimensions liées au contexte d'enseignement « appui à l'intégration » infléchissant l'activité d'enseignement des étudiants-stagiaires	579
9.6.7	Dimensions liées au dispositif de stage « Enseigner en appui à l'intégration » infléchissant l'activité de formation à l'enseignement des étudiants-stagiaires	580
9.6.8	Constats comparatifs entre les trois types de contextes et les quatre dispositifs de stages	581
9.6.9	Enseigner tout en maintenant l'ordre et en cherchant à obtenir l'implication et la participation de TOUS, sans « connaître » les élèves : un enjeu de taille dans les trois contextes	598

CHAPITRE 10

	Synthèse et discussion générale des résultats	606
10.1	Conditions de formation à la tâche des enseignants spécialisés : conditions souhaitées, conditions effectives et expérience de ces conditions	607
10.1.1	Une confrontation des étudiants-stagiaires aux différents contextes d'enseignement spécialisé	607
10.1.2	Une confrontation des étudiants-stagiaires aux différentes structures d'enseignement spécialisé	617
10.1.3	Une confrontation des étudiants-stagiaires à différentes modalités d'accompagnement	625
10.2	Expérience des étudiants-stagiaires en contextes de stage en enseignement spécialisé	635
10.2.1	Une expérience de l' <i>enseignement</i> dans la formation à l'enseignement spécialisé . . .	635

10.2.2 Une conception de l'enseignant spécialisé comme pourvoyeur d'assistance aux élèves	638
10.2.3 Une expérience de la formation en contextes de stage en enseignement-spécialisé plus complexe qu'il n'y paraît	641
10.2.4 Une expérience révélant souvent un écart entre le registre du possible et le registre de l'actuel	642
Conclusions	646
11.1 Apports de la thèse	646
11.2 Limites de la thèse	655
11.3 Perspectives et ouvertures	659
Références bibliographiques	664

Table des illustrations

Index des figures

Figure I : Activité de recherche incluant l'expérience de la chercheuse 2

Chapitre 1

Figure 1.1 : Objets d'études pris en considération par le domaine de l'enseignement spécialisé (Pelgrims, 1999 ; 2012) 16

Figure 1.2 : Structures et dispositifs d'enseignement spécialisé public dans lesquelles les ES genevois peuvent travailler 32

Figure 1.3 : Modèle de simplexe pour analyser l'activité enseignante chez les enseignants débutants (Saujat, 2012) 50

Chapitre 2

Figure 2.1 : Structure de la formation en quatre domaines de connaissances et de compétences (Pelgrims, 2011, 2018) 72

Figure 2.2 : Composantes des dispositifs de stages en responsabilité en enseignement spécialisé (Nagro & de Bettencourt, 2017) 76

Chapitre 3

Figure 3.1 : Modèle des libertés et contraintes contextuelles et situationnelles de Pelgrims 109

Figure 3.2 : Illustration produite par un chercheur lors d'un séminaire de recherche du groupe CRAFT (2014) ... 137

Figure 3.3 : Le signe hexadique (Theureau, 2015) 145

Figure 3.4 : Notion d'Espace de Recherche (Theureau, 2015) 153

Figure 3.5 : Mouvements de concrétisation composant les périodes significatives d'une recherche empirique (d'après Theureau, 2006, p.11- 12) 155

Figure 3.6 : L'observatoire de l'activité humaine 157

Figure 3.7 : Identification des contingences à partir de l'analyse des couplages dynamique de l'individu aux situations 172

Chapitre 5

Figure 5.1 : Dispositif de construction des données de la thèse174

Figure 5.2 : Conception de la grille d'évaluation formative du stage 188

Figure 5.3 : Dispositif d'observation. 201

Figure 5.4 : Conditions de réalisation des entretiens d'autoconfrontation des étudiants-stagiaires 204

Figure 5.5 : Sélection des séquences d'activités significatives lors des entretiens d'autoconfrontation 205

Figure 5.6 : Illustration des tableaux de synthèse concernant les différentes SEA observées pour ST1 212

Figure 5.7 : Chronologie du traitement des séquences d'activité 214

Figure 5.8 : Illustration du répertoire des segments d'activités documentés par les ST 216

Figure 5.9 : Illustration : Extrait d'un protocole à 3 volets (ST1-SEA3) 218

Figure 5.10 : Répartition des verbatim de niveau 1 et de niveau 2 dans les protocoles à trois volets 219

Figure 5.11 : Illustration : Extrait de protocole d'analyse des traces de transformations d'activités documentées par les ST lors des AC rétrospectives 222

Figure 5.12 : Les différents contextes avec lesquels les étudiants-stagiaires interagissent lors des stages 224

Figure 5.13 : Illustration : extrait d'un protocole d'identification des contingences en contextes d'institution spécialisée 226

Figure 5.14 : Analyse des couplages individus/situations 228

Chapitre 6

Figure 6.1 : Plan de la classe A1 et de la classe A2 232

Figure 6.2 : Plans des classes B1 et B2 233

Figure 6.3 : Plan de la classe C1 234

Figure 6.4 : Plan des classes D1 et D2 235

Figure 6.5 : Co-intervention lors de la SEA7 - classe D1 237

Figure 6.6 : Co-intervention lors de la SEA8 - classe D1 237

Figure 6.7 : Emplacement des 4 FT durant l'observation des SEA réalisées par ST1 241

Figure 6.8 : Modélisation des modalités interactives et des objets de formation abordés durant les entretiens menés entre ST1 et ses 4 FT 254

Chapitre 7

Figure 7.1 : Extrait de l'entretien de formation post-leçon SEA7- FT1D-ST1D 284

Figure 7.2 : Extrait du protocole à deux volets l'autoconfrontation de ST1_SEA7 284

Figure 7.3 : Modélisation des problématiques documentées par ST1 (8 SEA) 287

Figure 7.4 : Synthèse de la construction locale des cours d'expérience de ST1 lancement - phase 3 294

Figure 7.5 : Déplacements effectués par ST1 entre les minutes 15'06'' et 18'07'' séance 3 - phase 3	323
Figure 7.6 : Déplacements des élèves en direction de ST1, selon où celle-ci se trouve dans la classe minutes 15'06''- 18'07'' séance 3 - phase 3.	325
Figure 7.7 : Possible description de l'activité de ST1 à chaque perturbation créée par la sollicitation spontanée d'un élève lors de la phase 3 - séance 3.	325
Figure 7.8 : Rapport entre proximité et distance de ST1 à l'égard des élèves selon les modalités de sollicitations individuelles des élèves	329
Figure 7.9 : Reproduction schématique du tableau-calendrier magnétique utilisé dans la classe D lors de la SEA8	359
Figure 7.10 : Enchâssement de préoccupations identifiées chez ST1 en lien avec le maintien d'une atmosphère de classe agréable	363

Chapitre 8

Figure 8.1 : Libertés et contraintes ordonnées au regard de l'activité de ST1 en institution spécialisée.	372
Figure 8.2 : Contraintes et libertés liées au dispositif de formation	388
Figure 8.3 : Fonctionnements multiples auxquels ST1 doit s'ajuster au sein d'un même stage.	395
Figure 8.4 : Continuum des contingences significatives pour ST1 en classe SP.	400
Figure 8.5 : Contingences significatives des dispositifs de stages documentées par ST1	408
Figure 8.6 : Contingences significatives pour ST1 en contexte de soutien à l'intégration	413
Figure 8.7 : Contingences du dispositif de stage significatives pour ST1 lors du stage « Appui à l'intégration »	422

Chapitre 9

Figure 9.1 : Localisation des structures de stages des 5 ST	428
Figure 9.2 : Positionnement des acteurs lors des entretiens de formation	447
Figure 9.3 : Modalité du lancement des entretiens de formation post-leçon FT/ST	452
Figure 9.4 : Modalité des échanges lors des entretiens de formation post-leçon FT/ST	453
Figure 9.5 : Distinction de la source de documentation des problématiques spécifiques et complémentaires	463
Figure 9.6 : Expérience multidimensionnelle de l'enseignement spécialisé en contexte de stages	464
Figure 9.7 : Modélisation des problématiques documentées par ST1 (8 SEA)	465
Figure 9.8 : Modélisation des problématiques documentées par ST2 (8 SEA)	466
Figure 9.9 : Modélisation des problématiques documentées par ST3 (8 SEA)	466
Figure 9.10 : Modélisation des problématiques documentées par ST4 (8 SEA)	466
Figure 9.11 : Modélisation des problématiques documentées par ST5 (8 SEA)	467
Figure 9.12 : Interrelation entre l'engagement des élèves et l'accomplissement des tâches par les ST	472
Figure 9.13 : Enchâssements de préoccupations manifestées par les ST et nouvelles potentialités	473
Figure 9.14 : Interactions en étoile entre ST et les élèves	479
Figure 9.15 : Dynamique émotionnelles de l'expérience décrite par les ST	484
Figure 9.16 : Gestes de monstration déployés par les ST lors des SEA	489
Figure 9.17 : Illustration du positionnement de proximité adopté par les ST lors des SEA	490
Figure 9.18 : Traces de production au tableau noir des élèves A et B lors de la SEA 1 avant l'intervention de FTSA	503
Figure 9.19 : Expériences de surprise et de doute chez les étudiants-stagiaires typiques lors du déploiement des tâches d'enseignement	508
Figure 9.20 : Boucle itérative du déroulement de l'accompagnement des ST par les FT	518
Figure 9.21 : Dynamique de la dimension constructive de l'activité des étudiants-stagiaires suite à une intervention du FT	519
Figure 9.22 : Contingences situationnelles en contextes d'institution spécialisée, significatives pour les ST	571
Figure 9.23 : Contingences significatives pour les ST et spécifiques au dispositif de stage « Enseigner en institution spécialisée I »	573
Figure 9.24 : Contingences significatives pour les ST et spécifiques au dispositif de stage « Enseigner en institution spécialisée II »	575
Figure 9.25 : Contingences situationnelles en contextes de classe spécialisée, significatives pour les ST.	576
Figure 9.26 : Contingences significatives pour les ST et spécifiques au dispositif de stage « Enseigner en classe spécialisée »	577
Figure 9.27 : Superposition des systèmes didactiques et pédagogiques durant les SEA	578
Figure 9.28 : Contingences situationnelles en contextes d'enseignement en appui à l'intégration, significatives pour les ST	579
Figure 9.29 : Contingences significatives pour les ST et spécifiques au dispositif de stage « Enseigner en appui à l'intégration »	580
Figure 9.30 : Actualisation des tâches d'enseignement par les étudiants-stagiaires : entre libertés et contraintes de programme	592
Figure 9.31 : Rôles des formateurs de terrain prescrits par les contrats-pédagogiques des stages	595
Figure 9.32 : Absence de mémoire didactique et contraintes des multiples contrats avec lesquels les étudiants-stagiaires composent	599

Chapitre 10

Figure 10.1 : Doubles couplages structurels et asymétriques et émergence du potentiel de la situation de formation	630
---	-----

Index des tableaux

Chapitre 1

Tableau 1.1 : Désignation des enseignants spécialisés selon les régions	18
Tableau 1.2 : Les tâches de l'enseignant spécialisé (Pelgrims, 2011, 2012)	19
Tableau 1.3 : Fonctions des enseignants spécialisés au Canada (Tremblay & Granger 2018, p. 89)	20
Tableau 1.4 : Tâches d'ordre didactique à accomplir par les enseignants spécialisés selon les régions	21
Tableau 1.5 : Tâches d'ordre pédagogique à accomplir par les enseignants spécialisés selon les régions	23
Tableau 1.6 : Les tâches d'ordre pédagogique, déclinées à partir du cahier des charges de l'ES genevois	24
Tableau 1.7 : Les tâches d'ordre collaboratif de l'ES aux USA et en Europe	25
Tableau 1.8 : Les acteurs impliqués dans la mission de collaboration et de partenariat, selon le cahier des charges de l'ES genevois	26
Tableau 1.9 : Les « autres tâches » accomplies par l'ES aux USA et en Europe	27
Tableau 1.10 : Les « autres » tâches, déclinées à partir du cahier des charges de l'ES genevois (DIP, 2014)	28
Tableau 1.11 : Système en cascades (Gottlieb, 1981 ; Doré, 2001)	29
Tableau 1.12 : Prestations et formes d'enseignement spécialisé offertes par les cantons suisses (Eurydice, 2018)	30
Tableau 1.13 : Dispositions personnelles et professionnelles attendues de la part des ES selon les régions	36
Tableau 1.14 : Compétences des enseignants en adaptation scolaire et sociales selon Brunet (1996)	39

Chapitre 2

Tableau 2.1 : Les formations initiales au travail de l'ES proposées en Suisse et reconnues par la CDIP	66
Tableau 2.2 : Objectifs visés par les instituts de formation au travail de l'ES en suisse romande	68
Tableau 2.3 : Répartition des contenus traités par les plans d'études dans les programmes de formation initiale à l'enseignement spécialisé romands	69
Tableau 2.4 : Typologie des stages de Pelpel (1999)	75
Tableau 2.5 : Rôle du formateur de terrain (Université de Fribourg)	86
Tableau 2.6 : Tâches à réaliser par les étudiants-stagiaires selon les instituts de formation	89
Tableau 2.7 : Pistes d'actions proposées aux formateurs de terrain dans les stages en contextes d'enseignement spécialisé selon Roberts <i>et al.</i> 2013	97

Chapitre 3

Tableau 3.1 : Contingences situationnelles et institutionnelles au sens des contraintes et des libertés	115
Tableau 3.2 : L'utilité de la vidéo dans la documentation de l'activité par l'acteur, selon Flandin (2017)	157
Tableau 3.3 : Documentation de l'activité-signé et construction du signe hexadique (adaptée de Leblanc & Ria, 2015)	163

Chapitre 5

Tableau 5.1 : Dispositions réglementaires des stages de la MESP : modalités des stages	178
Tableau 5.2 : Dispositions réglementaires des stages de la MESP : modalités d'évaluation des stages	178
Tableau 5.3 : Stages - Domaine 4 : Enseignement et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé	179
Tableau 5.4 : Périodes de réalisation des stages (2013-2015)	180
Tableau 5.5 : Cadre pédagogique des stages de la MESP : objectifs généraux des stages	181
Tableau 5.6 : Objectifs spécifiques à chaque stage (contexte institutionnel)	182
Tableau 5.7 : Objectifs spécifiques à chaque stage (tâches collaboratives)	183
Tableau 5.8 : Objectifs spécifiques des stages de la MESP : tâches d'ordre pédagogiques et didactiques	184
Tableau 5.9 : Objectifs spécifiques des stages de la MESP : construction d'une posture professionnelle	186
Tableau 5.10 : Répartition des structures-types selon les contextes d'ES et les dispositifs de stage	190
Tableau 5.11 : Calendrier de réalisation de la recherche	192
Tableau 5.12 : Étudiants collaborant dans la recherche	197
Tableau 5.13 : Expériences antérieures à l'entrée en formation des étudiants-stagiaires concernés par la recherche	198
Tableau 5.14 : Les formateurs de terrain impliqués dans la recherche	199
Tableau 5.15 : Illustration de l'attribution des codes pour désigner les acteurs impliqués dans la recherche	200
Tableau 5.16 : Codes attribués aux séances	202
Tableau 5.17 : Illustration de l'engagement de la chercheuse dans l'enquête lors de l'autoconfrontation	206
Tableau 5.18 : Illustration de l'engagement de la chercheuse dans l'enquête lors de l'autoconfrontation rétrospective	208
Tableau 5.19 : Catégorisation et sous-catégorisation émergent des données d'observation	210
Tableau 5.20 : Protocole d'analyse des entretiens de formation	213
Tableau 5.21 : Analyse des traces de transformations d'activités documentées par les ST lors des AC rétrospectives	221
Tableau 5.22 : Sous-catégorisation des objets concernés par les indices de transformation de l'activité	223
Tableau 5.23 : Liste des protocoles relatif à l'identification des contingences	226

Chapitre 6

Tableau 6.1 : Localisation géographique des structures de stage de ST1	230
Tableau 6.2 : Établissements scolaires d'enseignement spécialisé dans lesquels ST1 effectue ses 4 stages	230

Tableau 6.3 :	Nombre d'élèves auxquels ST1 prescrit des tâches durant les SEA	236
Tableau 6.4 :	Tranche d'âge des élèves auxquels ST1 prescrit des tâches durant les SEA	236
Tableau 6.5 :	Date des entretiens de régulation pré et post-leçons entre les formateurs et ST1 au fil des 4 stages	243
Tableau 6.6 :	Durée des entretiens de régulation pré et post-leçons concernant ST1 au fil des 4 stages	243
Tableau 6.7 :	Déroulements types des entretiens de formation	244
Tableau 6.8 :	Synthèse des savoirs enseignés, des tâches prescrites et des moyens utilisés par ST1	262
Tableau 6.9 :	Modalités d'organisation sociale et spatiale des tâches par ST1	268

Chapitre 7

Tableau 7.1 :	Problématiques spécifiques et complémentaires émergeant lors des séances d'enseignement conduites par ST1	282
Tableau 7.2 :	Synthèse des problématiques spécifiques et périphériques documentées en AC par ST1	286
Tableau 7.3 :	Organisation de la séance 3 (ST1)	290
Tableau 7.4 :	Typologies des éléments de culture-propre mobilisés, renforcés, construits ou invalidés, chez ST1 pour la séance 3 – phase 3	340
Tableau 7.5 :	Synthèse des composantes de l'expérience de ST1 en lien avec ses déplacements et son positionnement lors de la SEA1	347

Chapitre 9

Tableau 9.1 :	Durée des trajets domicile-structure de stage, réalisés par les 5ST	429
Tableau 9.2 :	Emplacement des structures scolaires d'ES (au sein/hors murs d'ER)	430
Tableau 9.3 :	Type de bâtiments scolaires dans lesquels les 5ST réalisent leurs stages	431
Tableau 9.4 :	Dispositions des pupitres au sein des salles de classe	433
Tableau 9.5 :	Affichages didactiques et pédagogiques présents, dans les 20 classes ST	436
Tableau 9.6 :	Meubles de rangement à disposition dans les 20 classes	437
Tableau 9.7 :	Dispositions du bureau de l'enseignant dans les 20 salles de classe	438
Tableau 9.8 :	Recours au bureau de l'enseignant par les étudiants-stagiaires durant les 40 SEA	438
Tableau 9.9 :	Utilisation d'un outil numérique avec les élèves par les étudiants-stagiaires au fil des 40 SEA	440
Tableau 9.10 :	Inventaire d'autres objets occupant l'espace des 20 salles de classes	441
Tableau 9.11 :	Effectif d'élèves présents dans les classes lors des observations	443
Tableau 9.12 :	Âge des élèves présents lors des SEA observées	443
Tableau 9.13 :	Nombre de professionnels présents lors des SEA observées	444
Tableau 9.14 :	Modalités d'observations des SEA par les FT	445
Tableau 9.15 :	Durée des entretiens de formation pré-leçons	447
Tableau 9.16 :	Durée des entretiens de formation post leçons	447
Tableau 9.17 :	Position adoptée par les formateurs et les étudiants-stagiaires durant les entretiens selon les séances	448
Tableau 9.18 :	Objets de formation sur lesquels portent les échanges lors des entretiens de formation pré-leçon	450
Tableau 9.19 :	Disciplines enseignées par les étudiants-stagiaires durant les 40 séances observées	454
Tableau 9.20 :	Axes thématiques exercés par les étudiants-stagiaires dans le domaine du français (Partie 1)	455
Tableau 9.21 :	Axes thématiques exercés par les étudiants-stagiaires dans le domaine du français (Partie 2)	456
Tableau 9.22 :	Moyens d'enseignement utilisés par les 5 étudiants-stagiaires durant les 20 SEA comportant des objectifs d'apprentissage en français	458
Tableau 9.23 :	Formats pédagogiques observés durant les 40 SEA	461
Tableau 9.24 :	SEA dans lesquelles les ST focalisent leur attention sur les comportements potentiellement perturbateurs d'un élève de la classe	474
Tableau 9.25 :	Besoins tels que perçus par les étudiants-stagiaires et pris en considération lors des SEA	486
Tableau 9.26 :	Enjeux des difficultés rencontrées par les ST en lien avec le savoir enseigné	500
Tableau 9.27 :	Séances menées dans le cadre d'un dispositif de co-enseignement FT/ST	533
Tableau 9.28 :	Comportements des ST lors de l'AC rétrospective et dynamique de re-enactment	540
Tableau 9.29 :	Indices de transformations relatifs à l'usage du corps et mis en lien avec l'état affectif	541
Tableau 9.30 :	Indices de transformations relatifs à l'usage du corps et mis en lien avec l'occupation de l'espace symbolique et physique de la classe	544
Tableau 9.31 :	Indices de transformations relatifs aux préoccupations de ST3 liées à l'engagement des élèves dans les tâches	550
Tableau 9.32 :	Indices de transformations relatifs aux préoccupations de ST5 liées à l'engagement des élèves dans les tâches	551
Tableau 9.33 :	Indices de transformations relatifs aux préoccupations de ST1 liées à la régulation des comportements perturbateurs en classe	552
Tableau 9.34 :	Indices de transformations relatifs aux types de tâches proposées aux élèves	561
Tableau 9.35 :	Indices de transformations relatifs aux normes d'actions, conseils, valeurs communiqués par les FT	566
Tableau 9.36 :	Indices de transformations relatifs aux gestes, postures, manière d'agir en présence des élèves manifestés par les FT	568

Liste des abréviations

AC	Autoconfrontation
AGIS	Association Genevoise d'intégration sociale
AIS	Assistants à l'intégration scolaire
BEP	Brigade d'Education et de Prévention
BEP	Besoins Educatifs Particuliers
CADV	Centre d'Appui pour Déficients Visuels
CAPA-SH	Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
CAPPEI	Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Education Inclusive
CESM	Centre pour Enfants Sourds et Malentendants
CDIP	Conférence des chefs des Départements de l'Instruction Publique
CEC	Council for Exceptional Children
CERAS	Centre Régional d'Apprentissages Spécialisés
CIIP	Conférence Internationale de l'Instruction Publique
CPM	Centre médico-pédagogique. Désignation habituelle des institutions spécialisées de l'OMP
CRER	Centre de Rééducation et d'Enseignement de la Roseraie, relevant de l'Office médico-pédagogique du canton de Genève
CefopÉ	Centre de soutien à la Formation pratique en Établissement (CefopÉ)
CSPS	Fondation centre suisse pour
DESI	Direction d'Etablissement Spécialisé et Intégration relevant de l'Office médico-pédagogique du canton de Genève
DI	Déficience intellectuelle
DIAMS	Dispositif d'Intégration et d'Apprentissages Mixtes relevant de l'Office médico-pédagogique du canton de Genève
DIES	Dispositif Inclusif d'Enseignement Spécialisé
DIP	Département de l'Instruction Publique, de la culture et du sport du canton de Genève
DSM5	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux de l'Association Américaine de Psychiatrie
EHDAA	Élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ES	Enseignement Spécialisé
FT	Formateur de Terrain
FU	Formateur Universitaire
HEP	Hautes écoles pédagogiques
HfH	Hochschule für Heilpädagogik
IUFE	Institut Universitaire de Formation des Enseignants, Université de Genève
LME	Licence mention enseignement, Sciences de l'Education, Université de Genève
MER	Moyens d'Enseignement Romands
MESP	Maîtrise Universitaire en Enseignement Spécialisé
OMP	Office Médico-Pédagogique du canton de Genève
OMS	Organisation Mondiale de la Santé

PEI Projet éducatif individualisé
PER Plan d'Étude Romand
PES Procédure d'évaluation standardisée. Instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée pour la détermina
PH Pädagogik Hochschule (Haute école pédagogique)
RCS Regroupement de Classes Spécialisées
RH Ressources Humaines
RIJBEP. Règlement sur l'Intégration des enfants et des Jeunes à Besoins Éducatifs Particuliers ou handicapés
SARP Séminaire d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle, unité de formation obligatoire à inscrire en parallèle aux dispositifs de stage
SEA Situation d'enseignement et d'Apprentissage
SPES Soutien Pédagogique en Enseignement Spécialisé
SEN Special Education Needs
SSJ Service de la Santé et de la Jeunesse
ST Stagiaire
TB Tableau Blanc
TN Tableau Noir
TSA Trouble du spectre de l'autisme
TTC Temps de travail en commun
UF Unité de Formation

Introduction

La recherche ayant conduit à la rédaction de cette thèse de doctorat s'inscrit dans le domaine de l'enseignement spécialisé et plus particulièrement dans le domaine de la formation à l'enseignement spécialisé. En accord avec le courant de l'ergonomie de langue française (de Montmollin, 1996 ; Ombredane & Faverge, 1955), l'enseignement spécialisé, comme la formation à l'enseignement spécialisé y sont toutefois appréhendés comme un *travail*.

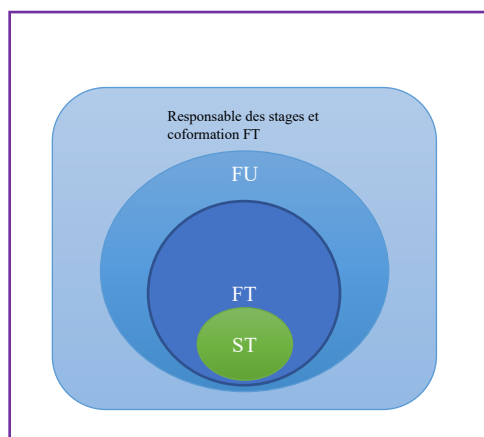
À la suite de Leplat (2004) sont dès lors considérés comme *travail* pour notre étude : a) la tâche prescrite (au sens large) et l'activité (professionnelle) déployée pour accomplir les missions confiées aux enseignants spécialisés et b) la tâche prescrite (au sens large) et l'activité (de formation professionnelle) déployée pour réaliser les missions confiées aux étudiants lorsqu'ils sont en stage. Nous définissons les stages comme des situations de formation au travail, apparentées à des situations de travail. En outre, nous postulons à la suite d'autres auteurs adoptant ces principes, que la formation consiste elle-même en un travail. Bien que nous nous intéressions dans la revue de la littérature à ces deux tâches (celle de l'enseignant spécialisé et celle de l'étudiant en formation à l'enseignement spécialisé), notre objet d'étude concerne plus particulièrement l'activité des étudiants en contexte de stage, soit l'interprétation et l'actualisation de la tâche par les individus en situation.

Il s'agit d'une étude qualitative et longitudinale, comportant essentiellement une visée descriptive et compréhensive. Celle-ci est effectuée dans le contexte de la formation à l'enseignement spécialisé, dans le canton de Genève. La formation pratique concernée se déroule dans le cadre d'un programme de formation universitaire de niveau master, la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé (MESP), proposée par l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ). La formation pratique de la MESP se décline sous forme de plusieurs stages en responsabilité organisés par l'Université de Genève (Unige) en partenariat avec le département de l'instruction publique et l'office médico-pédagogique (OMP), office responsable des prestations d'enseignement spécialisé fournies aux élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers (LIP ; RIJBEP), ainsi qu'en partenariat avec les directions de structures d'enseignement privées subventionnées. La formation pratique contribue à la maîtrise de compétences professionnelles à la fois générales et spécifiques aux trois contextes d'enseignement spécialisé : classes spécialisées ou intégrées en établissements scolaires d'enseignement régulier, institutions spécialisées séparées, soutien à l'intégration scolaire en classe régulière. Durant leurs stages, chaque étudiant est individuellement accueilli par un enseignant spécialisé dit chevronné, qui assume alors la double fonction d'enseignant et de formateur de terrain durant la période du stage. Nous nous intéressons ici à l'activité déployée par cinq étudiants tout au long de leur parcours de formation.

Une activité de recherche abordée en cohérence avec l'objet d'étude

La spécification de l'objet d'une thèse de doctorat semble souvent initiée et portée par les préoccupations personnelles ou professionnelles du chercheur mais également et surtout par certaines « préoccupations fondamentales ou *themata* » (Theureau, 2015) qui à chaque instant, orientent, dirigent et se manifestent dans l'activité du chercheur.

N'échappant pas à ce principe général, nous pouvons poser a posteriori comme une évidence, le constat de liens étroits existants entre l'objet que nous avons choisi d'étudier dans le cadre de la présente thèse et les préoccupations fondamentales, au sens ontologique, éthique et épistémologique, nous ayant accompagnée durant ces deux dernières décennies. En effet, nous pouvons sans autre émettre l'idée d'une certaine perspective dialogique entre notre propre trajectoire de formation d'une part et de formatrice à l'enseignement spécialisé d'autre part, et l'objet de la présente thèse de doctorat soit l'étude de l'activité des stagiaires et ses transformations sur un temps long dans différents contextes de stages en enseignement spécialisé.



Activité de recherche sur l'activité des stagiaires dans les dispositifs de formation initiale en enseignement spécialisé incluant tour à tour l'expérience vécue en tant qu'étudiante-stagiaire en formation, formatrice de terrain, formatrice universitaire et responsable des stages

Figure I - Activité de recherche incluant l'expérience de la chercheure

Profondément intéressée par l'enseignement spécialisé et aspirant à devenir enseignante spécialisée, je m'engage en effet en formation en tant qu'étudiante à la fin des années 90, à l'heure où la formation des enseignants à Genève vient de subir une profonde transformation. Le modèle de formation sous forme d'études pédagogiques avec un passage d'une année en faculté des Sciences de l'éducation pour l'obtention d'une licence, vient de céder sa place en 1996 à un modèle d'études universitaires réalisables en quatre ans, débouchant sur une licence en Sciences de l'éducation, avec une mention enseignement (ci-après, LME). Une conception intégrative mais néanmoins complexe de l'alternance (Perrenoud, 1994) tout au long des études suivies, me permet d'être confrontée à différents dispositifs de formation : cours ex-cathédra versus séminaires en groupes de bases, cours obligatoires versus cours facultatifs, stages en responsabilité versus temps de terrain, stages de sensibilisation ou encore stages d'observation, formation générale à plusieurs disciplines constitutives des sciences de l'éducation, modules d'approches didactiques versus modules d'approches transversales ... Il s'agit rappelons-le d'une formation dite polyvalente, présumée former l'ensemble des étudiants à l'exercice du métier d'enseignant aux contextes d'enseignement primaire et spécialisé. Ainsi, mes expériences de stages se déploient dans différentes structures scolaires genevoises : classes de premier et deuxième cycle de l'enseignement primaire, classes spécialisées, institutions spécialisées. Le modèle du praticien réflexif (Schön, 1994) formé à réfléchir, sur et pendant l'action, guide l'ensemble des séminaires d'analyse de la pratique.

Tout au long de ce parcours, je cultive un intérêt pour l'analyse de ce qui fait le travail de l'enseignant spécialisé, sa complexité, sa singularité, ses enjeux, ce qui en constitue les valeurs d'une part, et la formation à ce travail d'autre part. J'appréhende tout d'abord la formation à ce travail dans une alternance entre théorie et pratique, cherchant à y être confrontée aussi souvent que possible lors de ma formation initiale, saisissant toutes les occasions offertes par le cursus académique de réaliser des stages dans les contextes d'enseignement spécialisé ou de suivre les cours et séminaires se rapportant au domaine de la pédagogie spécialisée. Devenue enseignante spécialisée dès le début des années 2000, je poursuis ma formation dès mon entrée dans le métier en accomplissant les deux ans de spécialisation proposés aux enseignants nouvellement engagés par l'employeur ainsi qu'en explorant différents contextes dans lesquels le travail d'enseignant spécialisé est exercé : travail en regroupement de classes spécialisées, travail dans trois institutions spécialisées accueillant un public d'élèves différent : tout d'abord des élèves de 3 à 7 ans, puis des élèves de 7 à 13 ans et finalement des élèves déclarés porteurs d'un trouble du spectre de l'autisme. Je complète enfin ma formation « empirique » d'enseignante en tant qu'enseignante régulière en cycle élémentaire, en collaboration deux années durant, avec une enseignante spécialisée soutenant l'intégration à temps complet dans ma classe d'une élève dite malentendante.

Parallèlement, l'accueil de stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé et la participation aux coformations organisées et proposées par l'université m'introduisent à la fonction et au rôle de formatrice de terrain : une nouvelle manière pour moi d'appréhender les enjeux du travail d'enseignante spécialisée effectué au quotidien sous l'angle de la formation en contexte de stage. Cette fonction de formatrice est par ailleurs enrichie par la mise en place d'un groupe de travail professionnel inter-

institutions dans un but d'analyse de la pratique. L'ensemble de ce parcours me conduit finalement à la formation académique, et plus particulièrement dans la nouvelle formation à part entière d'enseignants spécialisés (MESP), conçue et mise en place sous la direction de Greta Pelgrims. Exerçant depuis 2011 en tant que responsable des dispositifs de stages de la MESP, de la formation des formateurs de terrain recrutés dans ce programme, je participe par ailleurs à l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires en tant que formatrice universitaire.

Ce préambule biographique contribue ainsi à situer notre positionnement, un positionnement de chercheure fortement construit sur les bases d'une expérience empirique, expérience que nous nous efforçons pourtant de mettre à distance, tout au long de cette étude.

Justification de la thématique

Outre l'intérêt personnel que nous cultivons pour l'objet d'étude traité, ce travail présente selon nous un intérêt éminemment social d'une part, un intérêt épistémique et méthodologique d'autre part.

L'intérêt social émane tout d'abord de la nécessité d'une actualisation des connaissances produites et mises à disposition des acteurs participant de près ou de loin à la formation des enseignants spécialisés. En effet, la documentation de l'activité d'étudiants-stagiaires confrontés au réel du travail de l'enseignant spécialisé ainsi qu'à ses contingences, constitue selon nous une ressource susceptible d'être mobilisée et intéressante à exploiter à titre heuristique. Cela l'est d'autant plus à l'heure où les enjeux de transformation du métier d'enseignant spécialisé suscitent un certain nombre de préoccupations, liées notamment à l'implémentation d'une école dite inclusive, chez les étudiants en formation, les enseignants réguliers¹ et spécialisés en fonction dans les différentes structures scolaires concernées par ces évolutions et les formateurs de terrain chargés de former et d'accompagner les étudiants en formation à cette transformation. De nombreux écrits évoquent en effet depuis plus d'une décennie les transformations du métier d'enseignant exercé en contexte d'enseignement régulier dans les cycles d'enseignement élémentaire, primaire et secondaire. Alors que ces travaux mettent en évidence la complexité croissante à exercer le métier d'enseignant régulier dans des contextes et milieux dits « difficiles » et qu'autant d'autres prônent parallèlement pour les enseignants réguliers la nécessité d'accueillir dans leurs classes des élèves que nous désignons élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers en référence à Pelgrims (2011, 2019), les travaux s'intéressant parallèlement aux transformations du métier d'enseignant spécialisé semblent proportionnellement moins nombreux. Si une abondante littérature nord-américaine et anglo-saxonne contribue à réduire l'écart entre les travaux produits dans le domaine de la formation à l'enseignement régulier et ceux produits dans celui de la formation à l'enseignement spécialisé, les travaux appréhendant l'activité de formation à l'enseignement spécialisé en contexte de stages demeurent quant à eux relativement inexistantes, y compris dans la littérature anglophone. Nous voyons donc un intérêt à contribuer, à travers notre travail à l'apport de connaissances au domaine de l'enseignement de la formation à l'enseignement spécialisé.

Par ailleurs, l'étude de l'activité d'étudiants lors de leur formation pratique en enseignement spécialisé mérite selon nous de se voir consacrer une étude approfondie, dans la mesure où l'exigence en Suisse de la mise en place de formations d'enseignants spécialisés de haute qualité et de niveau master (CDIP, 2007, 2008a), date à présent d'une dizaine d'années déjà. Bien que la MESP, vienne tout juste d'être reconnue par la commission de reconnaissance de la Conférence des chefs des départements de l'instruction publique (CDIP, 2008a), il nous semble néanmoins socialement et éthiquement intéressant d'accompagner la transition entre une période consacrée à la mise en place et à la régulation continue de la phase de conception du programme de formation (Pelgrims et al. ; 2010, Pelgrims, 2011) et une période de régulations émanant d'évaluations de ces mêmes dispositifs, d'une analyse de l'activité des principaux bénéficiaires de la formation, à savoir des étudiants. En outre, ces étudiants sont principalement non formés à l'enseignement en contexte régulier. En effet, nous ne pouvons passer sous

¹ Dans l'ensemble de la recherche et du manuscrit, l'adjectif « régulier » associé à un type de structure scolaire ou aux termes enseignant et enseignement, est employé pour qualifier les contextes et structures scolaires qui proposent des prestations d'enseignement destinées aux élèves qui ne sont pas institutionnellement déclarés à BEP. Il s'agit en principe de classes relevant des cycles d'enseignement et apprentissages des degrés 1 à 4 (élèves âgés de 3 à 8 ans) ; des classes relevant du cycle d'enseignement et apprentissages des degrés 5 à 8 (élèves âgés de 8 - 12 ans) ; classes de cycle d'enseignement et apprentissages des degrés 9 à 15 (élèves âgés de 12 à 15 ans et de 15 à 19 ans).

silence la propension à l'admission dans la MESP, de nombreux étudiants, minimalement au bénéfice d'un diplôme de niveau Bachelor acquis en sciences de l'éducation ou dans une discipline considérée voisine (logopédie, psychologie, psychomotricité, éducation sociale ou ergothérapie) (CDIP, 2008a, 2008b). Depuis 2011, des étudiants déjà au bénéfice d'un diplôme reconnu d'enseignant et souhaitant accéder à une formation d'enseignant spécialisé reconnue se présentent de manière régulièrement minoritaire à la procédure d'admission à la MESP. Il devient dès lors selon nous d'autant plus pertinent d'évaluer la correspondance entre une conception de formation à l'enseignement spécialisé de niveau Master, initialement destinée aux enseignants diplômés en enseignement primaire ou secondaire, et une réalisation du cursus de formation par des étudiants qui ne détiennent potentiellement qu'un léger bagage académique en enseignement, et le plus souvent aucun stage de formation à l'enseignement à leur actif.

Nous concevons dès lors ce travail comme une occasion d'articuler recherche sur l'activité de formation et transformation des dispositifs de formation dans une perspective créatrice et régulatrice à moyen terme. Nous pensons favoriser ce faisant, l'instauration d'un processus dynamique, continu et participatif de recherche et de formation, ajusté aux besoins et aux préoccupations des différents partenaires impliqués : étudiants, instances universitaires et formateurs universitaires, ainsi que les autres partenaires de formation (employeurs, formateurs de terrain, équipes de professionnels, etc.).

Finalement, cette recherche revêt sans doute un intérêt épistémique et méthodologique. Celui-ci se situe dans l'exploration que nous faisons d'une hypothèse de complémentarité existant entre deux programmes de recherche proposant chacun un certain nombre de présupposés théoriques non soumis à réfutation. Comme mentionné plus haut, le chercheur s'engage dans une activité de recherche avec un certain nombre de « préoccupations fondamentales ou *themata* ». Dans notre cas, et en ce qui concerne plus directement l'objet théorique de l'activité, nous avons dès notre première confrontation aux travaux réalisés dans ce champ, très rapidement été convaincue par les postulats (pourtant contradictoires) des deux programmes de recherches évoqués. Ces hypothèses de substances, résonnant simultanément et significativement avec nos préoccupations, nos attentes, nos croyances, valeurs, connaissances ou expériences, nous avons rarement été en mesure d'en écarter un définitivement au profit de l'autre. Nous avons dès lors entretenu aux différentes étapes de la recherche, un dialogue tantôt houleux, tantôt pacifié, tantôt omniprésent, tantôt plutôt discret entre ces mondes à la fois radicalement opposés et *provisoirement réconciliés* en un seul, au sein de notre monde-propre. À travers une présentation des fondements théoriques sous-jacents au programme de recherche sur les contingences inhérentes aux contextes et aux situations d'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2001, 2003, 2006, 2009 ; Pelgrims, Bauquis, Delorme & Emery (soumis) ; Pelgrims, Delorme, Emery & Fera, 2017) puis ceux sous-jacents au programme de recherche empirique du cours d'action (Theureau, 2006, 2009, 2015), cette thèse montre dès lors en quoi et sur quels principaux éléments ces deux programmes, à défaut de se rejoindre sur le plan théorique, peuvent néanmoins se compléter à des fins empiriques. Elle contribue ainsi à une première heuristique, réalisée à un niveau essentiellement méthodologique et empirique, de la pertinence d'une association de ces deux conceptions de la notion d'activité, pour décrire et comprendre ce qui se joue dans la formation au travail, dans des situations s'apparentant à des situations de travail, mais n'en étant précisément pas.

Visées de la recherche

À l'heure où le travail des enseignants spécialisés est soumis à de profondes réorganisations structurelles en lien avec la mise en place d'une école dite inclusive, celui-ci nécessitant plus que jamais la maîtrise de compétences professionnelles de haute qualité, les programmes de formation initiale à l'enseignement spécialisé cherchent à former des professionnels compétents (Pelgrims, 2018 ; Pelgrims, Cèbe & Pilloud, 2010). En Amérique du Nord, et plus particulièrement aux États-Unis, la conception des formations initiales, la sélection des objectifs visés et les compétences professionnelles d'enseignement spécialisé qui y sont exercées, sont principalement orientées par un contexte de diminution chronique et de pénurie cyclique des enseignants spécialisés (Billingsley, 2004 ; Brownell & Sindelar, 2016) ainsi qu'un contexte politique imposant des réformes successives aux dispositifs de formation (Brownell, Sindelar, Kiely & Danielson, 2010). En Europe, ce sont davantage les formations tournées vers la formation de profils d'enseignants dits *inclusifs*, c'est-à-dire exerçant uniquement en

école et en classe régulière, qui occupe majoritairement l'attention des auteurs s'intéressant à ces questions.

Or, si en Suisse, les préoccupations liées à la conception de formation destinées tant aux enseignants réguliers qu'aux enseignants spécialisés, portent tout autant sur les enjeux de l'école inclusive (intégration d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers dans les classes régulières, co-enseignement et autres formes de collaboration entre enseignants, soutien à l'intégration d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers dans les classes régulières, etc.) les besoins de connaissances relatives à la formation au travail de l'enseignant spécialisé dans *l'ensemble* des contextes dans lesquels le travail de l'enseignant spécialisé continue malgré tout à se déployer (CDIP, 2007), s'avère nécessaire dans la mesure où extrêmement peu de recherches existent à ce sujet. Ce besoin de production de connaissances, est par ailleurs renforcé par le fait que de nombreux candidats à la formation initiale d'enseignants spécialisés, ne sont pas détenteurs d'un diplôme en enseignement régulier reconnu, mais proviennent, comme nous l'avons vu, du domaine élargi de la pédagogie spécialisée, ou plus généralement des sciences de l'éducation. Or, peu de recherches ont à notre connaissance, contribué à documenter ces aspects de la formation au travail d'enseignants spécialisé.

Compte tenu des missions que les étudiants en formation initiale au travail d'enseignant spécialisé ont à accomplir lorsqu'ils sont en stage, cette recherche vise à décrire et comprendre leur activité et ses transformations tout au long du parcours de formation pratique. Les résultats produits contribuent à produire des connaissances pour le domaine de la formation à l'enseignant spécialisé et celui de la formation continue des formateurs d'enseignants à Genève. Ils peuvent offrir également des perspectives de régulation des dispositifs de formation.

Une conception ergonomique de la formation à l'enseignement spécialisé à l'origine de la structure de la thèse

La tâche des enseignants spécialisés et celle des étudiants en formation

Connaître la tâche à accomplir (Durand, 1996) ainsi que l'activité des travailleurs (débutants ou experts) permet de concevoir la formation à ce travail à partir de ce que ces données disent de ce qui doit être appris, compris, maîtrisé pour effectuer un travail spécifique (Lussi Borer & Ria, 2016 ; Lussi Borer, Yvon & Durand, 2015). Dans cette optique, nous exposons tout d'abord certains invariants internationaux, nationaux et locaux, dégagés à partir d'une définition de la tâche au sens large des enseignants spécialisés (**chapitre 1**). Cette définition de la tâche à accomplir, est ensuite mise en relation avec les différentes conceptions organisationnelles (objectifs visés et logiques de formation) des programmes de formation à l'enseignement spécialisé telles qu'elles sont envisagées au niveau international, national et local. Nous portons finalement plus particulièrement notre attention sur la conception des stages au sein de ces programmes de formation. Largement consacré dans la littérature francophone et anglo-saxonne comme un dispositif de formation privilégié pour approcher la tâche effective, le travail réel en formation initiale des enseignants réguliers (p.ex., Pelpel, 1989 ; Zeichner, 1984), nous mettons l'accent sur ce dispositif spécifique tel qu'envisagé dans la formation initiale à l'enseignement spécialisé. Nous en présentons sa définition, ses diverses visées et fonctions au sein des formations initiales à l'enseignement spécialisé, ses principales caractéristiques, ainsi que quelques enjeux auxquels sont confrontés les acteurs concernés (**chapitre 2**).

L'activité pour décrire et comprendre le travail réel des étudiants en formation

Le **chapitre 3** est consacré à la présentation du cadre théorico-méthodologique à partir duquel nous saisissons la **notion d'activité**. Ce chapitre condense ainsi la présentation de deux perspectives théoriques distinctes portant toutes deux sur la notion d'activité et leurs apports dans une perspective de descriptive et compréhensive de la formation au travail réel des étudiants en contextes de stages de formation. L'*activité* est ainsi tout d'abord, envisagée comme un ajustement dynamique à des contingences inhérentes aux contextes avec lesquels les individus composent pour agir et actualisent des intentions d'enseignement (Pelgrims, 2001, 2016a). Lorsque cet ajustement se reproduit avec régularité au fil de situations, sa cristallisation est susceptible de s'installer en pratiques. Se saisissant de l'activité professionnelle comme objet central de la formation initiale à l'enseignement spécialisé dans le canton de Genève, la compréhension des contingences (contraintes et libertés) infléchissant cette activité y est alors envisagée comme l'un des principaux leviers susceptibles de déjouer une telle cristallisation des

pratiques peu compatibles avec des intentions d'enseignement (Pelgrims, 2018). L'*activité* est ensuite abordée comme une totalité autonome, dynamique, culturellement située, résultant d'un couplage structurel asymétrique entre l'individu et la situation (Theureau, 2004, 2006, 2009, 2015). Dans cette approche, un primat est accordé à l'intrinsèque soit à l'individu, qui dans le couplage, va déterminer, ce qui à chaque instant dans la situation est significatif, pertinent de son point de vue, compte tenu de ses intentions, ses préoccupations, ses attentes, ses connaissances (Maturana & Varela, 1987; Theureau, 2006). Si dans l'absolu, l'activité est ici envisagée en tant que transformation permanente (Durand, 2017), l'identification de certaines dispositions à agir des individus (Lahire, 2011 ; Lussi Borer & Muller 2014 ; Muller & Plazaola Giger, 2014) définies comme des tendances à agir de manière similaire dans certaines situations, peuvent tout de même apparaître, lorsqu'on analyse l'activité sur des temps longs. Outre le fait qu'elles contribuent à fonder de nombreux dispositifs de formation adressés aux enseignants réguliers en France, les connaissances produites grâce à l'analyse de l'activité autonome, vécue et située des acteurs considérés, nous sont également utiles pour saisir l'activité des étudiants-stagiaires. Ce chapitre se termine par une description des orientations méthodologiques sous-jacentes aux enquêtes menées dans le cadre de ces deux programmes de recherche, et auxquelles nous nous référons pour construire notre dispositif de recherche.

Une mise en tension entre les enjeux soulevés par une description de la *tâche prescrite* aux étudiants en formation - celle d'être formés dans les conditions singulières que les institutions de formation sont en mesure de proposer, à un travail d'enseignant spécialisé, comportant lui-même des missions particulières et complexes à réaliser, dans des conditions non moins particulières et complexes - et une conception de l'*activité* soulignant les réinterprétations permanentes et situées de la tâche par les acteurs, d'une part en raison d'un ajustement aux contingences inhérentes à ces différents contextes de formation au travail, d'autre part en raison d'une sélection d'éléments significatifs, au cours de la dynamique des interactions asymétriques entretenues par les acteurs avec l'environnement de formation, nous conduisent à notre **problématique**. De cette problématique, présentée au **chapitre 4**, découlent **nos trois questions de recherche**.

Décrire et comprendre l'activité et ses transformations sur un temps long

Le **chapitre 5** nous permet ensuite de présenter l'observatoire mis en place dans le cadre de cette recherche pour observer, comprendre et décrire l'activité de cinq étudiants-stagiaires durant leurs stages de formation au travail d'enseignant spécialisé dans le canton de Genève. Après avoir présenté le dispositif de formation pratique considéré, nous exposons les différentes étapes de la construction des données (recueil, traitement et analyse), réalisée sur la base des hypothèses de substance et de connaissance du programme de recherche empirique du cours d'action dans une articulation avec le modèle heuristique des contingences situationnelles et contextuelles de Pelgrims.

Cet observatoire donne ensuite lieu aux résultats de recherche que nous déclinons en deux parties distinctes. La première partie comprend trois chapitres consacrés aux résultats concernant l'un des cinq étudiants-stagiaires. Il y est tout d'abord présenté les tâches d'enseignement assumées par cette étudiante-stagiaire ainsi qu'une partie des conditions effectives de formation au travail d'enseignant spécialisé dont elle a bénéficié durant ses quatre stages en contextes d'enseignement spécialisé (**chapitre 6**). Nous décrivons ensuite l'activité documentée par cette étudiante-stagiaire à partir de la perspective enactive et sémiologique du programme de recherche du cours d'action et mettons ainsi en évidence les *problématiques* d'enseignement et de formation à l'enseignement spécialisé principalement significatives pour cette dernière (**chapitre 7**). L'activité de l'étudiante-stagiaire en contextes de stage est finalement décrite à partir du modèle heuristique des contingences de Pelgrims, telles que ces dernières infléchissent d'un point de vue intrinsèque (celui de l'étudiante) son activité d'enseignement et de formation à l'enseignement (**chapitre 8**). Sont ainsi dégagées d'une part les contingences situationnelles et institutionnelles infléchissant, selon elle, la mise en œuvre des tâches d'enseignement au sein des trois contextes d'enseignement spécialisé considérés (institutions spécialisées, classes spécialisées et enseignement spécialisé en soutien à l'intégration), d'autre part, les contingences spécifiques aux dispositifs de stages tels que prévus par l'institut de formation initiale.

La seconde partie de cette présentation des résultats (**chapitre 9**) décline les résultats obtenus pour l'ensemble des étudiants-stagiaires participant à la recherche. Il met ainsi en évidence les tâches réalisées

et les conditions de formation dont ont bénéficié les cinq étudiants stagiaires. Ces aspects sont suivis d'une description et d'une analyse des problématiques principales émergeant de l'activité d'enseignement en situation de formation (soit en présence des formateurs de terrain). Est ensuite présentée une description des traces ou indices de transformations d'activité et de l'expérience qui les accompagne, identifiés par les étudiants-stagiaires à l'issue de leur formation pratique, mettant ainsi en relief, dans ce qui consiste encore en une simple ébauche méthodologique soumise à la réfutation, du traitement longitudinal de l'étude de l'expérience des étudiants-stagiaires. La dernière partie du chapitre 9, est consacrée à la présentation des principales contingences situationnelles et institutionnelles d'une part et des quatre dispositifs de stage d'autre part, infléchissant l'activité des étudiants-stagiaires dans les trois contextes d'enseignement spécialisés.

Les éléments saillants de ces résultats et des enjeux qu'ils soulèvent, nous permettent ainsi d'apporter des réponses à nos questions de recherche. Ceux-ci sont repris sous la forme d'une synthèse générale des résultats de la recherche et discutés dans le **chapitre 10**, à l'aune des constats issus de la littérature sur le travail d'enseignant spécialisé et sur la formation à ce travail d'une part, et sur ce qu'une analyse de l'activité offre comme nouvelles perspectives pour aborder ces questions.

Nous concluons le manuscrit (**chapitre 11**) par une mise en exergue des résultats essentiels et la présentation des principaux apports et limites de la recherche. Ceux-ci nous conduisent à proposer quelques pistes de recherches futures ancrées dans un Espace de recherche consacré à la formation au travail de l'enseignant spécialisé, destiné à la fois à poursuivre l'analyse des transformations d'activité des acteurs concernés, mais également, à la régulation voire la conception de dispositifs de formation susceptibles d'intégrer les résultats de ces différentes recherches.

CHAPITRE 1

Le travail des enseignants spécialisés étudié sous l'angle de la tâche

Si à la fin du XX^{ème} siècle, étudier scientifiquement l'enseignement en tant que *travail*, apparaît comme une démarche innovante (Amigues, 2003; Dubet cité par Tardif & Lessard, 2004; Durand, 1996 ; Goigoux, 2001; Rogalski, 2003 ; Saujat, 2002), les publications ayant pour objet l'analyse, la description, l'étude du *travail enseignant*, deviennent depuis ces 20 dernières années relativement nombreuses dans le champ des sciences de l'éducation (Lussi Borer, Yvon & Durand, 2015)². Celles-ci traduisent l'intérêt que la communauté - essentiellement francophone - des chercheurs et des professionnels de l'éducation et/ou de la formation, accorde au travail enseignant et aux potentialités de transformations qu'une analyse fine et détaillée des conditions de travail, des missions à accomplir, des buts à atteindre, ainsi que des gestes effectués par les travailleurs en situation de travail, offrent à la formation. Si le travail et son analyse sont explorés sous des angles très variés et selon des cadres théoriques et méthodologiques également distincts, c'est plus généralement son orientation *activité* qui fait l'objet des différents programmes de recherche s'y consacrant dans une perspective de formation (voir p. ex., Lussi Borer, Durand & Yvon, 2015 ; Yvon & Saussez, 2010). En effet, comme le précise Leplat (2004) « la prise de conscience toujours plus grande de la distinction entre tâche présente et tâche effective a conduit à se satisfaire de moins en moins des aspects prescrits de la tâche pour l'analyse du travail. » (p.102).

Or, le plus souvent, c'est du travail des enseignants exerçant aux cycles élémentaire, primaire et secondaire (formation générale et professionnelle) de l'enseignement dit régulier dont il question dans ces recherches. Bien qu'également présentes dans le paysage scientifique des travaux francophones ancrés dans une perspective ergonomique du travail ou dans une perspective interactionniste et située des pratiques d'enseignement (et de formation à l'enseignement), plus rares sont toutefois les recherches qui se sont véritablement consacrées à une analyse à la fois détaillée et globale de l'activité des enseignants spécialisés. La plupart des travaux issus de la littérature francophone sont en effet situés dans une perspective d'analyse des pratiques et des conditions dans lesquelles l'enseignement se déploie (Pelgrims, 2001), tandis que ceux issus de la littérature anglo-saxonne et nord-américaine, semblent davantage inscrits dans une approche processus-produit, explorant essentiellement les pratiques et méthodes considérées comme efficaces permettant aux enseignants spécialisés d'effectuer au mieux leurs tâches. Il semblerait cependant que certaines études nord-américaines récentes mettent dorénavant plus l'accent sur une approche contextualisée des conditions d'enseignement et de formation à l'enseignement (p. ex., Bettini, Jones, Brownell, Conroy & Leite, 2017 ; Bettini, Crockett, Brownell & Merrill, 2016).

S'appuyant sur la distinction entre tâche et activité, autrement dit sur l'écart qui existe entre la prescription, l'interprétation de la prescription par les travailleurs et le réel de ce qui est accompli (Leplat, 2004), ce premier chapitre constitue dès lors l'occasion d'un survol de *la tâche* prescrite aux enseignants spécialisés.

Nous rendons compte des prescriptions relatives aux tâches des enseignants spécialisés telles que celles-ci émergent de l'analyse de certaines directives locales (DIP, 2014a), telles qu'elles sont documentées par les sources webographiques officielles (sites Web de ministères ou départements de l'instruction publique, de l'éducation ou de la formation au niveau international, régional et local), ou encore telles qu'elles ressortent avec régularité d'espaces webographiques à visée promotionnelle. En effet bien que l'importance à accorder aux informations issues de sources webographiques à visée promotionnelle soit à relativiser et à saisir avec prudence étant donné leur statut, ces ressources rendent compte de la nature des informations auxquelles tout individu souhaitant s'orienter vers la profession d'enseignant spécialisé peut accéder en amont, voire pendant son parcours de formation. C'est ainsi au titre de *prescriptions informelles*, car socialement, implicitement et culturellement admises relativement à la profession

² Nous aurons également l'occasion de revenir sur les connaissances produites selon ces perspectives théoriques dans le chapitre 3 consacré au cadre théorique.

d'enseignant spécialisé, que celles-ci nous sont précieuses. Elles se distinguent toutefois de l'usage que nous faisons des prescriptions issues de textes et sites officiels, ou encore des connaissances produites par la littérature scientifique, que nous considérons au titre de *prescriptions formelles*. Il en va de même pour les conditions externes de réalisation de la tâche prescrite, soit les différents environnements de travail (structures scolaires) dans lesquels les enseignants spécialisés sont amenés à l'effectuer, qui sont présentées ensuite. Nous relevons également certaines conditions (exigences de la tâche) et recommandations relatives aux dispositions et aux compétences professionnelles requises pour exercer la tâche des enseignants spécialisés (Gavish, 2017 ; Lortie, 1975). Nous concluons finalement le chapitre avec la présentation de quelques défis, difficultés, besoins rencontrés par les enseignants spécialisés débutants et chevronnés, lors de la réalisation de la tâche et mis en évidence avec régularité dans la littérature.

Les catégories que nous faisons des descriptions du travail prescrit³ des enseignants spécialisés, tel que celui-ci est donc supposé être réalisé aux plans international, régional et local, contribuent ainsi à fournir quelques traces non exhaustives d'invariants culturels recueillis sous formes de dimensions ou composantes repérées avec une certaine régularité au fil de la consultation de sources webographiques textes officiels et induites de la littérature. Elles ne correspondent en ce sens pas à une revue systématique selon les critères d'une analyse exhaustive des composantes du travail comme cela a été effectué dans les travaux qui s'en sont donné l'exigence (p.ex., Durand, 1996 ; Tardif & Lessard, 2004). Pour décrire le travail prescrit des enseignants, nous avons extrait les informations portant sur :

- la désignation ou les appellations des travailleurs possiblement concernés par cette tâche
- les tâches prescrites susceptibles d'être réalisées
- les environnements de travail (contextes et types de structures)
- les dispositions personnelles et les compétences professionnelles exigées pour effectuer ces tâches (qualités, valeurs, (pré-)dispositions à agir, dans la mesure où celles-ci correspondent aux dimensions du travail les plus fréquemment citées.

Par ailleurs, si notre intention première reste celle de décrire et comparer les prérogatives professionnelles auxquelles les futurs enseignants spécialisés se trouvent le plus communément confrontés à l'issue de leur formation dans chacune de ces régions culturellement distinctes sur le plan éducatif, nous ne négligeons pas ici les indices que ces composantes peuvent nous apporter pour une caractérisation des dimensions d'une culture professionnelle prototypique d'enseignant spécialisé, au sens où nous le rappellent Durand, Ria et Flavier (2002), « toute communauté professionnelle est porteuse d'une culture, ensemble de savoirs, de valeurs, de normes qui forment les actions professionnelles et qu'en retour ces dernières contribuent à faire vivre et évoluer » (p.84).

Cette première phase descriptive de la tâche prescrite aux enseignants spécialisés socialement et culturellement, d'une part, institutionnellement et de par la littérature d'autre part, nous permet dès lors de dresser les contours de ce qui fait de l'enseignement spécialisé une profession à part entière, mais également une profession culturellement très proche d'autres professions voisines relevant du champ de l'instruction, de l'éducation et de la pédagogie spécialisée au sens large et aussi spécifique par d'autres aspects. Elle contribue également à décrire les prérogatives, conditions et difficultés de réalisation de la tâche, auxquelles de futurs étudiants en formation initiale à l'enseignement spécialisé pourraient s'*attendre* à être confrontés lors de leur entrée dans le métier. Nous précisons toutefois, que parmi les positions épistémologiques de ruptures ou de continuité discutées dans la littérature (Chatelangat & Pelgrims, 2003 ; Cochran-Smith & Dudley-Marling, 2012 ; Pugach & Peck, 2016 ; Wasburn-Moses, 2012), notre intention n'est en aucun cas d'adhérer à une conception de l'enseignement spécialisé qui se veut en rupture avec l'enseignement régulier, mais plutôt de spécifier les aspects qui font qu'il s'en écarte de manière significative par moments sous différentes conditions particulières.

S'il peut paraître comme une première évidence que la principale mission des enseignants spécialisés consiste, a priori, à *enseigner*, encore faut-il tout d'abord rapidement circonscrire ce qui dans une perspective d'analyse du travail enseignant, est entendu par *enseignement* d'une part, par *enseignement spécialisé* d'autre part.

³ Au sens des prescriptions formelles et informelles auxquelles nous avons eu recours.

1.1 L'enseignement spécialisé, une notion aux contours variables

La notion d'*enseignement*, revêtant des définitions issues d'ancrages disciplinaires variés, se révèle une notion multidimensionnelle. Il devient dès lors complexe et présomptueux de tenter de la délimiter sans prendre le risque d'omettre la considération de l'une de ces facettes. Plusieurs auteurs s'accordent pour lui reconnaître une filiation principale dans les travaux inscrits dans le champ disciplinaire des sciences de l'éducation (Hofstetter & Schneuwly, 2001), à défaut de pouvoir clairement la situer dans ceux relevant d'une science de l'enseignement (Bayer, 1986 ; Bayer & Ducrey, 1999 Crahay & Lafontaine, 1986). Malgré cela et bien qu'inscrites au sein des sciences de l'éducation, nombreuses sont les perspectives à partir desquelles la notion d'enseignement est étudiée et peut donc être spécifiée. Ainsi, d'une perspective didactique de l'enseignement, souvent et malencontreusement opposée à une conception pédagogique, en passant par des conceptions historique, anthropologique, sociologique, politique, économique, philosophique, éthique, ou encore psychologique voire psychanalytique, la conception ergonomique de l'enseignement, potentiellement située dans une sphère périphérique des sciences de l'éducation, s'invite depuis une vingtaine d'années également dans cet horizon. Or, chacune de ces approches ou perspectives disciplinaires, investit par ailleurs l'enseignement sous des aspects eux-mêmes variés, selon les paradigmes, approches théoriques et méthodologiques qui sont les leurs. Nous nous centrons ici uniquement sur l'une d'entre-elles.

1.2 L'enseignement envisagé dans une perspective ergonomique

Comme spécifié en introduction, cette thèse prend pour objet d'étude la formation à l'enseignement conçu et défini comme un *travail*. Nous nous arrêtons donc plus longuement⁴ sur les apports de la psychologie du travail et de l'ergonomie, pour circonscrire une partie⁵ du travail de l'enseignant⁶. Comme nous l'avons mentionné plus loin, la psychologie du travail (Leplat, 2004) et l'ergonomie de langue française (de Montmollin, 1996 ; Ombredane & Faverge, 1955), s'intéressent également à l'enseignement en le considérant comme un *travail* au même titre que les autres formes de travail étudiées par ces disciplines. Plusieurs distinctions et mises en tension, organisent toutefois les descriptions possibles de l'enseignement dans la littérature s'en étant saisi dans cette perspective.

1.2.1 La distinction entre travail prescrit et travail réel

Selon Durand (2009, pp. 828-829), la distinction entre le *travail prescrit* et le *travail réel* naît de l'écart existant précisément entre la prescription (le travail qui est à faire) et ce que l'individu⁷ fait lorsqu'il travaille, autrement dit, l'effort fourni pour parvenir à faire ce qui est demandé.

Le travail prescrit

Le travail *prescrit* correspond à l'ensemble des consignes orales ou écrites, données par le cadre institutionnel, organisationnel ou encore hiérarchique du travail (de Montmollin, 1996, pp.46-49). Ces consignes portent généralement sur les objectifs quantitatifs et qualitatifs à atteindre, ainsi que sur les procédures à suivre pour parvenir à les atteindre. Parmi les procédures auxquelles le travailleur se doit de se référer figurent également certaines normes, règles et conventions micro-culturelles implicites. De plus, d'après de Montmollin, qui dit prescriptions, dit risque de s'exposer à des sanctions en cas de leur non-respect, d'autant plus que, comme le mentionnent Tardif et Lessard (2004), le travail de l'enseignant

⁴ Il ne s'agit toutefois ici que d'une présentation succincte de principes de base contribuant à circonscrire l'enseignement en tant que travail et articulant la dimension prescrite du travail à sa dimension effective ou réelle (notamment au travers de la notion d'activité). La notion d'activité étant elle-même approfondie dans le cadre théorique et méthodologique fondant notre recherche, nous évoquons ici essentiellement la question du travail prescrit et de la tâche.

⁵ La notion de travail est en effet bien plus large et complexe, convoquant des dimensions que nous n'abordons pas dans cette thèse.

⁶ Le travail de l'enseignant au sens générique, concerne ici tant celui de l'enseignant régulier et que celui de l'enseignant spécialisé.

⁷ Le sujet, opérateur, acteur ou agent, selon les perspectives théoriques.

est largement codifié (mandat à honorer ; statut et formation requise des travailleurs ; environnement de travail ; cadre organisationnel et cadre de fonctionnement des structures d'enseignement ; structuration temporelle des parcours de formation, etc.).

Pour Amigues (2003) les prescriptions sont consubstantielles de l'action des enseignants. Paquay, Perrenoud, Altet, Etienne et Desjardins (2014, pp. 21-24) mentionnent quant à eux et à cet égard, que l'étendue des prescriptions entourant le travail enseignant est importante. Selon ces auteurs, les prescriptions concernent en principe les contenus à enseigner (curriculum prescrit), ainsi que les objectifs à viser en termes de progression et d'apprentissages chez les élèves. Or, ils nous rendent également attentifs au fait que ces prescriptions varient selon les pays, les époques et les ordres d'enseignement. Comme pour de Montmollin (1996), Durand (1996), Amigues (2003), ou Tardif & Lessard (2004), pour Paquay et al. (2014), les sources des prescriptions du travail de l'enseignant identifiées sont multiples. Elles peuvent ainsi émaner des différentes instances institutionnelles, mais néanmoins hiérarchiques régissant l'enseignement : ministère de l'éducation et de la formation, directions générales des différents ordres d'enseignement, directions des services d'enseignement au sein de ces directions générales, directions de secteurs ou de commissions scolaires, directions d'établissement. À celles-ci s'ajoutent les prescriptions émanant des acteurs et auteurs des champs disciplinaires, et plus généralement celles émanant de la communauté des chercheurs intervenant dans la définition, conception du curriculum prescrit, suivies à leur tour des prescriptions émises par les centres de formation. Les auteurs, précédés par Amigues (2003, p. 9) mentionnent également que les prescriptions sont produites par les collectifs de travail auxquels les enseignants eux-mêmes appartiennent (équipes pédagogiques au sein d'un établissement scolaire par ex.), nuançant ainsi la coupure qui peut être perçue comme existant entre prescription et exécution de la tâche. Finalement, les enseignants doivent également tenir compte des prescriptions relevant des acteurs syndicaux et des associations professionnelles.

À titre d'illustration, et parmi les domaines de prescriptions identifiés pour le travail de l'enseignant primaire (Capitanescu, 2010) sont certes mises en évidence des prescriptions concernant les objectifs et le programme, mais également des prescriptions touchant l'emploi du temps et la grille horaire, les méthodes et les moyens d'enseignement, les devoirs, les procédures et échelles d'évaluation, les sanctions, l'organisation de l'espace et de l'ameublement, la sécurité, la santé et les relations adéquates avec les élèves, la coopération professionnelle et le suivi collégial de l'élève, les relations famille-école, la participation à la vie de l'établissement scolaire. Or, comme nous le verrons ultérieurement pour le travail de l'enseignement spécialisé, ces prescriptions ne sont pas aussi nombreuses, mais en comprennent d'autres. (Pelgrims, 2001, 2006, 2009 ; Eurydice, 2018).

Le travail réel

Le travail *réel* est défini comme « ce qui se passe effectivement » dans l'espace et durant le temps imparti aux travailleurs pour atteindre les objectifs quantitatifs et qualitatifs, selon les procédures assignées (de Montmollin, 1996). Il s'exprime dès lors d'une part en termes de « performances » réalisées ou non, d'autre part en termes de « comportements, d'actions ou encore de modes opératoires » (de Montmollin, 1996, pp. 46-47) conformes ou non aux prescriptions. En effet, dans une logique productive, le travail réel peut être mis en relation avec les résultats (quantitatifs et qualitatifs) effectivement obtenus, lorsque les objectifs sont effectivement atteints, partiellement atteints ou au contraire ne sont pas atteints. Mais, il peut également être mis en relation avec la manière dont les travailleurs s'y prennent pour accomplir le travail. Or, pour réaliser ce qui est quantitativement et qualitativement prescrit, le travailleur est le plus souvent amené à réinterpréter *hic-et-nunc* des prescriptions généralement standardisées (Durand, 2009), ce qui ne se produit pas sans une « expérience des normes » conditionnant au quotidien les travailleurs (Durrive, 2015). Ces normes mises en débat par les travailleurs, leur font vivre par ailleurs certaines tensions, qu'ils traversent en procédant à une renormalisation au travers notamment d'une hiérarchisation des prescriptions (Schwartz, 2007). Ainsi, le travail réel correspond en principe rarement au travail prescrit (de Montmollin, 1996 ; Durand, 2009).

Le constat est identique dans l'enseignement régulier (Durand, 1996 ; Lussi Borer, Durand & Yvon, 2015 ; Lussi Borer & Muller, 2014a ; Paquay et al. 2014 ;) : le travail réel des enseignants ne se superpose pas directement au travail prescrit. Les auteurs avancent de plus que l'écart existant entre travail prescrit et travail réel est non seulement irréductible, mais qu'il n'est également, guère imputable à un manque de conscience professionnelle. Comme nous le verrons, le postulat est aussi adopté pour

l'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2001). En effet, c'est bien en raison de la contrainte qu'il y a à produire le travail attendu dans des conditions parfois incompatibles avec les prescriptions données, (par ex : exigences quantitatives et qualitatives relatives aux contenus d'enseignement à traiter dans une temporalité réduite), que les enseignants contournent précisément ces prescriptions pour exécuter le travail. Ainsi, « loin d'une tricherie, une désinvolture, une paresse, un accident, l'écart à la prescription est un signe de compétence, et de responsabilité, il met en évidence, la volonté de nombreux travailleurs de *faire le travail*, avec ou contre la prescription. » (Paquay et al., 2014, p. 22.).

Lussi Borer et Muller (2014a) introduisent dès lors un élément supplémentaire dans la distinction entre travail prescrit et travail réel et considèrent la triade « travail prescrit/conditions de mises en œuvre/travail réel » pour décrire et comprendre le travail de l'enseignant. À la suite de Schwartz (2007) les auteurs, appréhendent le travail réel comme une *renormalisation* de prescriptions se situant bien au-delà des normes prescrites par l'institution formelle (travail prescrit), mais s'étendant plus largement au travail normé.

De plus, Amigues (2003) précise que la perception de l'écart entre travail prescrit et travail réel, varie selon s'il est appréhendé par l'institution, la direction, l'employeur, ou par l'ergonome. En effet, l'employeur va certainement y voir un manque d'expertise ou de sérieux, mettant ainsi à défaut l'enseignant. Il va dès lors chercher à réduire cet écart en renforçant la prescription, en en précisant les contours. L'ergonome va y voir quant à lui précisément le cœur de l'activité de l'enseignant, mettant en lumière la capacité de l'enseignant à faire des choix, prendre des décisions, tout en insistant sur les prises de risques et les tensions inhérentes à l'écart présent. La prise en compte de ces points de vue divergents à propos du travail prescrit et du travail réel, amène ainsi Amigues à se saisir de cet écart pour mettre en évidence les malentendus opposant régulièrement enseignants et instances institutionnelles hiérarchiques. Ces malentendus sont d'autant plus marqués que les prescriptions sont floues, ce qui d'après lui, est le cas pour l'enseignement. S'appuyant d'ailleurs précisément sur ce flou des prescriptions dans l'enseignement qui limite fortement le traitement cohérent et uniforme des problèmes rencontrés par les travailleurs, Rayou (2014) le rejoint dans ce sens et insiste sur le caractère uniforme du recours au bricolage (Perrenoud, 1996) de la part des enseignants :

L'unité du métier ne tient plus tant dans la reprise plus ou moins individualisée d'un rôle prédéfini, que dans la capacité à bricoler hic et nunc des solutions tenant compte des contraintes des situations auxquelles il convient tout autant de s'adapter que de tenter de les redéfinir dans le sens de la meilleure action pédagogique. (Rayou, 2014, p. 37).

1.2.2 La notion de tâche

Dans une perspective psychologique et ergonomique du travail, la notion de *tâche*, se situe dans une étroite articulation avec celle de travail prescrit. Selon de Montmollin (1996, p. 50), la distinction entre tâche et activité, prolonge en la précisant celle établie entre travail prescrit et travail réel. À la suite des travaux réalisés dans ce domaine (voir p. ex., Faverge, 1972 ; Leplat & Cuny, 1984 ; Leplat & Hoc, 1983 cités par de Montmollin, 1996), la tâche peut selon lui, tout d'abord être grossièrement définie comme « ce qui est à faire », tandis que l'activité consiste dans le « comment c'est fait ». Analyser le travail consiste dès lors pour Leplat (2004) à définir *la tâche* et *l'activité* d'une part, leur articulation d'autre part.

La tâche

Circonscrire davantage la définition de la *tâche* revient à la considérer comme une reprise plus précise et approfondie du travail prescrit, soit l'ensemble des objectifs et sous-objectifs, les procédures et contraintes, les conditions physiques et organisationnelles (de Montmollin, *ibid.*), ou pour le dire de manière plus synthétique : « le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint » Leplat (2004, p.102).

Le *but de la tâche* consiste rarement en un but unique. Ce dernier se décline en effet le plus souvent en sous-buts, voire en plusieurs buts, impliquant de la part du travailleur une prise en considération de ces multiples buts à obtenir, parfois peu compatibles les uns avec les autres (*ibid.*). Ceux-ci correspondent aux objectifs quantitatifs et qualitatifs à atteindre, déjà mentionnés pour la définition du travail prescrit, repérables au travers des performances à réaliser. Les *conditions de travail*, concernent quant à elles, d'une part, les *conditions dites extérieures* à la réalisation de la tâche. Sont ainsi

mentionnées, l'environnement physique, technique, matériel, organisationnel dans lequel la tâche est supposée être effectuée. L'environnement social fait également partie de ces conditions. D'autre part, *les conditions dites internes* ou caractéristiques des individus (Leplat, 2004 ; Rogalski, 2003) se rapportent à l'ensemble des habiletés, compétences, qualités de l'individu nécessaires pour réaliser la tâche. Il s'agit ici de conditions prescrites pour réaliser la tâche. C'est ainsi que pour Durand (1996), le but et les conditions d'atteinte du but, consistent en des contraintes qui vont infléchir l'activité des enseignants.

Comme déjà mentionné à propos du travail prescrit versus le travail réel réalisé par le travailleur, une distinction entre *tâche présente* et *tâche effective* est finalement mise en évidence par Leplat (2004) et d'autres auteurs qu'il cite (Ombredane & Faverge, 1955 ; Hackeman, 1969 ; Vermersch, 1977) , en recourant à d'autres désignations similaires, insistant à chaque fois, malgré des termes différents sur la distinction existant entre ce qui est prescrit et la redéfinition que l'individu fait de la prescription : tâche formelle / tâche informelle ; prescrite/redéfinie ; officielle/privée ; pour l'expert/ réelle.

Les notions de *tâche comprise* et celle de *tâche appropriée*, telles que développées par Falzon (2004), et mobilisées pour décrire une certaine transformation de la tâche prescrite par l'individu lorsqu'il effectue son travail, rejoignent à peu près les distinctions évoquées ci-dessus. La première concerne ce que l'individu comprend et traduit effectivement de la tâche prescrite, tandis que la seconde correspond à la réinterprétation des prescriptions telles que réalisées par les travailleurs, autrement dit ce qu'ils se donnent à faire compte tenu ou pas de ce qu'ils pensent prescrit. De même cet auteur, opère une distinction entre la *tâche affichée* (buts, consignes explicites et procédures explicites pour y parvenir) et la *tâche attendue* (buts, consignes, procédures implicites, mais néanmoins attendus par les prescripteurs).

La tâche des enseignants s'avère quant à elle complexe à délimiter dans la mesure où certains de ses aspects sont lisibles tandis que d'autres le sont beaucoup moins (Durand 1996, pp. 37-61). D'autre part, selon l'auteur, la hiérarchisation des buts et sous-buts de la tâche de l'enseignant, également variables selon les besoins et le point de vue adopté pour l'analyse, rendent cette délimitation peu évidente. Ainsi la question de savoir « où et quand » débute puis se termine la tâche de l'enseignant est posée par l'auteur. Celui-ci y répond en postulant qu'il appartient à l'analyste du travail (en l'occurrence au chercheur dans son cas) de définir les limites faisant sens pour son étude, tout en précisant que cette délimitation ne peut qu'être fluctuante lorsqu'il est tenu compte de la variabilité des composantes de l'activité et des caractéristiques des enseignants pour le faire (1996, p.43).

Les buts de la tâche des enseignants sont nombreux et variés. Le premier d'entre eux, un but général, déclinable en sous-buts en fonction des différentes disciplines scolaires, consiste à transmettre des connaissances aux élèves et à veiller à ce que ceux-ci réalisent des apprentissages plus ou moins complexes (Durand, 1996). Or, comme il le précise, il s'agit d'une tâche « dans laquelle les actions sont à long délai de réponse » (p. 47).

Parmi les contraintes (buts, procédures et conditions de réalisation de la tâche) identifiées par Durand (1996) sont répertoriées⁸ :

- le caractère scolaire de l'enseignement
- le découpage disciplinaire
- la définition des contenus à enseigner
- l'organisation en classe
- la délimitation du temps et de l'espace
- les particularités des élèves

D'après l'auteur, si certaines de ces contraintes sont explicites et émanent de textes réglementaires, elles ne couvrent pas non plus l'ensemble de la tâche des enseignants, réservant ainsi une marge d'autonomie à ces travailleurs. Nous aurons par ailleurs l'occasion de revenir sur cette incomplétude des prescriptions lorsque nous explorerons l'activité des enseignants spécialisés envisagée selon le modèle heuristique des contingences situationnelles et institutionnelles (Pelgrims, 2003, 2006, 2009).

⁸ Pour une description détaillée des caractéristiques de la tâche des enseignants, se reporter à Durand, 1996, pp. 49-63.

L'activité

La notion d'activité, est une notion polysémique, traitée sous plusieurs angles théoriques et méthodologiques distincts sur lesquels nous aurons précisément l'occasion de revenir dans le cadre du troisième chapitre de ce manuscrit. De Montmollin (1996, pp. 51-55) propose quant à lui quatre définitions de l'activité, appréhendée dans un approfondissement de la notion de travail réel, comme « ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche » (Leplat, 2004 p.102). Ainsi selon de Montmollin, l'activité peut tout d'abord être définie comme des *comportements* et les traces laissées par ces comportements (gestes, postures, regards, verbalisations dans le travail). Elle peut ensuite être définie comme *logiques d'actions*, notamment lorsqu'il s'agit d'accéder et d'expliquer aux composantes mentales de l'activité et que celles-ci sont majoritaires. L'activité correspond alors précisément aux différentes logiques avec lesquelles l'individu attribue des significations dans et par l'action « aux informations, actions et communications dont se nourrit son activité, en référence aux tâches qui lui sont assignées (ou qu'il s'assigne), dans les situations qu'il rencontre (ou qu'il crée). » (p.53). L'activité, comme *vécu*, et avec lui l'ensemble de ses composantes affectives, subjectives, voire psychiques, constitue la troisième définition possible envisagée par l'auteur. L'activité peut finalement être définie comme *processus biologiques* (rythmes cardiaques, diamètre pupillaire, sécrétions hormonales, etc.). À chacune de ces définitions de l'activité, correspondent des méthodes d'analyse qui ont chacune leurs cadres spécifiques issus de courants théoriques distincts (Ibid. voir également Clot, 1999 ; Durand, 2009 ; Pastré, 2002 ; Savoyant, 2006, 2007 ; Theureau, 1992, 2004, 2006).

Comme évoqué en introduction, l'activité des enseignants primaires et secondaires fait l'objet de récents travaux toujours plus nombreux. Le plus souvent articulée à une visée de conception et/ou de régulations des dispositifs de formation initiale ou continue, l'analyse de l'activité enseignante est également appréhendée par de multiples cadres théoriques et méthodologiques (p.ex., : Lussi Borer, Yvon & Durand, 2015 ; Plazaola Giger & Durand, 2007 ; Yvon & Durand, 2012 ; Yvon & Saussez, 2010). Celle-ci fait l'objet de nombreuses communications lors de colloques et congrès, réseaux de rencontres en sciences de l'éducation, donne lieu à des colloques ou journées d'études prenant spécifiquement l'activité pour objet, à l'instar du colloque « l'activité en débat », organisé par l'Université de Lille 3 en 2015⁹ ou la journée « Raisons éducatives : Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation » organisée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (Lussi Borer, Yvon & Durand, 2015) rassemblant à chaque fois de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation. Il est intéressant de souligner à ce propos que l'activité des enseignants est en outre étudiée sous de multiples angles. Si l'activité des enseignants débutants a fait et continue à faire l'objet de plusieurs travaux (p.ex., Azéma, 2015 ; Méard & Bruno, 2009 ; Ria, 2009, 2016, 2017 ; Serres, 2006 ; Serres & Ria, 2007 ; Saujat, 2014), celle des enseignants chevronnés l'est également. Chacun de ces travaux contribuent ainsi à mettre en lumière, certaines facettes de l'activité enseignante permettant de mieux en saisir sa complexité, ses traits spécifiques mais également ses aspects relativement génériques : les préoccupations des enseignants débutants et les dimensions émotionnelles de l'activité chez les débutants, la construction d'une culture d'action, l'improvisation, l'articulation entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves en classe ; les gestes de métier et leur éventuelle transmission dans le cadre d'une perspective de didactique disciplinaire, ou de didactique professionnelle.

L'activité des enseignants spécialisés, encore peu étudiée à notre connaissance, fait également l'objet de présentations et communications à des réseaux de rencontres et congrès internationaux, mais pour l'heure, ceux-ci demeurent essentiellement francophones. Elle est essentiellement étudiée à partir d'une perspective située et interactionniste des pratiques d'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2001, 2006) et de formation. Elle porte sur différents objets : la réinterprétation en termes d'ajustements à des contraintes et libertés de pratiques régulièrement observées en mesure d'appui à l'intégration et en classe spécialisée (Pelgrims, 2001, 2006, 2009), l'analyse des obstacles auxquels sont confrontés les étudiants-stagiaires de la LME, dans différents contextes d'enseignement spécialisé (Pelgrims et groupe de réflexion, 2005). La collaboration des professionnels impliqués, en contexte d'institution spécialisée,

⁹Pour plus d'informations : <https://live3.univ-lille3.fr/collections/lactivite-en-debat-dialogues-epistemologiques-et-methodologiques-sur-les-approches-de-lactivite>

dans l'élaboration et la mise en œuvre de projets éducatifs individualisés (Emery 2016), les contraintes et dilemmes professionnels dans l'activité de soutien à l'intégration en classe régulière d'élèves à BEP menée par des titulaires de classes intégrées, des enseignants itinérants, ou encore d'enseignants en équipe pluridisciplinaire constituent également un axe d'étude de l'activité des enseignants spécialisés (Pelgrims, Bauquis, Delorme & Emery, 2015 ; Pelgrims, Delorme, Emery, & Fera, 2017 ; Pelgrims, Delorme & Emery, en soumission ; Pelgrims & Emery, Haenggeli & Danalet, 2018).

1.2.3 Opacité et visibilité du travail

De même que de Montmollin (1996) et Durand (1996, p. 38) le mentionnent, les outils et méthodes d'investigation de la psychologie du travail et plus particulièrement de l'ergonomie de langue française, ont été initialement conçus et affinés dans le but d'étudier davantage « des tâches d'exécution et à forte composante sensori-motrice, que les tâches de conception ou sollicitant une composante cognitive ou symbolique ». Or, comme nous l'avons mis en évidence précédemment, l'accomplissement de tâches dans le cadre du travail, mobilise simultanément bien d'autres composantes (par ex : affectives, cognitives, physiologiques). Celles-ci sont le plus souvent peu visibles et conduisent ainsi les analystes du travail à évoquer les *traces* dites *observables* de l'activité pour précisément distinguer la dimension observable et visible du travail, de sa dimension non observable (Ibid.). Cette dernière devient dès lors accessible par inférence, à partir de différentes sortes de traces (Ibid.) dont certaines sont des traces de verbalisation de l'action permettant notamment aux travailleurs de décrire les coulisses internes de leur activité.

Une autre distinction concernant le caractère opaque ou au contraire visible du travail des enseignants trouve sa place dans une considération parfois limitée de l'environnement et de la temporalité dans lesquels ceux-ci effectuent leurs tâches. Piot (2005), Barrère, Saujat et Lanthau (2008), Karnas et Salengros (2017) ou encore Mukamera, Lakhal et Tardif (2019), rappellent ainsi la difficulté à accéder a priori à une entière visibilité du travail enseignant, notamment en raison du fait que celui-ci s'étend au-delà de la scène de classe (travail réalisé au sein de l'établissement scolaire, dans les associations, avec les parents, à domicile, etc.). Le cœur du travail de l'enseignant ne se limite toutefois pas à une présence visible et quantifiable face aux élèves, contrairement à ce que la collectivité et certains enseignants eux-mêmes peuvent considérer. Au contraire, il se déploie de manière invisible bien au-delà de cet espace-temps limité à la transmission de contenus face aux élèves.

1.3 L'enseignement *spécialisé* : domaine de recherche et pratique sociale de référence au sein de la pédagogie spécialisée

Le domaine de l'*enseignement spécialisé*, compris comme une pratique sociale de référence aux côtés d'autres pratiques sociales avec des personnes déclarées à besoins éducatifs particuliers (l'éducation pré-scolaire, l'éducation post-scolaire, l'éducation para-scolaire et les interventions médico-psycho-thérapeutiques) est, sur le plan politique et institutionnel, plus spécifiquement inscrit dans le champ de la pédagogie spécialisée (Bürli, 2005, CDIP, 2007). Cette appartenance peut être interrogée sur le plan académique, certains le considérant dans une prolongation de l'enseignement régulier, l'enseignement dit *spécialisé* bénéficie de son côté, de cadres d'analyses similaires à l'enseignement régulier également saisis à partir de perspectives disciplinaires et d'ancrages théorico-méthodologiques multiples (Chatelanat & Pelgrims, 2003 ; Pelgrims & Perez, 2016). En effet, ce domaine couvre

outre les pratiques de scolarisation, les faits de politiques et structures scolaires, les processus d'orientation scolaire, les réseaux de ressources et de soutien, les approches et actions pédagogiques et didactiques ou plus généralement l'ensemble des paramètres, macro, méso et micro-systémiques en relation avec les pratiques de scolarisation des enfants, adolescents, jeunes adultes, élèves, apprenants ayant des besoins spécifiques (Chatelanat & Pelgrims, 2003, pp. 9-10).

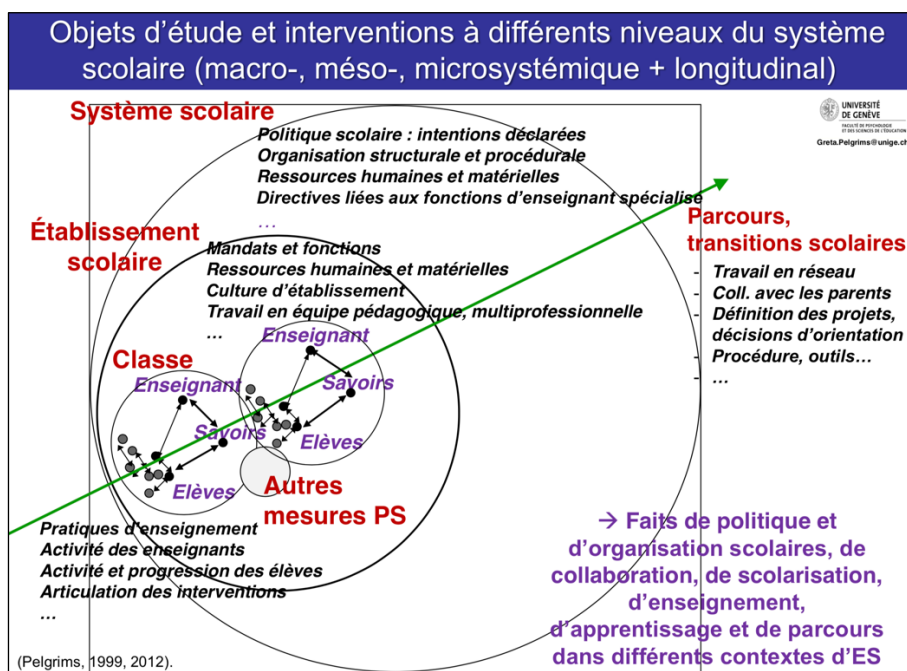


Figure 1.1 : Objets d'études pris en considération par le domaine de l'enseignement spécialisé (Pelgrims, 1999 ; 2012)

Envisagé dans une perspective didactique et pédagogique des pratiques d'enseignement, l'enseignement spécialisé fait l'objet de plusieurs travaux.

La perspective didactique s'intéresse de ce point de vue-là à l'enseignement spécialisé, à partir des interactions didactiques que les enseignants spécialisés entretiennent autour et avec les savoirs mathématiques (p.ex., Assude, Perez &, Tambone, 2012 ; Assude, Perez, Tambone & Vérillon, 2011; Assude & Suau, 2016 ; Cange & Favre, 2003 ; Dias & Tièche Cristinat, 2012 ; Maréchal, 2006 ; Mary & Schmidt, 2003 ; Vendeira-Maréchal 2010, 2013), et l'enseignement du français (p.ex., Dolz, da Silva-Hardmeyer & Pelgrims, sous presse ; Goigoux & Thomazet, 1999 ; Gombert & Roussey, 2007). D'autres travaux émanant du champ de la didactique comparée servent de point d'appui pour comprendre et décrire ce qui se joue dans l'articulation des systèmes didactiques principaux et/ou auxiliaires de l'enseignement régulier et spécialisé, ainsi que leurs conséquences sur les apprentissages réalisés par les élèves dans ces conditions didactiques (p.ex., Tambone & Mercier, 2003). En revanche, pauvres sont à notre connaissance, les études portant sur l'enseignement spécialisé envisagé selon une perspective didactique dans d'autres disciplines scolaires (par ex : sciences de la nature, chimie, physique, géographie, histoire, langues étrangères, etc.).

En ce qui concerne les pratiques de l'enseignement spécialisé, des travaux portent également leur intérêt aux questions relatives à la régulation par les enseignants spécialisés, des comportements en classe (p.ex., Robbes, 2011) tandis que d'autres travaux de recherche s'intéressent plutôt à comprendre l'activité des élèves en lien avec les pratiques d'enseignement spécialisé et l'appréciation qu'en font les élèves (Chlostova Munoz, thèse en préparation ; Pelgrims, 2003, 2006, 2009). Il convient de préciser, que la majorité des travaux s'attachent à identifier et tester l'efficacité de méthodes d'enseignement, d'outils etc.

En outre, l'évolution des contextes de scolarisation des élèves en situation de handicap et/ou institutionnellement déclarés à besoins particuliers depuis les années 1990 (Doré, 2001), associée à une transformation massive et croissante de l'enseignement en contexte régulier (Lantheaume, 2007 ; Maroy, 2006, 2008), ainsi qu'à une reconfiguration du métier d'enseignant spécialisé (Jeanne & Seknadjé-Askénazi, 2011 ; Thomazet & Mérini, 2011 ; Thoullec-Théry & Lescouarch, 2014) conduit, comme le problématisent Chatelanat et Pelgrims, 2003, également à une redéfinition implicite des frontières entre champs de recherches inscrites en sciences de l'éducation et en pédagogie spécialisée, à partir de l'intérêt porté par des disciplines telles que la psychologie, la sociologie de l'éducation, voire

même l'éducation spéciale, aux questions relatives aux faits situés dans une intersection entre enseignement régulier et enseignement spécialisé.

Ainsi, à partir de notions telles que celles de besoins éducatifs particuliers (Pelgrims, 2012, 2019 ; Pelgrims & Bauquis, 2016), celles d'école inclusive (par ex : Pelgrims & Perez, 2016) d'inclusion et d'intégration scolaires (p. ex., Ebersold, 2009 ; Ebersold & Detraux, 2013 ; Ebersold & Mauguin, 2016 ; Gardou, 2006) celle de difficulté (difficulté scolaire, difficulté d'apprentissage, difficulté d'enseignement, Pelgrims, 2012, 2016, etc.) ou encore celles de différences, diversité, différenciation, voire celle d'hétérogénéité scolaire, celles d'adaptations, d'aménagements, des gestes spécifiques ou génériques (Dunand & Feuilladiou, 2014), nous assistons effectivement à un déplacement progressif mais régulier des intérêts portés par la communauté des chercheurs en sciences de l'éducation, sur des objets d'étude qui auraient pu, il y a quelques décennies, concerner majoritairement, voire exclusivement des contextes d'enseignement spécialisé ou des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers, ponctuellement intégrés en classe régulière.

Comme l'argumente et le déplore Pelgrims (2001, 2005, 2006, 2010, 2019) l'enseignement spécialisé ne demeure pas moins, de par son insertion au sein du champ de la pédagogie spécialisée, une pratique sociale et un objet d'étude largement et encore bien souvent envisagé dans une perspective bio-psycho-médicale, ou encore dans une perspective de compensation des handicaps ou de remédiation. Ainsi de nombreux travaux visant à recommander des pratiques d'enseignement dites efficaces à mettre en œuvre pour l'instruction et l'éducation, voire parfois pour une prise en charge thérapeutique qui sont postulées spécifiques à des catégories de troubles et de déficiences présentées par les élèves. Nous faisons ici référence à l'ensemble des travaux concernant l'enseignement aux élèves dont le diagnostic concerne le trouble du spectre de l'autisme (DSMV), ou aux travaux concernant l'enseignement aux élèves présentant des déficiences sensorielles, telles que les déficiences auditives et visuelles.

1.4 Des professionnels de l'enseignement spécialisé aux désignations multiples....

Nous souhaitons tout d'abord nuancer la désignation des professionnels accomplissant le travail d'enseignant spécialisé.

Le constat d'une variation dans la littérature francophone et anglo-saxonne, des désignations des professionnels qualifiés à Genève d'*enseignants spécialisés*, nous permet de mieux spécifier le lien souvent implicite entre les missions prescrites et les buts à poursuivre, les conditions de travail, les compétences professionnelles attendues et la désignation institutionnelle des travailleurs sensés les assumer.

À l'instar de l'enquête et analyse comparant les appellations, titres et fonctions des enseignants spécialisés au Canada effectuée récemment par Tremblay et Granger (2018), la consultation de plusieurs sites officiels des administrations et secteurs de l'éducation et de la formation au niveau international, régional et local, (Amérique du Nord et certains pays d'Europe, Suisse et Genève) montre que ce que nous désignons dans le cadre de ce manuscrit comme travail de *l'enseignant spécialisé*, correspond souvent à une tâche comportant de nombreux invariants mais pourtant accomplie par des professionnels n'étant pas désignés par le même vocable.

Ainsi aux États-Unis, les sources sitographiques repérées¹⁰, désignent le plus souvent les enseignants spécialisés par le terme « *special education teachers* », ce qui est également le cas dans la littérature. Lorsque nous rencontrons le vocable « *special educators* » (p. ex., Molteni, McCombs-Tolis & Roots, 2015), la notion d'éducation est alors à interpréter ici dans un sens professionnel restreint d'éducateurs social (Chatelanat & Pelgrims, 2003, pp. 9-10). La notion de « spécial » contribue notamment à différencier le travail et les problématiques rencontrées par des enseignants spécialisés, du travail et des problématiques vécus par les enseignants réguliers (Cochran-Smith & Dudley-Marling, 2012 ; Cook & Schirmer, 2003).

Les enseignants spécialisés américains peuvent également se voir désignés enseignants inclusifs (*Inclusion Teachers*), enseignants spécialisés en structures spécialisées séparées (*Self-Contained Special Education Teacher*), ou encore enseignants ressources en enseignement spécialisé (*Special Education*

¹⁰ Voir références webographiques en fin du manuscrit.

Resource Teachers). Il est à noter que la notion d'enseignants inclusifs est étroitement articulée à l'orientation donnée à l'enseignement et à la formation à l'enseignement aux États-Unis, depuis le mandat national voté par le congrès en 2001 au travers du *No Child left behind Act* et aspirant à fournir un enseignement de haute qualité dans chacune des classes du territoire incluant en son sein des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers.

Au Québec, les enseignants spécialisés sont le plus souvent désignés « *enseignants en adaptation scolaire* » ou encore enseignants spécialisés en adaptation scolaire. Il est à noter que la désignation d'enseignants en adaptation scolaire concerne également les enseignants réguliers de soutien pédagogique. Leur désignation peut aussi être associée au public d'élèves auxquels ils enseignent : professeur pour personnes déficientes intellectuelles, professeur pour personnes handicapées de la vue. Bien que parfois utilisées à titre d'appellations synonymes dans le sens commun et parfois également dans la littérature (Tardif & Lessard, 2004 ; Tremblay & Granger, 2018), les enseignants en adaptation scolaire (Desbiens & Bowen, 2011) se distinguent pourtant des orthopédagogues du point de vue de leur formation (Martinet, Raymond & Gohier, 2001). Cette profession est quant à elle répertoriée comme une profession apparentée à l'enseignement en adaptation scolaire, sur les sites officiels de présentation des métiers. Tremblay & Granger (2018, p. 95) mentionnent finalement, que l'appellation « enseignant ressource » utilisée, pour désigner les enseignants spécialisés dans certaines provinces canadiennes, est également employée au Québec, mais ne correspond pas en revanche dans ce cas-là à de l'enseignement spécialisé. Il s'agit d'enseignants réguliers prestant, sans titre requis, du soutien à des élèves déclarés en difficultés scolaires ou d'adaptation à raison de 50 % au plus de la totalité des tâches à effectuer. Comme aux États-Unis, les politiques scolaires du Québec s'orientent depuis plusieurs décennies vers une politique de l'adaptation scolaire (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin & Legendre, 2008) impliquant une intégration scolaire en classe régulière des élèves déclarés « élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) ». Cette politique s'accompagne de la mise à disposition de ressources humaines (les enseignants en adaptation scolaire). C'est aux commissions scolaires ensuite de les répartir en fonction des besoins émanant de la part des différentes écoles sous la leur responsabilité.

Dans un tel contexte, les enseignants en adaptation scolaire, sont donc le plus souvent des enseignants spécialisés chargés de soutenir l'intégration scolaire en classe ordinaire d'élèves déclarés EHDAA et lorsque cette dernière n'est pas possible ou pas pertinente, des enseignants responsables de groupes classes à effectifs variables et le plus souvent réduits (Tardif & Lessard, 2004).

Tableau 1.1 : Désignation des enseignants spécialisés selon les régions

PAYS	Désignation des enseignants spécialisés
USA	Enseignants autonomes en enseignement spécialisé
	Enseignants inclusifs en enseignement spécialisé
	Enseignants spécialisés ressources
QUÉBEC	Enseignants en adaptation scolaire – Enseignant spécialiste en adaptation scolaire – Orthopédagogues
ROYAUME-UNI	Special educational needs teachers
BELGIQUE	Enseignants spécialisés
FRANCE	Enseignants spécialisés (spécifiques à différents troubles , déficiences)
SUISSE	Enseignants spécialisés
	Schulische Heilpädagog
	Schulische Sonderpädagog

Au Royaume-Uni, les recommandations trouvées sur les sites d'orientation professionnelles, permettent de mettre en évidence une nuance entre la désignation des enseignants spécialisés états-uniens et celles ayant cours en Angleterre, en Écosse, au Pays-de-Galle ou encore en Irlande. En effet, il est ici question de « *special educational needs teachers* ou *SEN teachers* », donnant à penser que c'est davantage la spécificité des besoins éducatifs des élèves, que la spécialisation de l'enseignant lui-même, qui est mise en lumière à travers cette appellation.

En Belgique francophone, en France comme en Suisse romande, la désignation principale et la plus courante des professionnels de l'enseignement spécialisé est identique : ceux-ci sont nommés « *enseignants spécialisés* ». La caractéristique de la spécialisation, souvent étendue à celle de

l'expertise, semble alors attribuée au professionnel lui-même et non au travail effectué (Benoît, 2010 ; Jeanne & Seknadje-Askénazi, 2010). En Suisse alémanique la notion d'enseignement spécialisé, peut être alternativement désignée sous les vocables de « *Schulischepädagogik* » ou « *Schulische Heilpädagogik* ». Les enseignants spécialisés se voient ainsi attribuer le titre de Schulische Heilpädagogin à l'issue de leur formation. Comme la distinction sémantique vue ci-dessus en ce qui concerne les termes anglophones, il semblerait qu'une nuance puisse être établie entre des enseignants dont l'enseignement contribuerait à soigner, et un enseignement qui serait lui, spécial ou encore spécialisé.

1.5 Des enseignants spécialisés à qui des tâches similaires sont prescrites ...

Une analyse du travail de l'enseignant spécialisé, contribuant à la description des tâches déployées par les enseignants spécialisés, tout en mettant en relation les tâches prescrites et les tâches effectives (Leplat, 2004) est peu fréquente dans la littérature. Certains auteurs considèrent l'enseignant spécialisé comme « un spécialiste des obstacles aux apprentissages scolaires (individuels, environnementaux, épistémologiques) et de leur prise en charge » (Pelgrims, Cèbe & Pilloud, 2010, p. 39). Pelgrims (2011, 2012) s'appuie sur un ensemble de travaux et d'études des pratiques d'enseignement régulier et spécialisé pour proposer, à des fins de formation notamment, des tâches dites d'enseignement, qu'elle décline selon un modèle qui les répartit en trois ordres : les tâches d'ordre pédagogique, les tâches d'ordre didactique et les tâches d'ordre collaboratif. Ces trois ordres de tâches sont complémentaires et ne peuvent se saisir l'un sans l'autre lorsque le travail de l'enseignant spécialisé se déploie, en classe et en dehors de la classe.

Tableau 1.2 : Les tâches de l'enseignant spécialisé (Pelgrims, 2011, 2012)

Tâches d'ordre didactique	Tâches d'ordre pédagogique
Désigner des objectifs, des savoirs à apprendre, à long, moyen, court terme Planifier et organiser l'enseignement Préparer les séquences, les tâches, le matériel Gérer le déroulement des leçons et les transitions Observer, écouter, interpréter, réguler l'activité cognitive en situation d'action Évaluer pour différencier, réguler, certifier, informer, orienter ...	Établir, expliciter, réguler des règles, des rituels de fonctionnement Créer un climat de classe positif Créer une dynamique relationnelle positive Créer le collectif auquel chacun se sent appartenir Observer, écouter, interpréter, réguler l'activité comportementale, sociale, socioaffective en situation d'action Prévoir et réguler avec chaque élève son projet de formation ...
Tâches d'ordre collaboratif	
Collaborer avec des collègues enseignants Collaborer avec d'autres partenaires professionnels Collaborer avec les parents Réfléchir et réguler sa pratique ...	

Pour l'auteure, ces tâches reflètent, formalisé sur la base d'études, le travail réalisé par les enseignants spécialisés pour répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers des élèves auxquels ils enseignent, dont ils soutiennent les apprentissages (Ibid ; Pelgrims, 2012 ; Pelgrims & Bauquis, 2016). À ces trois ordres de tâches, Ducrey, Guillet, Hrizi et Petrucci (2014) ajoutent les tâches d'ordre administratif, également mentionnées dans plusieurs travaux portant sur l'épuisement professionnel et les abandons de carrière prématurés chez les enseignants spécialisés aux États-Unis (p. ex., Billingsley, 2003 ; Kilgore & Griffin, 1998).

En ce qui concerne l'étude de Tremblay et Granger (2018, p. 88), ceux-ci se réfèrent à quatre axes déclinés alternativement en tâches, fonctions ou encore responsabilités attribuées aux enseignants spécialisés opérant comme enseignants de ressource dans des contextes d'inclusion d'élèves en classe ordinaire : le soutien aux enseignants, le soutien aux élèves, la communication entre les divers acteurs et enfin la structuration des modèles de service au sein du milieu scolaire. Si ces axes diffèrent dans leur dénomination et sont davantage orientés par la dimension collaborative du travail de l'enseignant spécialisé, nous retrouvons certaines tâches comprises dans les trois ordres de tâches mis en évidence par Pelgrims (2011, 2012).

Tableau 1.3 : Fonctions des enseignants spécialisés au Canada (Tremblay & Granger 2018, p. 89)

Soutenir les enseignants	Soutenir les élèves	Communiquer	Structurer les services
<ul style="list-style-type: none"> • Planifier • Observer • Ajuster/ remédier • Évaluer 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseigner des stratégies d'apprentissage • Former aux technologies de soutien 	<ul style="list-style-type: none"> • Diffuser l'information au sein de l'école • Mettre en relation l'école et la famille • Offrir de la formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuer au développement d'un modèle de service • Exercer un leadership pédagogique • Collaborer avec divers acteurs

De même, les descriptifs proposés ne font pas *spécifiquement* référence à une répartition de la tâche des enseignants spécialisés, en fonction de ces quatre ordres de tâches distinctes. Nous retrouvons cependant, dans une proportion variable, ces différentes tâches dans les descriptions apportées sur les sites officiels des administrations et secteurs de l'éducation, et de la formation, ainsi que celle de leurs sites d'orientation professionnelle¹¹ au niveau international, régional et local. En Suisse, bien que le l'éducation et plus spécifiquement la scolarité obligatoire, relèvent essentiellement des cantons, un travail de collaboration, de coordination et d'harmonisation des politiques scolaires cantonales, mené au niveau national par les 26 chefs des départements de l'instruction publique cantonaux, permet toutefois d'assurer la cohérence, « la qualité, l'équité, la perméabilité, la mobilité au sein du système éducatif suisse » (CDIP, 2008; Art. 61, al.1, Cst). Dans ce cadre, la CDIP est chargée d'accompagner et de soutenir la mise en œuvre de plusieurs accords intercantonaux. *L'Accord sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (concordat sur la pédagogie spécialisée) retient plus particulièrement notre attention, dans la mesure où il a généré dès son adoption en 2007, des prévisions de conséquences importantes non seulement pour le paysage éducatif suisse (structures de scolarisation, objectifs et méthodes d'enseignement, âge des élèves, hétérogénéité scolaire), mais également pour la profession enseignante et son mandat, ainsi que pour la formation initiale et continue à cette profession (niveau et conditions de formation, conditions de travail) (CDIP, 2008c ; Pelgrims, Cèbe & Pilloud, 2010). Chaque canton, a été ainsi amené à (re)définir au travers de sa législation sur l'instruction publique, les mandats des enseignants (et ceux des enseignants spécialisés) en précisant les missions, les tâches, les devoirs, le temps de travail à accomplir dans le cadre de ses différentes missions. Nous présentons les tâches prescrites pour l'enseignant spécialisé institutionnellement en proposant de les catégoriser en fonction des quatre ordres précités.

1.5.1 Tâches d'ordre didactique

Les tâches d'ordre didactique repérées sur les sites webographiques promotionnels et/ou officiels des pays concernés, consistent en des tâches similaires à celles prescrites aux enseignants réguliers aux niveaux pré-scolaire, primaire et secondaire dans les différentes régions du monde ciblées. Bien que la nature et le nombre de disciplines scolaires à enseigner varient d'un niveau d'études à un autre, les enseignants spécialisés doivent le plus souvent effectuer des tâches de planification, de préparation, de mise en œuvre et d'évaluation de l'enseignement. Dans la plupart des pays mentionnés, et contrairement à ce qui est visé dans l'enseignement régulier, ces tâches visent un enseignement individualisé et/ou adapté en fonction de difficultés d'apprentissage, de lacunes scolaires, mais également de troubles, de déficiences ou de maladies. Il s'agit pour les enseignants spécialisés de concevoir, mettre en œuvre et réguler un projet éducatif individualisé pour chacun de ces élèves, qu'ils soient scolarisés en classe régulière ou fassent partie d'une classe ou d'une école spécialisée. Les enseignants spécialisés doivent par ailleurs recourir à des modalités d'enseignement et du matériel pédagogique et didactique variés, de manière à favoriser les apprentissages de leurs élèves. Nous précisons que ce n'est pas la conception des tâches didactiques selon Pelgrims qui précise l'importance de considération des projets, des objectifs collectifs.

¹¹ Les références webographiques pour l'identification des tâches et des missions d'enseignement sont identiques à celles citées précédemment et se trouvent dans les références webographiques, en fin de manuscrit.

Tableau 1.4 : Tâches d'ordre didactique à accomplir par les enseignants spécialisés selon les régions

PAYS	Tâches d'ordre didactique
USA	Planifier l'enseignement
	Mettre en œuvre de l'enseignement
	Adapter des situations d'enseignement et des tâches d'apprentissages du programme d'enseignement régulier en fonction des besoins individuels et particuliers des élèves
	Transformer des situations d'enseignement et des tâches d'apprentissage du programme d'enseignement régulier en fonction des capacités et incapacités des élèves, ainsi qu'en fonction de leurs besoins individuels et particuliers.
	Évaluer des élèves, leurs progrès
	Concevoir, mettre en œuvre et réguler des projets éducatifs individualisés (IEPs)
	Proposer des techniques et des supports matériels facilitant l'enseignement auprès des élèves concernés par des besoins spécifiques ou tout autre sorte de troubles/déficience
QUÉBEC	Enseigner à un groupe/une classe d'élèves d'âge préscolaire ou primaire présentant des difficultés d'apprentissage, de comportement, du développement, une déficience ou une limitation et parfois une maladie.
	Planifier l'enseignement : planification du contenu des cours pour la prochaine semaine des différentes matières pour l'enseignant général ou du contenu des cours des différents groupes pour un enseignant d'une matière en particulier
	Enseigner les disciplines scolaires dites élémentaires : mathématiques et français (surtout), mais également les autres disciplines scolaires enseignées dans les degrés primaire (sciences humaines, sciences de la nature, religion, morale et arts plastiques)
	Recourir à différentes modalités d'enseignement de manière à favoriser l'apprentissage par les élèves au travers de la pratique : jeux, simulations, exercices et travaux pratiques, concours d'écriture, de calcul, de bricolage, etc.
	Préparer ou corriger des épreuves et examens
	Prendre en considération des difficultés et contraintes physiques et/ou intellectuelles ainsi que les capacités d'apprentissage des élèves
	Enseigner à des élèves individuellement ou à de petits groupes d'élèves à l'intérieur ou à l'extérieur du local de la classe régulière.
ROYAUME-UNI	Planifier l'enseignement et le matériel pédagogique nécessaire
	Noter et évaluer le travail des élèves
	Développer et adapter les méthodes d'enseignement traditionnel afin de répondre aux besoins individuels des élèves
	Utiliser des équipements et ressources pédagogiques variées (équipement audiovisuel, numérique) afin de favoriser l'intérêt pour les apprentissages
	Évaluer sur un long terme et sur un court terme les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage
	Enseigner à des élèves individuellement ou à de petits groupes d'élèves à l'intérieur ou à l'extérieur du local de la classe régulière.
BELGIQUE	Adapter l'enseignement aux problèmes individuels spécifiques
	Préparer et dispenser l'enseignement
	Mettre en place des activités structurées et organisées
	Observer et évaluer de façon continue la progression de chaque élève
	Assurer à chaque élève de façon individualisée une large éducation de base en fonction de ses besoins et de ses potentialités
	Établir un programme personnalisé pour chaque enfant en fonction de ses lacunes scolaires ou son développement
FRANCE	Instruire et accompagner des élèves souffrant de troubles du comportement ou de handicaps
	Concevoir avec d'autres enseignants des séquences d'enseignement et en co-intervenant dans le cadre de pratiques inclusives
	Œuvrer à l'accessibilité des apprentissages dans le cadre des programmes en vigueur et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture
	Se doter et utiliser des méthodes et des outils d'évaluation adaptés
	Définir des stratégies d'apprentissages personnalisées et explicites
Adapter les situations d'apprentissage, les supports d'enseignement et d'évaluation	
SUISSE	Enseigner les disciplines scolaires (lecture, écriture, mathématiques, sciences humaines, etc.) en référence au plan d'études des classes ordinaires, grâce à des techniques adaptées aux divers handicaps
	Fixer des objectifs et définir un projet pédagogique adapté à chaque élève
	Enseigner par des méthodes ou des moyens spécifiques à de jeunes déficients auditifs ou aveugles, par exemple en ayant recours au braille, à la lecture sur les lèvres et à d'autres aides appropriées
	Apprécier les progrès de chacun, en discuter avec les élèves
	Proposer des démarches pédagogiques après observation des élèves, concevoir et modifier les programmes d'études, préparer les apprentissages en fonction des difficultés

La comparaison plus fine des descriptifs de fonction, des cahiers des charges et missions des enseignants spécialisés dans les différents cantons suisses romands souligne à la fois cette proximité entre la prescription de tâches d'ordre didactique identiques à celles prévues pour l'enseignement régulier et son éloignement en revanche sur certains aspects spécifiques, comme l'a montré en des temps antérieurs « à l'école dite inclusive » (Pelgrims, 2001, 2006). Nous nous appuyons ici uniquement sur les descriptifs du canton de Genève (DIP, 2014a ; DIP, 2014b) à des fins d'illustration.

Enseignants réguliers dans l'enseignement primaire et enseignants spécialisés genevois sont donc respectivement tenus d'assumer des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de leurs élèves respectifs. Ceux-ci doivent « assurer la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chaque élève de développer ses potentialités de manière optimale ». Toutefois, il est précisé que l'enseignant spécialisé, doit tenir compte des caractéristiques, capacités et besoins de chaque élève, pour le faire.

Tous deux sont responsables du *projet global de formation* de leurs élèves. La dimension individuelle de l'enseignement opérant un contraste entre les tâches prescrites à l'enseignant régulier et celles attribuées à l'enseignant spécialisé dans certains pays (Belgique, Royaume Uni par exemple) n'est toutefois pas affichée en premier plan dans les prescriptions à Genève. En effet, l'enseignant spécialisé genevois doit adresser son enseignement à une classe ou à un groupe d'élèves, ce que l'on retrouve par ailleurs également explicitement au Québec pour les enseignants en adaptation scolaire. Les *domaines disciplinaires* devant être pris en considération pour l'enseignement sont identiques pour l'enseignant primaire régulier et l'enseignant spécialisé. Ainsi, les disciplines scolaires enseignées devraient être les Langues (dont le français, l'allemand et l'anglais), les Mathématiques et les Sciences de la nature, les Sciences humaines et sociales, les Arts, Corps et Mouvement. Nous remarquons à ce propos, que la plupart des descriptifs de fonction et de tâches consultés sur les sites des pays sélectionnés, ne précisent ni l'étendue du champ disciplinaire concerné par les tâches d'enseignement dont doit se charger l'enseignant spécialisé, ni le temps que celui-ci doit consacrer à chacune de ces disciplines. Le Québec fait en ce sens exception dans la mesure où les mathématiques et le français sont considérées comme des disciplines scolaires élémentaires auxquelles il convient d'accorder la priorité. Demeure ainsi un implicite quant aux objets de savoirs a priori enseignables par l'enseignant spécialisé et une certaine liberté d'interprétation possible à ce sujet. Cette liberté existant au niveau local, régional et international, a par ailleurs déjà été mise en évidence il y a plusieurs années dans plusieurs travaux (Pelgrims, 1995 ; Pelgrims, 1997 ; Pelgrims, 2001 ; Pelgrims, 2006, p.30).

Cet implicite semble également renforcé par le flou laissé à propos de la référence aux plans d'études de l'enseignement régulier pour planifier son enseignement, selon les pays. Si en France, le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé exerçant dans un contexte d'un dispositif d'éducation inclusive, impose à l'enseignant spécialisé d'œuvrer « à l'accessibilité des apprentissages dans le cadre des programmes en vigueur, et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (Ministère de l'éducation nationale, 2017), ce n'est pas le cas à Genève. En effet, alors qu'il est explicitement mentionné l'application par l'enseignant primaire régulier du plan d'études romand et les directives émanant du département pour assumer sa mission d'instruction et de transmission culturelle, alors que l'enseignant spécialisé, lui doit uniquement s'y *référer*.

En matière de *préparation de l'enseignement*, nous observons la spécification d'une différence notoire entre les tâches de l'enseignant régulier et celles de l'enseignement spécialisé genevois. Alors que le premier est tenu d'appliquer la grille horaire annuelle en s'appuyant sur le plan d'études romand pour planifier à court, moyen et long terme son enseignement, l'enseignant spécialisé, lui n'est pas tenu d'appliquer une grille horaire annuelle, mais de mettre en application des grilles horaires en fonction du projet éducatif de chaque élève. La planification de l'enseignement doit cependant également être réalisée à court, moyen et long terme. De même, en matière de conduite de l'enseignement, l'enseignant spécialisé se doit d'articuler des séquences d'enseignement collectives, à des séquences d'enseignement destinées à des « groupes d'élèves engagés dans des activités différentes », tout en proposant des démarches de « soutien pédagogique différencié aux élèves en difficulté » comme son homologue. Toutefois la dimension individuelle de l'enseignement, s'invite à nouveau discrètement dans la mesure où l'enseignant spécialisé se doit d'organiser « des activités d'apprentissage communes, par groupe et individuelles », ce qui n'est pas précisé pour l'enseignant régulier. Aucune précision supplémentaire, n'est donnée à ce sujet lorsqu'il est question de tâches de préparation et de planification de l'enseignement, pour les pays dont nous avons consulté les sites spécifiquement dédiés à la description du travail de l'enseignant spécialisé.

Les tâches d'*observation*, d'*analyse*, d'*évaluation* et de *régulation des apprentissages* des élèves sont globalement identiques. Toutefois, alors que l'enseignant régulier genevois se doit d'observer et évaluer la progression des apprentissages de ses élèves en fonction de la progression exigée par le plan d'étude romand, aucune mention de cette référence normative en matière de curricula, n'est adressée à l'enseignant spécialisé genevois. De plus, une nuance apportée par le cahier des charges de l'enseignant spécialisé, informe qu'en ce qui concerne la passation des épreuves cantonales et leur correction, celles-ci doivent se réaliser conformément « au cadre général de l'évaluation pédagogique prescrit pour l'enseignement spécialisé ». Si l'on se fie à ce cadre général¹², celui-ci est effectivement institué autour

¹² République et canton de Genève (2011). Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés, chapitre V, article 26.

du projet éducatif individualisé¹³ et considéré comme l'outil unique pour l'évaluation et le suivi de l'élève au bénéfice de mesures renforcées de pédagogie spécialisée. Il fait par ailleurs office de carnet scolaire pour les élèves de l'enseignement spécialisé. Cet outil « vise à identifier les objectifs prioritaires qui pourront être travaillés et évalués au cours de l'année engagée¹⁴ ». Ceux-ci sont désignés parmi sept domaines de compétences distincts, en fonction des besoins éducatifs particuliers de chaque élève et mis « en lien avec le plan d'étude romand quand cela est possible¹⁵ » : les compétences dans la vie de tous les jours ; les compétences et habiletés sociales ; les compétences sensori-motrices et psychomotrices ; les compétences cognitives ; les compétences langagières orales et écrites ; les compétences scolaires et enfin les compétences préprofessionnelles. Une autre spécificité apportée au cahier des charges de l'enseignant spécialisé à propos de ces tâches d'observation, d'analyse, d'évaluation et de régulation des apprentissages des élèves consiste dans la contrainte de collaboration pluridisciplinaire prescrite pour leur élaboration. L'incidence non négligeable de cette contrainte sur l'activité des enseignants spécialisés lorsqu'ils déploient cette tâche d'évaluation en institution spécialisée a pu en outre être démontrée (Emery, 2016). Ces constats confirment les conclusions de Pelgrims en 2006, malgré les changements de politique inclusive intervenus entretemps. De même que pour les tâches de préparation et de planification de l'enseignement, nous ne repérons aucun indice laissant apparaître une référence au plan d'étude de l'enseignement régulier pour l'observation, l'analyse, l'évaluation et la régulation des apprentissages sur les descriptifs du travail de l'enseignant spécialisé consultés au niveau régional et international, si ce n'est en France où le cadre régulier fait foi (Ministère de l'éducation nationale, 2017).

1.5.2 Tâches d'ordre pédagogique

Le nombre et le type de tâches d'ordre pédagogique repérées sur les sites officiels des administrations et secteurs de l'éducation, et de la formation, ainsi que celles de leurs sites d'orientation professionnelle, semblent quant à elles largement inférieures aux tâches d'ordre didactique mentionnées. En outre, la plupart de ces tâches pédagogiques sont rarement mises en relation avec les tâches didactiques qui ont lieu au sein de la classe.

Tableau 1.5 : Tâches d'ordre pédagogique à accomplir par les enseignants spécialisés selon les régions

PAYS	Tâches d'ordre pédagogique
USA	Proposer des <i>techniques</i> et des supports matériels facilitant l'enseignement auprès des élèves concernés par des besoins spécifiques ou tout autre sorte de troubles/déficience
QUEBEC	Participer et encadrer les sorties éducatives Surveiller des récréations, les repas lors des diners à l'école
ROYAUME-UNI	Gérer les comportements des élèves Organiser des situations d'enseignement et apprentissage à l'extérieur de la classe comme l'organisation de sorties d'écoles, d'activités sportives, de visites culturelles
BELGIQUE	Aider chacun à définir et à atteindre un projet professionnel (dans l'enseignement secondaire spécialisé)
FRANCE	Concevoir son action pédagogique en articulation avec toutes les classes de l'établissement
SUISSE	Mettre les élèves en confiance, les encourager dans leurs apprentissages Aider les élèves à découvrir leurs capacités par des méthodes de travail adaptées à leur situation Fixer des objectifs et définir un projet pédagogique adapté à chaque élève Rechercher des activités de groupe favorisant un enrichissement mutuel et une meilleure intégration Organiser le travail en classe, établir des bilans et préparer des rapports

Seules les descriptions apportées à ce sujet sur le site de l'orientation professionnelle suisse décrivant le métier d'enseignant spécialisé, comportent certaines de ces tâches que ce dernier devrait déployer en vue de créer les conditions pédagogiques permettant aux élèves d'apprendre (Pelgrims, 2011, 2012 ; Pelgrims, Cèbe & Pilloud, 2010). Le cahier des charges de l'enseignant spécialisé genevois (DIP, 2014 a) est également très explicite sur cette mission qualifiée de *mission d'éducation et de transmission de valeurs sociales*, assignée aux enseignants spécialisés. Ceux-ci doivent par ailleurs assumer les mêmes tâches que leurs collègues, les enseignants réguliers de l'enseignement primaire.

¹³ DIP (2017). Projet éducatif individualisé, Guide d'accompagnement, document interne.

¹⁴ Site de l'enseignement spécialisé, au sein du département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse de la République et canton de Genève, repéré le 22 mai 2019 sur : <https://www.ge.ch/enseignement-specialise/projet-educatif-individualise-pei-suivi-evaluation-eleves>

¹⁵ Ibid.

Tableau 1.6 : Les tâches d'ordre pédagogique, déclinées à partir du cahier des charges de l'ES genevois

Missions d'éducation et de transmission des valeurs sociales	
<p>Développer au niveau de la classe ou du groupe d'élèves dont il/elle a la charge et au niveau de l'établissement, des conditions de socialisation et de scolarisation</p> <p>Concevoir des actions qui permettent de promouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le respect des règles de la vie en communauté ▪ Le sens des responsabilités ▪ La faculté de discernement, ▪ L'indépendance de jugement ▪ L'esprit de solidarité et de coopération ▪ Le respect de soi, d'autrui, de l'environnement ▪ La santé ▪ Le bien-être 	<p>Au niveau de la classe/ groupe de l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Définir en y associant les élèves, des règles de vie formalisées • S'assurer de leur mise en œuvre • Accompagner les élèves dans la réalisation de projets personnels • Organiser et animer des conseils de classe • Conduire les élèves à développer dans le domaine des MITIC, un regard critique sur les différentes sources et à respecter des règles liées à la protection des données personnelles et au respect d'autrui <hr/> <p>Au niveau de l'établissement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participer à la définition d'un cadre et des règles au service de la vie collective de l'établissement • Collaborer à la création et à l'animation de structures participatives à l'intention des élèves, tels que le conseil d'école • S'investir dans la préparation et la mise en œuvre d'événements collectifs, tels que des journées sportives, des expositions, des classes ouvertes, des ateliers décloisonnés, des chorales et des fêtes d'école • Assurer la surveillance des récréations en régulant les cas échéant les comportements des élèves pour favoriser la construction du vivre ensemble et si nécessaire leur intégrité psychique et physique

Est-ce à dire que les autres pays et régions ne prescrivent pas à leurs enseignants spécialisés la réalisation de cette partie du travail ? Nous supposons pour notre part que cette dimension pédagogique réduite, peut être mise en relation avec l'un des principaux environnements de travail décrit pour l'enseignement spécialisé dans ces différents pays, à savoir la classe régulière, dans laquelle les tâches citées dans le modèle de Pelgrims pourraient être également principalement investies par l'enseignant régulier et titulaire de classe. Nous remarquons en effet, que certaines des tâches à assumer au niveau de l'établissement scolaire sont en effet mentionnées pour le Québec et le Royaume Uni. D'autre part, la quasi-absence de mention des tâches pédagogiques peut également être associée aux pratiques d'individualisation déjà mises en évidence du point de vue de l'accomplissement des tâches didactiques. Notons enfin que les tâches dites pédagogiques par l'institution diffèrent de celles, formelles, de Pelgrims : l'institution prescrit des « aptitudes » ou des « dispositions » à développer auprès des élèves, tandis que Pelgrims prescrit des tâches centrées sur la création d'un collectif et des conditions permettant d'assurer l'intégration et la participation de chaque élève, ceci précisément pour éviter des effets et les dérives de l'individualisation.

1.5.3 Tâches d'ordre collaboratif

Enfin, en ce qui concerne les tâches d'ordre collaboratif, et en cohérence avec les constats précédents, l'ensemble des tâches décrites par les différents sites consultés évoquent toutes la collaboration nécessaire avec certains partenaires incontournables : les collègues directs et indirects de l'enseignant (enseignants réguliers et spécialisés ; collègues du réseau socio-éducatif-thérapeutiques) et les parents de l'élève. La collaboration avec la direction de l'établissement est quelque fois mentionnée de manière spécifique, de même que la collaboration avec le corps (ou les instances) médical est tantôt dissociée, tantôt associée à celles qu'ils sont tenus d'avoir avec les partenaires du réseau ou des équipes pluri-professionnelles. En revanche, la nature des tâches de collaboration n'est pas toujours détaillée et se limite le plus souvent à la mention de leur caractère générique, à savoir : collaborer avec les collègues ou les rencontrer, appeler ou rencontrer les parents. Il est parfois précisé qu'il s'agit d'accomplir des tâches d'assistance auprès des collègues de l'enseignement régulier, en les aidant à identifier les besoins individuels particuliers des élèves et à définir les tâches scolaires adaptées pour les élèves, à mettre en évidence leurs progrès. Dans certains cas, il est mentionné que ceux-ci doivent également aider les enseignants réguliers à identifier les troubles ou déficiences des élèves (États-Unis).

Tableau 1.7 : Les tâches d'ordre collaboratif de l'enseignant spécialisé aux États-Unis et en Europe

PAYS	Tâches d'ordre collaboratif
USA	Collaborer avec les membres du réseau socio-éducatif, y compris les enseignants réguliers et les membres du réseau thérapeutique
	Collaborer avec les parents des élèves, informations et recommandations liées au suivi des apprentissages à réaliser à la maison.
	Assister les enseignants réguliers pour l'identification des besoins individuels particuliers et des troubles ou déficiences des élèves.
QUEBEC	Rencontrer les intervenants scolaires, et autres enseignants
	Appeler et rencontrer les parents
	Rencontrer les collègues pour l'organisation de sorties éducatives
ROYAUME-UNI	Être garant des liens entre les professionnels (travailleurs sociaux, logopédistes, psychomotriciens, psychologues scolaires)
	Travailler étroitement avec les parents et les responsables légaux des élèves
	Collaborer avec les enseignants titulaires de la classe régulière afin de définir des tâches appropriées pour les élèves en fonction du programme suivi.
	Collaborer avec les collègues pour identifier les besoins individuels des élèves
	Travailler avec la direction d'établissement et l'organe directeur afin de faire en sorte que les exigences de la loi sur l'équité (2010) soit honorées en aménageant des adaptations et des conditions d'accès à l'enseignement raisonnables.
BELGIQUE	Collaborer avec une équipe pluridisciplinaire (logopédiste, éducateur, assistant social, psychologue, psychomotricien) Rencontrer les parents et leur fournir des explications concernant la scolarité de leur enfant
FRANCE	Coopérer avec les collègues et les partenaires (éducateurs, psychologues, médecins, assistants de service social)
	Contribuer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un projet d'établissement inclusif
	Coordonner des actions avec les membres de la communauté éducative pour la scolarisation et l'accompagnement des élèves
	Répondre dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers
	Construire et animer des actions de sensibilisation, d'information et en participant à des actions de formation sur le thème de l'éducation inclusive
	Connaître et coopérer avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'École inclusive
SUISSE	Rencontrer fréquemment les parents
	Construire des relations professionnelles avec les familles en les associant au progrès de formation
SUISSE	Apprécier les progrès de chacun, en discuter avec les élèves, leurs parents, les instances éducatives, sociales ou médicales

Le cahier des charges de l'enseignant spécialisé genevois prescrit également de manière explicite une mission de collaboration et de partenariat dans laquelle, l'enseignant accomplit des tâches collaboratives avec de nombreux autres acteurs, « *au service du suivi des élèves et du bon fonctionnement des activités de l'établissement* ». Parmi ceux-ci, sont mentionnés :

Tableau 1.8 : Les acteurs impliqués dans la mission de collaboration et de partenariat, selon le cahier des charges de l'ES genevois

Acteurs impliqués dans la mission de collaboration et de partenariat de l'enseignant spécialisé	
Professionnels de l'établissement scolaire spécialisé	<ul style="list-style-type: none"> • collègues enseignants spécialisés • collègues de l'équipe multiprofessionnelle interne du dispositif d'enseignement spécialisé • autres partenaires externes intervenant directement auprès des élèves (infirmière scolaire) • direction d'établissement spécialisé et intégration (DESI)
Professionnels d'établissements scolaires réguliers	<ul style="list-style-type: none"> • collègues enseignants réguliers (titulaires de classe, enseignants de soutien pédagogique, enseignants de classes d'accueil) • direction d'établissement • responsable de bâtiment scolaire (RBS)
Collaborateurs d'autres instances étatiques/paraétatiques	<ul style="list-style-type: none"> • service cantonal de la culture, des disciplines artistiques et sportives • service de la santé et de la jeunesse (SSJ) • groupement intercommunal pour l'animation parascolaire (GIAP) • service de protection des mineurs (SPMI) • service de médiation scolaire (SMS) • brigade d'éducation et de prévention (BEP) • service d'incendie et de secours (SIS) • collaborateurs médico-psychologiques du service public • thérapeutes privés • service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent • collaborateurs chargés des devoirs surveillés • conducteurs du transport scolaire • tribunal titulaire • brigade des mineurs • police, gendarmerie
Parents d'élèves	<ul style="list-style-type: none"> • parents /familles d'élèves • associations de parents d'élèves • associations dans le milieu du handicap

Les tâches à accomplir dans le cadre de cette mission sont précisées et supposées prendre différentes formes lorsqu'elles sont menées avec des professionnels de l'établissement ou d'autres partenaires des instances étatiques ou paraétatiques : rencontres, échanges, séances de travail (temps de travail en commun, synthèses pluridisciplinaires), mais également co-enseignement ou co-intervention en présence et en l'absence des élèves. Les échanges et séances de travail doivent donner lieu à des actions de prévention, à l'organisation d'événements ou d'activités pour les élèves. Ces séances et échanges sont supposés contribuer finalement et avant tout, au suivi du parcours de l'élève (élaboration, réalisation et régulation du projet de l'élève, y compris projet d'intégration dans une structure d'enseignement régulier, et orientation de l'élève). Lorsque les tâches collaboratives sont menées avec les parents d'élèves, celles-ci devraient prendre essentiellement la forme d'une rencontre collective annuelle (réunion de rentrée) d'entretiens individuels réguliers ou de transmission d'informations écrites. Ces échanges écrits ou oraux, ces rencontres individuelles ou collectives, visent l'entretien « *de relations suivies avec les familles* » et portent sur :

- la progression et/ou le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage de leur enfant
- la concertation et l'accessibilité des objectifs d'apprentissage tels que rédigés dans le projet éducatif individualisé.

Les tâches collaboratives que les enseignants réguliers doivent assumer, sont similaires et concernent pour la plupart des acteurs identiques, dès lors que ces derniers sont amenés à intégrer dans leur classe un élève au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée ou des mesures individuelles renforcées de pédagogie spécialisée au sens de l'article 10, al. 3 du Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés RIJPEP (2011). Certains de ces acteurs sont

toutefois plus indirectement et moins régulièrement concertés dans la mesure où les élèves désignés et/ou déclarés à besoins éducatifs particuliers (Pelgrims, 2012) demeurent en principe encore minoritaires au sein des groupes-classes de l’enseignement régulier. À l’inverse Pelgrims, Delorme, Emery et Fera (2017, p. 23) soulignent le fait que le travail de soutien à l’intégration que l’enseignant spécialisé doit fournir dans le cadre de sa mission, ne se limite « en principe pas à collaborer avec un seul enseignant titulaire de classe ordinaire, ni à soutenir un seul projet d’élève », mais au contraire l’amène à « collaborer avec autant d’écoles, de classes et d’enseignants ordinaires qu’il a de projets d’intégration à soutenir », ce qui contribue indéniablement à multiplier le nombre de situations de collaboration auxquelles il est tenu de se soumettre.

1.5.4 Tâches d’autres ordres

Finalement, un petit nombre d’autres tâches sont décrites sur les sites consultés, parmi lesquelles des tâches administratives, des tâches de formation continue, mais également des tâches de déplacement entre les établissements lorsque l’enseignant spécialisé est affecté à plusieurs écoles. La charge que représente la gestion des tâches administratives pour les enseignants états-uniens semble toutefois suffisamment conséquente pour être considérée comme l’un des facteurs majeurs d’abandon de la profession et ce depuis les années 1990 déjà (Bettini, Jones & Brownell, 2018 ; Billingsley, 2003 ; Miller, Brownell & Smith 1999).

La documentation des rapports d’évaluation, de suivi et de progression des élèves, mentionnée dans les informations au niveau suisse, et également spécifiée dans le cahier des charges de l’enseignant spécialisé genevois, n’est en revanche pas présente dans certains pays comme tâche à effectuer.

Tableau 1.9 : Les « autres tâches » accomplies par l’enseignant spécialisés aux États-Unis et en Europe

PAYS	Tâches diverses
USA	Rédiger des rapports d’évaluation, de documents de suivi et de progression de l’élève
QUEBEC	Participer aux activités de formation continue obligatoires Se déplacer entre les écoles dans le cas où le travail est effectué dans plusieurs écoles
ROYAUME-UNI	Aider les élèves sévèrement handicapés dans leurs soins personnels et leurs soins médicaux Assumer plusieurs tâches administratives, incluant la mise à jour et l’entretien des traces de la progression de l’élève dans ses apprentissages Participer à de la formation continue
BELGIQUE	-
FRANCE	Contribuer à l’élaboration et à la mise en œuvre d’un projet d’établissement inclusif S’approprier et diffuser les enjeux éthiques et sociétaux de l’École inclusive
SUISSE	Établir des bilans et préparer des rapports

Comme l’ont mis en évidence Ducrey et al. (2014), à partir d’une étude des textes de référence, des directives, des cahiers des charges des enseignants, ainsi qu’une enquête préliminaire menée auprès d’enseignants spécialisés genevois, outre les tâches didactiques, pédagogiques et collaboratives, d’autres tâches caractérisent le travail de l’enseignant spécialisé réalisé en présence et en l’absence des élèves :

- la surveillance des récréations (en présence des élèves)
- la participation aux repas de midi (en présence des élèves)
- le traitement des courriels, la consultation des sites métiers (en l’absence des élèves)
- les tâches administratives (en l’absence des élèves)
- les autres tâches comme la formation continue, lectures personnelles, organisation de manifestations au sein de l’établissement, rédaction de livrets scolaires, visites culturelles.

Parmi les autres tâches mentionnées dans le cahier des charges de l’enseignant spécialisé genevois, certaines concernent des dimensions de gestion pédagogique de l’enseignement, d’autres des dimensions de gestion administrative tandis que d’autres encore renvoient à la mission de perfectionnement professionnel et de recyclage.

Tableau 1.10 : Les « autres » tâches, déclinées à partir du cahier des charges de l'enseignant spécialisé genevois (DIP, 2014a)

Tâches de gestion pédagogiques	Tâches de gestion administrative	Tâches de perfectionnement professionnel et recyclage
<ul style="list-style-type: none"> • constitution des classes • anticipation, organisation et préparation des remplacements prévisibles et imprévisibles • accueil et soutien offert aux remplaçants • production de documents au service du suivi de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> • prise de connaissance des dispositions, directives, procédures, règlements nécessaires à la pratique • commande du matériel scolaire • tenue à jour du suivi des absences • octroi de congés (durée < une semaine) • rédaction/distribution de circulaires adressées aux parents d'élèves • Élaboration et organisation de projets de camps, excursions, visites culturelles, etc. → gestion financière, logistique 	<ul style="list-style-type: none"> • identification de ses besoins de formation et développement professionnel • participation aux formations continues collectives de l'établissement scolaire spécialisé • participation aux recyclages collectifs organisés par l'autorité scolaire • participation aux formations continues individuelles

1.6 Des tâches à réaliser dans certaines conditions institutionnelles et structurales : considérations sur les structures d'enseignement spécialisé

L'ensemble des tâches décrites se déploient le plus souvent, et ce, quelles que soient les régions concernées, dans les mêmes catégories de structures institutionnelles¹⁶. Pelgrims (2001, 2006, 2016) montre en effet qu'en Occident, les injonctions politiques internationales et nationales, ont successivement amené les nations occidentales à se détourner d'une politique orientée vers l'*exclusion* du système scolaire des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers (ci-après BEP), vers des pratiques *intégratives*, voire même *inclusives* (Beaucher, 2012; Doré, 2001 ; Eurydice, 2018 ; Pelgrims, 2001). Ainsi au fil du 20^{ème} siècle, et plus intensément dès 1960, plusieurs déclarations internationales, conventions, et autres législations ont conduit les nations à reconsidérer avec régularité les politiques scolaires, ainsi que les terminologies concernant les élèves déclarés à besoins éducatifs particulier, de manière à se doter d'instruments et de ressources, susceptibles de transformer les conditions de scolarisation de ces élèves, y compris la formation des enseignants spécialisés. L'évolution des conditions de travail des enseignants spécialisés est donc intrinsèquement liée à l'évolution et à la transformation des politiques scolaires.

La scolarisation d'élèves institutionnellement déclarés à BEP est fondée dès les années 1960 sur un principe de normalisation (Nirje, 1969 cité par Pelgrims 2016). Ce principe admet que chaque élève, alors dits handicapé, est systématiquement scolarisé dans la structure institutionnelle la plus proche de la norme, la norme étant la classe régulière, tout en étant aussi celle qui soit la plus propice à son développement. La scolarisation d'élèves institutionnellement déclarés à BEP, reposant essentiellement sur une approche catégorielle du handicap, les classes sont organisées selon un système dit en *cascade* (Doré, 2001 ; Doré, Wagner, Brunet & Bélanger, 1995 ; Gottlieb, 1981; Pelgrims, 2001) regroupant en leur sein les élèves en fonction de catégories prétendument homogènes sur le plan des déficiences, troubles et handicaps présentés. Les élèves y accèdent à partir d'une évaluation diagnostique posée en amont et articulée à une évaluation pronostique légitimant leur scolarisation à un niveau du système plutôt qu'à un autre. Ce système prévoit la possibilité d'une scolarisation dans différents types de classes, allant de la classe régulière (référence normative) à la scolarisation en centre hospitalier, voire même au domicile de l'élève. La différenciation prévue pour ces élèves, l'est donc essentiellement pensée sur le plan structural (Pelgrims, 2001).

¹⁶ Nous verrons dans le chapitre 3 que ces structures forment trois grands contextes d'enseignement spécialisé : le contexte d'enseignement en soutien à l'intégration scolaire en classe régulière, le contexte d'enseignement en institutions spécialisées et le contexte d'enseignement en classes spécialisées.

Tableau 1.11 : Système en cascades (Gottlieb, 1981)

Structures de scolarisation des élèves déclarés à besoins éducatifs particulier	
Niveau 1	Classe régulière avec enseignants réguliers, premier responsable de la prévention du dépistage, de l'évaluation et de la correction des difficultés de l'élève
Niveau 2	Classe régulière avec service-ressource à l'enseignant régulier
Niveau 3	Classe régulière avec service-ressource à l'enseignant régulier et à l'élève
Niveau 4	Classe régulière avec participation de l'élève à une classe-ressource
Niveau 5	Classe spéciale dans l'école régulière avec participation de l'élève
Niveau 6	École spéciale
Niveau 7	Enseignement à domicile
Niveau 8	Enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier

Entre les années 1960 et les années 1990, la grande majorité des enseignants spécialisés occidentaux est dès lors amenée à exercer dans ces différents types de structures scolaires intégrées ou séparées de l'enseignement régulier et encore extra-scolaires (centres hospitaliers, centres médico-pédagogiques ; institutions médico-éducatives, etc.). Depuis les années 1990, une transition vers une école dite inclusive s'amorce, déplaçant ainsi dans son sillage, les lieux de travail des enseignants spécialisés. Des structures d'enseignement spécialisées séparées, ceux-ci sont progressivement amenés à déployer leurs tâches d'enseignement au sein des classes et des écoles d'enseignement régulier, même si le plus souvent, ils le font encore dans des classes spéciales ou des classes-ressources (Doré et al., 1995 ; Pelgrims, 2016a) et encore dans des écoles et institutions séparées. Les désignations et les déclinaisons de la scolarisation d'élèves déclarés à BEP en fonction de ces modèles, varient en effet selon les organisations politiques des systèmes scolaires et de santé (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2011 ; Beaucher, 2012 ; Eurydice, 2018).

L'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers met ainsi en évidence trois groupes de systèmes se distinguant selon la politique adoptée en matière de scolarisation (Beaucher, 2012): le premier groupe comprend des pays qui se sont très rapidement et intégralement dirigés vers une politique dite d'inclusion des élèves à BEP. Dans ces pays, les élèves sont donc entièrement scolarisés en classe régulière et les enseignants spécialisés fournissent des prestations de soutien tant aux élèves qu'aux enseignants réguliers au sein même des structures d'enseignement régulier (Eurydice, 2018). Une très faible proportion d'élèves fréquente tout de même des établissements scolaires spécialisés, notamment en Suède où c'est le cas de l'ensemble des élèves porteurs de déficiences physiques, sensorielles ou mentales sévères (Beaucher, 2012). Le second groupe, concerne les pays qui pratiquent une scolarisation prévoyant l'existence de deux filières distinctes, l'une régulière, l'autre spécialisée, cheminant de manière parallèle et prévoyant des passerelles de l'une à l'autre moyennant des procédures particulières. Nous trouvons parmi ces pays, la Belgique, la Suisse, l'Allemagne et les Pays-Bas. Les enseignants spécialisés de ces pays sont dès lors amenés à déployer leurs tâches d'enseignement dans ces deux types d'environnements et de structures scolaires : classes régulières, classes ressources, classes et écoles spéciales. Le troisième et dernier groupe de pays contient des pays qui ayant posé le principe du droit pour les élèves à BEP à une scolarisation dans des structures d'enseignement régulier. On y trouve des pays comme la France, l'Angleterre, l'Irlande, la Finlande, la Norvège, les Pays-Bas et l'Autriche, les Pays-Bas, le Luxembourg et la Pologne. Ces pays appliquent toutefois selon Beaucher (2012) une politique tout de même plus proche de la logique d'intégration que celle de l'inclusion, cherchant à proposer à l'élève la structure la plus « adaptée au handicap » et misant sur une forte concertation des professionnels aux différents niveaux du système scolaire.

1.6.1 Les structures d'enseignement spécialisé en Suisse

En Suisse, la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, comme celle de l'ensemble des autres élèves, repose sur un certain nombre de bases légales fédérales ainsi que sur la législation cantonale. En effet, l'éducation, l'instruction et la formation relèvent principalement de la compétence des 26 cantons (CDIP, 2007). Néanmoins, quelques principes fondamentaux régissent les fondements de la législation et de la réglementation cantonale en matière de pédagogie spécialisée (CDIP, 2007 ; Eurydice, 2018). Ceux-ci sont fixés dans :

- a) la Constitution fédérale de la Confédération Helvétique de 1999 (art. 8, al. 2., Cst. ; art. 8, al. 4, Cst. ; art. 19, Cst. ; art. 62, al. 3, Cst.)
- b) la loi fédérale de 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (art. 2,

al. 1, LHand ; art. 2, al. 5, let. a et b, LHand ; art. 20, al.2, Lhand)

c) l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (ensemble des articles) (CDIP, 2007).

d) la loi fédérale sur la formation professionnelle (art. 18 LFPr)

L'ensemble de ces bases légales veillent à rappeler les principes de non-discrimination des personnes dites « en situation de handicap corporel, mental ou psychique » en garantissant notamment un enseignement de base et gratuit, dans des structures d'enseignement intégratives plutôt que séparatives, et la mise en place par les cantons d'une formation spéciale suffisante jusqu'à l'âge de 20 ans. Depuis l'accord intercantonal (CDIP, 2007), l'enseignement spécialisé couvre en effet la scolarité des élèves de 4 ans jusqu'à 20 ans. La notion d'adéquation des prestations d'enseignement proposées aux élèves et aux jeunes en formation, prévaut sur les choix des modalités de scolarisation en classe régulière. La décision relative à la modalité de scolarisation privilégiée par les autorités scolaires cantonales n'est toutefois pas prise sur la base d'une législation fédérale regroupant des critères communs pour l'ensemble des cantons, mais à partir d'une procédure d'évaluation standardisée (PES) qui permet l'octroi, au niveau cantonal, de mesures renforcées de pédagogie spécialisée comprenant des mesures d'enseignement spécialisé.

Parmi les mesures de pédagogie spécialisée proposées par les cantons (au travers de leur législation cantonale) et destinées aux élèves déclarés à BEP, celles dispensées par les enseignants spécialisés sont mises en œuvre dans trois catégories de structures : les classes régulières, les classes spécialisées ou encore les écoles spéciales séparées de l'enseignement régulier (Eurydice, 2018), les mêmes préexistant les politiques dites inclusives (Eurydice, 1997, 2002 ; OCDE, 2000 cités par Pelgrims, 2001, 2006). Celles-ci relèvent d'établissements scolaires publics, mais également d'établissements scolaires spécialisés subventionnés privé, voire même d'établissements scolaires spécialisés privés.

Tableau 1.12 : Prestations et formes d'enseignement spécialisé offertes par les cantons suisses (Eurydice, 2018)

Structures	Fonction principale de l'enseignant spécialisé
Classe régulière (Ens. primaire – secondaire I et II)	Soutien à l'intégration d'élèves déclarés à BEP scolarisés à temps plein ou à temps partiel.
Classe spécialisée (Ens. primaire, secondaire I)	Responsabilité des tâches d'enseignement auprès des élèves déclarés à BEP scolarisés à temps plein ou à temps partiel dans la classe spéciale Soutien à l'intégration d'élèves déclarés à BEP scolarisés à temps partiel en classe régulière
École spéciale (Ens. primaire, secondaire I et II)	Responsabilité des tâches d'enseignement auprès des élèves déclarés à BEP scolarisés à temps plein dans l'école spéciale Soutien à l'intégration d'élèves déclarés à BEP scolarisés à temps partiel en classe régulière

D'autres structures aux appellations spécifiques sont toutefois repérables dans le paysage des structures scolaires d'enseignement spécialisé présentes sur le territoire helvétique, bien qu'elles relèvent toutefois de l'une de ces trois catégories. Ainsi, le site d'orientation professionnelle suisse¹⁷, met en évidence plus de trois types de structures dans lesquelles les enseignants spécialisés suisses peuvent être amenés à travailler :

- la classe à effectif réduit (dizaine d'élèves) dont certains ont des besoins particuliers
- la classe d'observation formée d'élèves qui ont des difficultés à s'adapter, mais qui sont susceptibles de réintégrer ensuite les structures de l'enseignement ordinaire
- la classe d'adaptation ou de développement destinée aux enfants ayant des difficultés scolaires ou de comportement
- la classe spéciale, accueillant des enfants handicapés mentaux, des polyhandicapés ou des enfants présentant des troubles graves du comportement
- les institutions scolaires spécialisées à l'intention des jeunes qui nécessitent des thérapies et un enseignement spécialisé
- la classe de préapprentissage s'adressant aux élèves désirant parfaire leur formation scolaire avant d'entrer en formation professionnelle
- le soutien pédagogique spécialisé auprès d'élèves handicapés intégrés ou en difficulté dans l'école ordinaire

¹⁷ Portail officiel suisse d'information de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière : repéré le 16.10.17 sur : <https://www.orientation.ch/>

À titre d'illustration (**Annexe 1**), nous avons répertorié à partir des informations données sur les sites officiels des offices ou services d'enseignement spécialisé des cantons de Vaud, Valais, Neuchâtel, Fribourg, Jura et Berne, les différentes structures offrant des prestations de pédagogie spécialisée afin d'en montrer à la fois la proximité structurelle et la singularité caractéristique de la liberté d'organisation de la scolarisation des élèves à BEP, accordée aux cantons.

1.6.2 L'organisation institutionnelle et structurelle de l'enseignement spécialisé à Genève

À Genève, le cadre légal délimitant l'enseignement spécialisé repose, outre les bases juridiques nationales évoquées précédemment, sur une législation et réglementation cantonale comprenant : la loi sur l'instruction publique (LIP, 2016), le règlement de l'enseignement primaire (REP, 1993)¹⁸, le règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (RIJPEP, 2011¹⁹), et dernièrement le Concept cantonal sur la pédagogie spécialisée (2018).

La loi sur l'instruction publique rappelle de 2016, ainsi en son art. 10 al. 2, qu'en matière de scolarisation des élèves présentant des besoins particuliers, « des solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de chaque élève, en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire ». Un chapitre est d'ailleurs entièrement consacré à la pédagogie spécialisée dans cette loi. Ce chapitre prévoit plusieurs définitions contribuant à préciser ce qui est entendu par « enfant et jeune à besoins éducatifs particuliers » (art. 29, al.1, LIP), « handicapé » (art. 29, al. 2, LIP) et « ayants droits » (art. 30. LIP). Nous retrouvons dans cette loi les principes organisant l'octroi des prestations de pédagogie spécialisée, dont fait partie l'enseignement spécialisé qui peut être presté dans un établissement d'enseignement régulier ou spécialisé (Art. 33, al. 1, let. b et c, LIP). Le RIJPEB spécifie ce en quoi consistent les mesures individuelles renforcées de pédagogie spécialisée, et notamment, en ce qui nous concerne, celles qui sont assumées par les enseignants spécialisés. Celles-ci peuvent prendre deux formes distinctes :

a) le soutien individuel à l'élève dispensé en classe régulière,

b) un « enseignement permettant d'apporter des réponses pédagogiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés », dispensé dans des classes spécialisées au sein des établissements scolaires réguliers, dans des écoles spécialisées publiques ou privées accréditées ou dans des institutions à caractère résidentiel accréditées.

Ainsi, à l'instar d'autres cantons suisses ou les pays européens, les enseignants spécialisés déploient leurs tâches d'enseignement dans les trois grands types de structures mis en évidence dans la littérature : classes régulières, classes spécialisées au sein des établissements scolaires réguliers, écoles, classes ou institutions spécialisées séparées de l'enseignement régulier (voir p. ex., Chatelanat & Pelgrims, 2003 ; Pelgrims, 2001 ; 2006 ; Emery, 2016 ; Pelgrims et al., 2015 ; Pelgrims et al., 2017 ; Vendaïra-Maréchal, 2010). De plus, comme le précise la loi genevoise, l'enseignement spécialisé est offert à tous les enfants et adolescents établis dans le canton et âgés de 4 à 20 ans. Les structures d'enseignement spécialisé ou les dispositifs d'enseignement spécialisé articulés aux structures d'enseignement régulier sont prévus au cycle élémentaire et moyen de l'enseignement primaire, au secondaire I et au secondaire II et la formation professionnelle jusqu'à 20 ans. L'enseignement supérieur (universités, hautes écoles spécialisées, écoles professionnelles supérieures) n'est donc pas couvert par les prestations d'enseignement spécialisé.

À Genève, l'enseignement spécialisé public est sous la responsabilité de l'office médico-pédagogique (ci-après OMP) (art. 3, RIJPEP).

Partie intégrante qui relève du département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP), l'enseignement spécialisé n'est pourtant pas institutionnellement associé à l'enseignement obligatoire (enseignement primaire et secondaire I) pas plus qu'il ne l'est à l'enseignement secondaire II (DIP, 2018). Les différentes filières d'enseignement, l'organisation de l'ensemble des structures de scolarisation au sein du système éducatif genevois, ainsi que l'ensemble des ressources allouées à ces différentes filières (engagement et gestion RH du personnel d'encadrement, répartition des élèves dans

¹⁸ Ces règlements sont en 2019 en cours de modification suite à la LIP 2016.

¹⁹ Idem

les différents structures, attribution de locaux, fournitures scolaires, transports, etc.) sont donc réparties entre trois directions générales distinctes les unes des autres. Dans ce contexte institutionnel et organisationnel, les enseignants spécialisés genevois relèvent donc exclusivement de l'OMP, bien que certains soient parfois amenés à exercer leurs tâches d'enseignement au sein de structures de l'enseignement régulier, gouvernées par la direction générale de l'un des deux autres ordres d'enseignement régulier. Partenaires de l'OMP pour l'organisation et la mise en œuvre de l'enseignement spécialisé, les directions des structures d'enseignement privé subventionné, conservent une certaine marge d'autonomie concernant l'engagement et la supervision du personnel enseignant.

En accord avec l'évolution des logiques de scolarisation ayant traversé les systèmes scolaires internationaux, européens et nationaux ces 50 dernières années, et témoignant de transitions allant de l'exclusion à l'intégration scolaire puis de l'intégration scolaire à une école inclusive, nous constatons la présence de ces traces de transformations dans le paysage scolaire actuel de l'enseignement spécialisé genevois. Les 99 structures dans lesquelles les enseignants spécialisés genevois sont amenés à enseigner, varient entre des structures dites inclusives, des structures dites intégrées et des structures dites en site propre d'une part, entre structures publiques et structures privées subventionnées (DIP, 2019). L'ensemble des structures de l'OMP, sont par ailleurs sous une double responsabilité pédagogique et thérapeutique, assumée dans les différents lieux par des psychologues ou médecins-psychiatres, et par des enseignants spécialisés ou éducateurs sociaux, respectivement référents de la structure. Elles sont cependant dirigées par des directeurs d'établissements spécialisés et d'intégrations, relevant de la direction pédagogique de l'OMP.

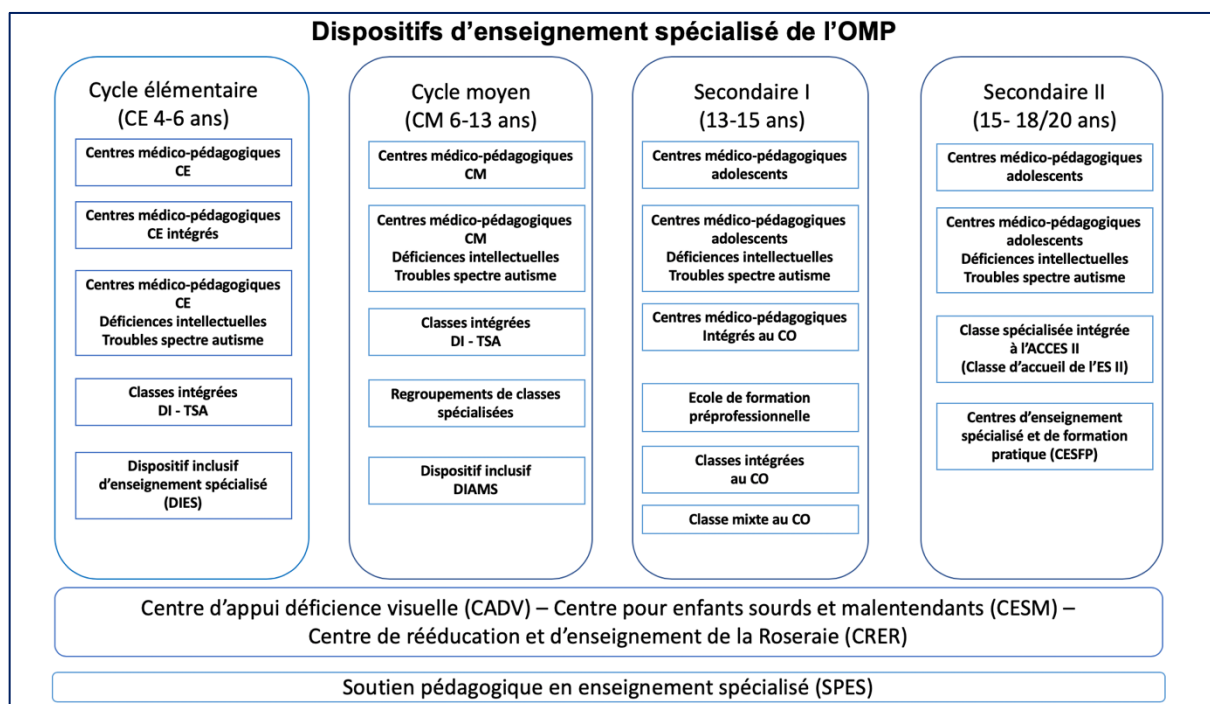


Figure 1.2 : Structures et dispositifs d'enseignement spécialisé public dans lesquelles les ES genevois peuvent travailler

Structures dites inclusives : dispositifs de soutien d'enseignement spécialisé à la scolarisation en classe ordinaire

Les enseignants spécialisés exerçant en *structures* localement dites *inclusives* peuvent donc être amenés à travailler au cycle élémentaire avec des élèves âgés de 4 à 6 ans dans le cadre du *Dispositif inclusif d'enseignement spécialisé* (DIES). Celui-ci prévoit la scolarisation d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers, dès la première année d'école primaire en classe régulière dans quelques établissements scolaires d'enseignement régulier. Les enseignants spécialisés collaborent étroitement avec les enseignants réguliers titulaires de la classe qu'ils soutiennent également, de manière

à garantir aux élèves inclus les conditions de scolarisation et d'enseignement leur permettant de réaliser des apprentissages au même titre que les autres élèves de la classe. Le *dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes* (DIAMs) offre également la possibilité aux enseignants spécialisés genevois d'exercer alternativement en classe régulière et en classe ressource, au cycle moyen de l'école primaire. Ce dispositif n'existe cependant que dans deux établissements scolaires du canton. Dans chacune de ces structures, le principe d'inclusion demeure partiel. En effet, si les élèves scolarisés dans ce dispositif sont certes intégrés en classe régulière, ils passent tout de même un tiers du temps scolaire dans une classe ressource intégrée au sein de l'établissement scolaire (Jendoubi, Guilley & Benninghoff, 2015). Au secondaire I, une seule structure dispense des prestations d'enseignement spécialisé dans un cadre dit inclusif. Il s'agit d'une prestation déployée uniquement sur une année scolaire (la 10^{ème} année scolaire) dans le cadre d'une classe composée d'élèves de l'enseignement régulier et d'élèves de l'enseignement spécialisé. Les enseignants spécialisés y travaillent aux côtés d'enseignants secondaires réguliers de l'établissement scolaire secondaire se répartissant ainsi l'enseignement des différentes disciplines scolaires avec leurs collègues d'enseignement régulier (DIP, 2019).

Les enseignants spécialisés peuvent également travailler en classe régulière s'ils exercent la fonction d'enseignant de soutien pédagogique en enseignement spécialisé (SPES) ou celle d'enseignant de soutien à l'intégration en classe régulière dans le cas d'élèves présentant des déficiences sensorielles (auditives et visuelles) ou motrices. À ce titre, ils accompagnent et soutiennent l'intégration d'élèves scolarisés au cycle élémentaire, au cycle moyen de l'école primaire, au secondaire I comme au secondaire II. C'est également, en établissements et en classes régulières, que les enseignants spécialisés recrutés dans le cadre d'équipes pluridisciplinaires déploient leurs tâches d'enseignants spécialisés auprès d'élèves et enseignants de l'école primaire (Jendoubi, Guilley, Brüderlin & Cecchini, 2017 ; Guilley, Cecchini, Brüderlin & Jendoubi, 2017). Dans ce contexte particulier, les enseignants spécialisés interviennent pour des projets pédagogiques et didactiques élaborés sur un court et moyen terme, mais ne se voient pas attribuer le suivi individuel du projet global de scolarisation d'un élève, comme c'est le cas de leurs collègues enseignants spécialisés de soutien pédagogique (Pelgrims et al., 2018). Sont finalement aussi classées comme dispositifs inclusifs, les unités d'enseignement telles que l'école à l'hôpital ou l'école au centre de détention pour adolescents, dans lesquelles des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers qu'ils soient issus de l'enseignement régulier ou de l'enseignement spécialisé, reçoivent un enseignement presté par des enseignants spécialisés (DIP, 2019).

Structures dites intégrées : classes spécialisées et intégrées

Comme dans les autres cantons, un certain nombre de *structures* localement dites *intégrées* accueillent élèves et enseignants spécialisés de l'OMP. Celles-ci sont physiquement intégrées dans des bâtiments scolaires de l'enseignement régulier (écoles primaires, cycles d'orientation et collèges ou écoles de commerce). Ces structures prennent différentes formes : regroupement de classes spécialisées, classes intégrées ou centre médico-pédagogiques. Selon les configurations de travail, les enseignants travaillent soit dans le cadre d'une équipe multi-professionnelle (classes et centres médico-pédagogiques intégrés), soit dans le cadre d'une équipe d'enseignants spécialisés (regroupement de classes spécialisées).

Il existe actuellement 15 regroupements de classes spécialisées (DIP, 2019). Chacun de ces regroupements compte environ 24 élèves répartis en trois ou quatre classes à effectif réduit (8-10 élèves maximum) sous la responsabilité de quatre enseignants spécialisés, en principe titulaires ou co-titulaires d'une classe et collaborant entre eux au sein du regroupement. Ces structures intégrées au sein des établissements scolaires d'enseignement primaire régulier accueillent des élèves âgés de 8 à 13 ans présentant des difficultés d'apprentissage et de comportement et le plus souvent en échec suite à un parcours en classe ordinaire (Pelgrims, 2001, 2006, 2009). Ils bénéficient d'intégrations individuelles, semi-collectives ou collectives selon les projets individuels de chaque élève (Pelgrims et al. 2015 ; Pelgrims, Delorme & Emery, 2018). La négociation, l'actualisation et la régulation de ces divers projets d'intégration, sous la responsabilité des enseignants spécialisés, se déploie en collaboration avec les enseignants réguliers de l'établissement scolaire dans lequel se situe le regroupement (Ibid.).

Les classes intégrées en établissements scolaires primaires sont également des classes à effectif réduit dont les élèves sont âgés de 6 à 13 ans. Elles se distinguent des classes spécialisées, notamment par le fait qu'elles accueillent des élèves institutionnellement déclarés comme présentant des déficiences

intellectuelles et de troubles du spectre de l'autisme (DIP, 2019). Il existe cependant deux sortes de classes intégrées à l'école primaire genevoise : des classes intégrées que nous qualifions d'autonomes et des classes intégrées dépendant d'un centre médico-pédagogique ou encore d'un centre d'appui à l'intégration pour élèves présentant des déficiences auditives. L'ensemble de ces classes intégrées sont conduites par des enseignants spécialisés accompagnés dans leur tâche par des éducateurs sociaux, un psychomotricien et un logopédiste. Dans le cas des classes intégrées pour élèves malentendants et sourds, des collaborateurs d'enseignement en langue des signes francophone, travaillent également au sein de la structure. Il existe actuellement dans les établissements scolaires primaires genevois quatre classes intégrées autonomes, deux classes intégrées dépendant d'un centre médico-pédagogique pour élèves présentant une déficience intellectuelle et deux classes intégrées dépendant du centre pour enfants sourds, ainsi que quatre centres médico-pédagogiques. Au niveau du secondaire I, nous dénombrons actuellement 11 classes intégrées dans les cycles d'orientation (Jendoubi, Guilley & Dutrévis, 2019 ; DIP, 2019). Les 12 à 24 élèves accueillis dans ces structures sont âgés en moyenne de 13 à 15 ans. Les enseignants spécialisés qui y travaillent sont accompagnés dans leur mission par des éducateurs sociaux et des logopédistes, et, selon les structures par des maîtres d'ateliers. Comme dans le cas des regroupements de classes spécialisées, l'élaboration, la mise en œuvre et la régulation de projets d'intégration individuels permettent aux adolescents d'être partiellement intégrés en classe régulière pour certaines disciplines scolaires, selon leurs projets éducatifs individualisés (DIP, 2019). Seule une structure similaire existe au secondaire II pour l'instant, dans laquelle des élèves de 15 à 18-20 ans sont accueillis. Quatre enseignants spécialisés y travaillent aux côtés de deux éducateurs sociaux et d'un maître d'atelier.

Structures dites en site propre : écoles, institutions, centres

Nombreux sont les enseignants spécialisés qui travaillent dans des *structures* d'enseignement spécialisé localement dites *en site propre*. En effet, actuellement 59 établissements scolaires d'enseignement spécialisé publics et privés subventionnés disposent de locaux situés hors des bâtiments scolaires de l'enseignement régulier ou de leur enceinte (DIP, 2019). Il s'agit pour la plupart de centres médico-pédagogiques de l'OMP, d'écoles spéciales et institutions spécialisées privées et subventionnées. Les enseignants spécialisés y travaillent toujours au sein d'équipes multiprofessionnelles composées d'éducateurs sociaux, de logopédistes, de psychomotriciens, de psychologues (Emery, 2016). Les établissements scolaires d'enseignement spécialisé en site propre accueillent des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers et bénéficiant de mesures renforcées de pédagogie spécialisée, âgés de 4 à 20 ans. Ceux-ci sont répartis dans des structures correspondant au cycle élémentaire (4-8 ans), au cycle moyen (8-13 ans), au secondaire I (13-15 ans) et au secondaire II (15-18/20 ans). Certains élèves scolarisés en centres médico-pédagogiques, bénéficient tout de même d'intégrations individuelles partielles dans des classes spécialisées, classes intégrées ou classes régulières. Les enseignants spécialisés, chargés de l'élaboration, de la mise en œuvre et de la régulation de ces projets, travaillent dans ce cas de concert avec leurs collègues enseignants spécialisés des classes spécialisées ou intégrées, ainsi qu'avec les enseignants réguliers, dans le cas où l'intégration a lieu en classe régulière. Chacune de ces structures accueille entre 12 et 24 élèves. (Emery, 2016 ; DIP, 2019).

Les enseignants spécialisés qui travaillent à l'école de formation pré-professionnelle de l'OMP, déploient quant à eux leurs tâches d'enseignement auprès d'élèves accueillis dès la fin de leur scolarisation dans des structures de cycle moyen (d'enseignement spécialisé ou régulier) pour une durée maximale de trois ans (DIP, 2019). Ils contribuent à la conception et à la mise en œuvre d'un projet éducatif et de formation professionnelle individualisé développé sur un axe pédagogique, un axe éducatif et un axe préprofessionnel, l'objectif étant pour ces élèves d'être préparés à débiter une formation pratique ou professionnelle à l'issue de leur passage dans cette structure. Il en va de même pour les enseignants spécialisés exerçant au sein de l'un des établissements scolaires spécialisés privés et subventionnés, accueillant des élèves adolescents du secondaire II « présentant des troubles de l'apprentissage et un retard scolaire important (...) » pour la construction de projets professionnels individualisés, avec l'objectif de permettre à chacun de trouver un chemin qui lui est propre en fonction

de ses compétences et de son évolution. » (Sgipa, 2019²⁰)

Ce tour d’horizon, réalisé à travers la présentation sommaire des différents dispositifs et structures d’enseignement spécialisé existant dans le canton de Genève, montre toutefois l’étendue et la variété des possibles concernant les lieux et conditions dans lesquels les enseignants spécialisés genevois exercent leur tâche d’enseignant spécialisé. Il contribue également à mettre en évidence la diversité des modalités de réalisation de cette tâche que ce soit en contexte inclusif, intégré ou séparé, avec des élèves du cycle élémentaire, du cycle moyen, du secondaire I ou du secondaire II, entre enseignants spécialisés, en collaboration plus ou moins étroite avec des enseignants réguliers ou au sein d’une équipe multiprofessionnelle, dans des structures publiques ou privées et subventionnées, et puisque c’est notamment encore le plus souvent le cas à Genève, dans des structures organisées selon une logique de différenciation structurale : structures dites généralistes, structures dites TSA/DI²¹, structures dites spécialisées dans l’accueil d’élèves présentant des déficiences sensorielles auditives et visuelles, ou encore des infirmités motrices cérébrales. Au regard du tour d’horizon réalisé antérieurement (Pelgrims, 2006), le nombre de structures d’enseignement spécialisé a d’autant augmenté et s’est fortement diversifié.

1.7 Des tâches à accomplir qui présentent certaines exigences

1.7.1 Dispositions requises pour exercer le travail prescrit

Les différents sites webographiques promotionnels et officiels consultés distinguent le plus souvent, mais pas a priori, les dispositions particulières nécessaires en cas d’intérêt pour la profession, des habiletés à faire valoir et à mobiliser dans le travail de l’enseignant spécialisé. Certains²² proposent même à leurs lecteurs de réaliser un test en ligne pour évaluer l’adéquation de l’orientation vers la profession d’enseignant spécialisé. Les sites d’orientation professionnelle mentionnent que s’il peut s’avérer extrêmement stimulant et gratifiant, le travail d’enseignant spécialisé peut également devenir émotionnellement et physiquement éprouvant. Les dispositions personnelles et professionnelles, sont parfois mises en relation avec les défis qui attendent les enseignants spécialisés dans l’exercice de leur profession (tableau, 1.13). Parmi les défis, fréquemment annoncés figure ainsi la nécessité de collaborer avec un nombre conséquent de partenaires dont les parents, ainsi que la capacité d’ajustement à un contexte professionnel susceptible d’être stressant.

²⁰ Sgipa (2019) informations repérées sur : <https://www.sgipa.ch/ecole/>, le 2 septembre 2019.

²¹ Structures destinées aux élèves ayant un diagnostic de type : trouble du spectre de l’autisme ou de type : déficience intellectuelle.

²² <https://www.careerexplorer.com/careers/special-education-teacher/#what-is-a-special-education-teacher>

Tableau 1.13 : Dispositions personnelles et professionnelles attendues de la part des ES selon les régions

PAYS	Dispositions personnelles et professionnelles
USA	Calme
	Patience
	Tolérance
	Flexibilité – Capacité à faire face aux imprévus
	Sens de l’humour
	Compréhension
	Créativité
	Capacité d’organisation
	Responsabilité personnelle
	Communication aisée
	Capacité d’entrer facilement en relation avec les autres
	Usage et familiarité avec les nouvelles technologies
QUEBEC	Très bonne santé (morale et psychologique)
	Aimer travailler avec les enfants ou adolescents et entrent
	Grande facilité à communiquer et écouter
	Sens des responsabilités
	Esprit d’initiative et autonomie
	Sens de l’observation et vigilance
	Capacité de maintenir l’ordre et la discipline
	Imagination, débrouillardise, ouverture d’esprit et créativité pour développer de nouvelles approches éducatives
	Sens de l’organisation
	Facilité pour le travail en équipe et dynamisme
ROYAUME UNI	Intention de travailler avec des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers
	Capacité à travailler en équipe
	Capacité d’organisation
	Esprit d’initiative lors de situations complexes
	Capacité à être confronté et à régler des comportements défaits
	Approche attentive et réactive
	Flexibilité – Capacité à faire face aux imprévus et changements en fonction des besoins des élèves
	Vision positive, énergique et enthousiaste
	Patience, compréhension, et empathie avec les élèves et leurs parents
	Sens de l’humour
BELGIQUE	Grand sens relationnel
	Tolérance et patience
	Inventivité
	Sensibilité et empathie
	Capacité à voir le meilleur en chaque enfant
	Capacité d’adaptation
	Enthousiasme et dynamisme
	Disponibilité
	Aptitude à susciter et encourager l’envie d’apprendre, de savoir, de pratiquer
Résistance au stress	
FRANCE	Sens du contact et plus particulièrement le sens du contact avec les enfants
	Volonté de se rendre utile aux autres
	Capacité de travailler en équipe pluri-professionnelle
SUISSE	Postulat d’éducabilité (conviction que tous les élèves sont capables d’apprendre) CDIP (2008) (qui remplace l’amour bienveillant de tous les enfants)

Parmi les dispositions personnelles et professionnelles recommandées en vue de l’exercice du travail d’enseignant spécialisé, sont mentionnés à la fois des « traits de caractère », des qualités, mais également des capacités et des aptitudes que l’enseignant devrait pouvoir faire valoir. Nous constatons que celles-ci sont relativement similaires dans l’ensemble des systèmes qui les explicitent dans lequel le travail d’enseignant spécialisé est exercé. Celles-ci peuvent être organisées en quatre grands axes.

Nous repérons tout d’abord un premier axe de dispositions voire des prédispositions concernant la dimension interactive, relationnelle du travail. C’est ainsi que le sens du contact, le sens relationnel, de l’aisance à communiquer, la capacité à écouter, la capacité à entrer en relation avec les autres, l’entregent, etc. sont par exemple évoquées. Un second axe peut être attribué à des dispositions ou prédispositions concernant la dimension productive du travail : la créativité, la débrouillardise, la flexibilité, la capacité d’organisation, le sens de l’autonomie, l’esprit d’initiative, etc. sont mentionnées. Un troisième axe rassemble plutôt des aptitudes et des capacités que des prédispositions naturelles et personnelles. Il concerne la dimension constructive du travail (connaissances, savoirs et expériences utiles à la production) et ce sont alors des capacités telles que la capacité à proposer les outils et l’étayage nécessaires pour aider chaque élève à optimiser sa réussite scolaire, celle de travailler en équipe pluri-

professionnelle, la capacité à voir le meilleur en chaque enfant, ou à susciter l'envie d'apprendre, qui sont mises en avant. Finalement, nous identifions un dernier axe recouvrant quant à lui, diverses qualités, prédispositions ou dispositions personnelles, transversales aux trois premiers axes : la patience, le calme, la tolérance, le sens de l'humour, la résistance au stress, la sensibilité, l'empathie, l'enthousiasme, etc.

Rares sont les travaux s'étant spécifiquement intéressés aux dispositions personnelles des enseignants spécialisés, la plupart abordant plutôt l'ensemble de ces dimensions considérées nécessaires ou requises pour le travail, sous l'angle des compétences professionnelles à développer dans le cadre de la formation initiale. En effet, comme nous le verrons ultérieurement, la plupart des auteurs ayant étudié, dès la fin des années 1990, les facteurs conduisant les enseignants spécialisés à renoncer prématurément à l'exercice de ce travail (p. ex., Billingsley, 2003 ; Miller, Brownell & Smith, 1999), les difficultés et/ou les défis rencontrés par les enseignants spécialisés lors de leurs premières années d'enseignement (Busch, Pederson, Espin & Weissenburger, 2001 ; Carter & Scruggs, 2001 ; Kilgore & Griffin, 1998 ; Mastropieri, 2001) ou encore leurs besoins (Whitaker, 2003) ont pu mettre en évidence une forte corrélation entre certaines prédispositions, dispositions personnelles, aptitudes et capacités des enseignants spécialisés et leur durabilité au sein de la profession. Ceux-ci remarquent en outre, que la capacité à gérer le stress inhérent au travail de l'enseignant spécialisé serait en relation avec une attitude positive, un certain dynamisme, une forte capacité d'adaptation, une intention et une capacité de considérer les défis comme des opportunités professionnelles. S'ils considèrent certes que, dans le cadre des formations initiales davantage ciblées sur les besoins effectifs des enseignants spécialisés (Nougaret, Scruggs & Mastropieri, 2005), le développement de plusieurs compétences professionnelles²³ contribuerait sans doute à une entrée dans le métier plus sereine et à terme, à une réduction des démissions prématurées, certains auteurs estiment tout de même que les dispositifs de formation ne parviendront jamais à former de manière adéquate les futurs enseignants spécialisés à l'ensemble des situations susceptibles de générer du stress et de l'inconfort dans la profession, et ce même s'ils sont malgré tout préparés à certains possibles (Mastropieri, 2001, p. 73). Ainsi, selon cette auteure, les enseignants spécialisés qui s'en sortent le mieux, sont ceux qui font preuve de résilience, d'ingéniosité, et qui ont la passion de l'enseignement (ibid.).

Nous trouvons de même certaines recommandations concernant l'empathie et la capacité à comprendre les émotions, à réfléchir sur ses émotions et celles d'autrui, dans les travaux portant sur les dimensions émotionnelles et éthiques de l'enseignement, notamment lorsque les enseignants spécialisés sont confrontés à des comportements violents émanant d'élèves manifestant ainsi leurs difficultés (Curchod-Ruedi & Doudin, 2010 ; Doudin & Curchod-Ruedi, 2010). La résilience professionnelle est aussi mentionnée par Desbiens et Bowen (2011), lorsqu'il s'agit de « faire face au stress qu'engendre le quotidien avec des élèves qui peuvent être démotivés, désengagés, opposants, agressifs et parfois violents » (p. 21). À celle-ci s'ajoute la capacité à adopter des attitudes positives, la capacité à autoréguler ses émotions en situation de crise, de manière à éviter la lutte symétrique avec les élèves (Curonici & McCulloch, 2004). Celles-ci sont cependant essentiellement traitées sous l'angle de compétences émotionnelles (Lafranchise, Lafortune & Rousseau, 2011) à développer en formation.

Des prescriptions spécifiques concernant les dispositions personnelles, capacités et aptitudes professionnelles à faire valoir dans le cadre du travail déployé par les enseignants de soutien à l'intégration ou des enseignants dits inclusifs peuvent finalement également être identifiées dans certains travaux portant plus particulièrement sur les enjeux d'école inclusive et leur répercussion sur la formation des enseignants (Tubele, 2008 ; Vandeputte et al., 2007, cités par Donnelly & Watkins, 2011²⁴ ; Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes à besoins particuliers, 2012). Parmi celles-ci sont à nouveau évoquées la « résilience, l'attitude positive face au handicap et des convictions à propos du potentiel des apprenants ayant des besoins divers ». Il y est également question de la nécessité absolue de cultiver une valorisation de la diversité des élèves, des ambitions élevées en matière de réussite de tous les apprenants, ainsi que l'aptitude à travailler avec d'autres (Donnelly & Watkins, 2011, p. 15).

²³ notamment la collaboration, la gestion des comportements des élèves en classe et la proposition d'outils et de moyens pédagogiques et didactiques leur permettant de soutenir au mieux les élèves dont ils ont la responsabilité.

²⁴ Donnelly, V. & Watkins, A. (2011). Former les enseignants à l'inclusion en Europe, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, pp. 11-16.

Une étude cherchant à décrire les motifs conduisant les étudiants à s'orienter vers une formation puis un travail d'enseignant spécialisé et les représentations et croyances que ces derniers entretiennent à l'égard de la profession (Gavish, 2017) montre finalement que ceux-ci sont guidés par certaines croyances et convictions concernant les dispositions et prédispositions personnelles à avoir pour travailler dans l'enseignement spécialisé. Ainsi, selon cette étude, cette profession est associée à un métier d'assistance, choisi par des individus qui cherchent à « donner aux autres, à retirer une satisfaction personnelle de nature idéologique et à provoquer un changement social » (p. 159). 57 participants sur 98, affirment ainsi que ce choix est lié à une volonté de donner de sa personne et de venir en aide aux personnes considérées dans le besoin, en marge de la société, souvent rejetées ou dans une situation de vulnérabilité. Les personnes qui l'exercent sont dès lors supposées être des personnes naturellement dotées d'« un grand cœur », ressentant de « l'amour pour l'humanité », un « fort désir d'aider sans limites », suscité par des valeurs d'altruisme, de compassion. L'auteur rapporte que pour ces participants, ce désir d'aider comprend également un désir d'apporter de l'amour et de la chaleur, du soutien, de la guidance, une direction à prendre aux élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. Est également mentionné le don complet de sa personne, lorsque l'on aspire à devenir enseignant spécialisé. Les participants de cette étude sous-entendent par ailleurs que l'enseignant spécialisé est le seul capable de connaître les besoins effectifs de ses élèves, autrement dit le seul capable de les préserver d'un système éducatif a priori menaçant ou peu propice à leur épanouissement ou leur réussite. Pour ces participants, des qualités comme la patience, l'intention d'aider, l'esprit volontaire s'avèrent des prédispositions naturelles n'attendant qu'une occasion de s'exprimer. L'orientation vers la profession d'enseignant spécialisé représente dès lors cette occasion.

En outre, 45 des 98 participants de l'étude estiment qu'exercer cette profession procure un fort degré de satisfaction personnelle, obtenu en retour de l'aide et du don de soi fourni (ibid, p. 160). Cette satisfaction personnelle est double dans la mesure où elle correspond au fait d'être d'une part en mesure d'agir au quotidien conformément à ses idéaux et d'être d'autre part en mesure de faire valoir ses prédispositions naturelles tout en récoltant certains bénéfices (sentiment d'être apprécié, d'être reconnu, de faire quelque chose d'à la fois important et complexe, obtenir des marques de chaleur et d'attachement de la part des élèves à besoins éducatifs particuliers).

Parmi les convictions et intentions exprimées par une faible minorité (14 participants) d'étudiants, l'intention d'exercer une profession dans laquelle un intérêt pour le questionnement, la réflexion, la recherche de solutions afin de contribuer à proposer des interventions pertinentes pour les élèves dont ils ont la responsabilité est présent, manifeste également la nécessité de faire preuve d'une certaine curiosité. Finalement cette étude révèle que les participants interrogés considèrent que les enseignants spécialisés disposent de qualités dites « parentales » à l'égard de leurs élèves. Dans la mesure où ils sont supposés accepter les élèves déclarés à besoins particuliers comme des élèves à part entière, des élèves comme les autres, ceux-ci devraient a priori être capables de s'abstenir de tout jugement ou de critiques négatives.

Ces résultats confirment certains résultats complémentaires issus d'une étude consacrée à l'importance et l'influence des dispositions dans la formation à l'enseignement spécialisé (Rademaker, 2013), dans laquelle il ressort que la flexibilité, la capacité d'adaptation, l'ouverture d'esprit, la capacité réflexive, l'empathie, la patience, le calme, la tolérance, la capacité à collaborer, la confiance en ses capacités à enseigner à des élèves présentant des besoins particuliers, mais également la résilience, une attitude positive, une force personnelle (personal strenght), sont mentionnées par les étudiants et enseignants spécialisés débutants, comme étant nécessaires pour accomplir ce travail. Ces étudiants en enseignement spécialisé révèlent également avoir tendance à être rassurés par le fait qu'ils agissent pour le bien de tous.

Guère évoquée en tant que telle par les auteurs précédents, l'autorité naturelle comme disposition spécifique et nécessaire aux enseignants spécialisés, est évoquée par Mamlin (2012), notamment pour ce qui relève de la capacité à faire passer des conseils, ses intentions, ou un point de vue particuliers lors des réunions de réseaux à propos des projets éducatifs particuliers, ou encore dans l'affirmation des choix effectués concernant les moyens ou les méthodes d'enseignement privilégiés. Selon l'auteur, celle-ci peut cependant être développée comme compétence professionnelle lors de la formation initiale.

1.7.2 Des savoirs et des compétences professionnelles à maîtriser

Les compétences professionnelles jugées nécessaires pour l'exercice de la profession d'enseignant spécialisé sont quant à elles explicitement abordées dans la plupart des travaux traitant de la formation des enseignants spécialisés. Bien que les auteurs présentent le plus souvent les compétences professionnelles de l'enseignant spécialisé dans une articulation étroite avec les circonstances et les enjeux locaux de la formation et de l'exercice de la profession²⁵, nous retrouvons toutefois une grande régularité parmi les compétences professionnelles requises pour remplir les différentes missions et/ou tâches prescrites. Brunet (1996), sur mandat du ministère de l'éducation du Québec, ayant mené une recherche de type collaborative impliquant les différents partenaires impliqués dans l'éducation et concernés par l'enseignement en adaptation scolaire et sociale (ministère de l'Éducation, commissions scolaires, corps professoral universitaire, enseignants, syndicats, etc.), avait à ce propos, déjà mis en évidence, de manière prospective, les compétences que les enseignants en adaptation scolaire auraient nécessairement à acquérir par le biais d'une formation universitaire à cet effet. Les huit compétences dynamiquement inter-reliées les unes aux autres et jugées « *essentiels, primordiales et indispensables* » consisteraient selon l'auteur, en des capacités et des habiletés dites transversales, susceptibles d'être valables pour toute fonction et tout contexte d'enseignement (titulaire de classe spéciale ou enseignant exerçant une fonction de soutien individuel en classe régulière).

Tableau 1.14 : Compétences des enseignants en adaptation scolaire et sociales selon Brunet (1996)

1	Capacité à s'adapter en se fondant sur une solide connaissance de soi, l'habileté à gérer le stress et le désir de s'améliorer professionnellement-
2	Capacité d'établir des relations de concertation et de coopération surtout avec les enseignantes et les enseignants des classes ordinaires, mais aussi avec les élèves et leurs parents, avec l'ensemble des autres partenaires.
3	Capacité d'établir une relation d'aide avec les élèves et de gérer, au sens de résoudre, les problèmes de comportement.
4	Capacité d'évaluer les difficultés des élèves en tenant compte des dimensions affectives, cognitives, sociales et culturelles qui les caractérisent et en se référant à des fondements épistémologiques maîtrisés.
5	Habilité à travailler avec des élèves ayant des besoins particuliers tant en adaptant l'enseignement qu'en offrant des contenus pertinents.
6	Habilité à prévenir l'apparition des difficultés d'apprentissage et comportement et à intégrer (ou à maintenir) en classe ordinaire les élèves ayant des besoins particuliers.
7	Capacité de respecter des différences.
8	Capacité d'adopter les valeurs éthiques liées à l'exercice de la profession.

Mamlin (2012, p. 57) avance quant à elle, qu'en ce début de 21^{ème} siècle, un certain désaccord à propos d'une définition partagée de ce que constituerait le référentiel de compétences et de connaissances de l'enseignant spécialisé existe encore. Ainsi, selon elle, la question de savoir si celui-ci doit être un expert de la pédagogie, un expert des objets de savoirs à enseigner, ou avant tout un expert des problématiques sociales et comportementales, n'est pas tranchée. À ces domaines d'expertises et de compétences spécifiques non unanimement partagés, l'auteure ajoute d'autres points de divergence concernant les compétences attendues ou souhaitées par les enseignants réguliers lorsqu'ils évoquent leurs collègues enseignants spécialisés. Doivent-ils ainsi être des spécialistes de l'aide à la réussite de tests aux enjeux élevés, ou doivent-ils se montrer disposés et disponibles à aider les enseignants réguliers à exclure certains élèves de leurs classes ? Doivent-ils travailler côte-à-côte avec les enseignants réguliers sur la base du programme d'enseignement régulier, ou doivent-ils au contraire être uniquement responsables des éléments du programme non couverts par les enseignants réguliers ? (Ibid.)

Nous identifions en effet dans la littérature, la présence de différents registres de compétences génériques à l'enseignement, qui se déclinent de manière spécifique lorsque celles-ci sont amenées à être mobilisées dans l'enseignement spécialisé (Cook & Schirmer, 2003 ; Pelgrims et al., 2010 ; Pellenq, Javellas, Girard & Ducrot, 2010 ; Cochran-Smith & Dudley-Marling, 2012 ; Wasburn-Moses, 2012 ; Mamlin, 2012). Celles-ci s'inscrivent cependant fréquemment dans une prolongation implicite du référentiel des compétences relatives à la profession d'enseignant régulier.

Outre le fait d'avoir à exercer son travail dans des contextes d'enseignement variés présentant chacun

²⁵ Nous reviendrons sur ces enjeux particuliers dans la seconde section de ce chapitre consacrée à la formation à l'enseignement spécialisé selon les dispositifs prévus aux niveaux international, national et local.

leurs spécificités (Pelgrims, 2001; Pelgrims et al., 2010), l'enseignant spécialisé est simultanément amené à composer avec une multiplicité de paramètres liés à la diversité des publics d'apprenants, à la diversité de leurs besoins spécifiques, ainsi qu'aux particularités des autres acteurs avec lesquels ils doivent collaborer : collègues enseignants réguliers, autres professionnels, parents, membres de la direction, etc. (Correa & Villemagne, 2011). De plus, l'enseignant spécialisé, est supposé connaître, afin de pouvoir s'y référer dans le cadre de sa pratique, les dispositions principales du cadre légal fondant la pédagogie spécialisée et plus particulièrement les prestations d'enseignement spécialisé qu'il dispense, tout comme les réseaux institutionnels et les phénomènes particuliers émergeant dans le nombre accru de transitions scolaires des élèves (Mamlin, 2012 ; Pelgrims et al., 2010). Dès lors, le travail de l'enseignant spécialisé requerrait d'autant plus la maîtrise de certaines compétences particulières, que l'enseignant spécialisé fait quotidiennement face à des situations-problèmes d'enseignement-apprentissage et de collaboration considérées comme plus complexes, plus intenses et plus exigeantes que celles rencontrées dans l'enseignement régulier (Lavian, 2014 ; Pelgrims, 2006).

Nous mettons dès lors en évidence, puis présentons tour à tour, celles qui parmi les compétences dites génériques, sont régulièrement considérées comme des compétences primordiales pour les enseignants spécialisés :

- la connaissance approfondie, l'identification et l'évaluation de l'ensemble des besoins particuliers et des difficultés scolaires rencontrés par les élèves (incluant dès lors la connaissance des savoirs disciplinaires pour l'ensemble de la scolarité des élèves, soit de 4 à 20 ans)
- la planification, la préparation, la régulation de séances d'enseignement *adaptées* aux élèves et à leurs besoins, du matériel et des moyens d'enseignement *adéquats*
- la mise en œuvre de ces séances d'enseignement et du soutien aux apprentissages des élèves, en aménageant des conditions favorables aux apprentissages
- la gestion des comportements des élèves en classe (le plus souvent dissociée du domaine de l'enseignement et du soutien aux apprentissages en classe)
- la collaboration (y compris le soutien fourni aux collègues enseignants réguliers) avec d'autres professionnels, ainsi qu'avec les parents
- l'adoption d'une posture réflexive, l'identification et la régulation de ses propres émotions²⁶
- la gestion administrative de l'enseignement et du suivi de l'élève

Savoir collaborer pour enseigner et en enseignant ...

Comme nous l'avons mis en évidence précédemment, l'enseignant spécialisé est tenu d'accomplir plusieurs tâches collaboratives, en présence et en l'absence des élèves, celui-ci étant en partie garant de l'évaluation, de la mise en œuvre et de la régulation des projets éducatifs individualisés de l'ensemble des élèves dont il est responsable au sein des structures séparatives d'enseignement spécialisé, comme au sein de structures intégratives en contexte d'enseignement régulier, ou encore dans le cadre d'un travail de soutien à l'inclusion et/ou à l'intégration d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers, en contextes régulier. Ce faisant, il interagit avec un nombre conséquent de partenaires, y compris les familles.

Nombreux sont les travaux préconisant la *collaboration de l'enseignant spécialisé dans les contextes d'enseignement dits inclusifs*, ou dans le cadre du soutien à l'intégration scolaire dans l'enseignement régulier. C'est également le cas de la plupart des recommandations issues des rapports de recherches émanant d'organisations, d'agences, d'associations institutionnelles nationales ou internationales. Ceux-ci révèlent, bien souvent implicitement, les compétences requises pour l'accomplissement des tâches collaboratives. Il y est le plus souvent question des compétences interactionnelles, communicationnelles et émotionnelles permettant notamment à l'enseignant spécialisé de « sensibiliser, expliquer, rassurer, informer, conseiller, initier des pratiques inclusives » ou encore d'« absorber les craintes, les peurs, les réticences ou les résistances d'enseignants parfois désemparés et peu à l'aise pour faire leur place à ces enfants différents » (Troncin, 2013, p. 72). Celles-ci lui sont également nécessaires pour faciliter le partage de son expertise didactique et pédagogique dans la proposition de solutions aux problèmes rencontrés par les collègues de l'enseignement régulier, et favoriser la continuité de

²⁶ La compétence d'autorégulation de ses émotions est abordée dans la sous-section précédente, consacrée aux dispositions et pré-dispositions requises pour le travail d'enseignant spécialisé.

l'enseignement (p. ex., Canat & Grave, 2010 ; Emery, Haenggeli-Jenni, Danalet & Sollberger, accepté ; Frangieh, Mérini & Thomazet, 2014 ; Hudson & Glomb, 1997 ; Pelgrims, Delorme, Emery & Fera, 2017 ; Pelgrims, Emery, Haenggeli-Jenni & Danalet, 2018 ; Seabrooke, Kenney & LaMontagne, 2000 ; Thomazet & Mérini, 2011).

Si l'on considère plus spécifiquement, le *co-enseignement comme modalité de collaboration entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé*, préconisée pour favoriser l'intégration scolaire et/ou le maintien d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement régulier, il est nécessaire pour l'enseignant spécialisé, d'être en mesure de se concerter, de savoir et pouvoir prendre sa place, une place d'enseignant au sein de la classe, de négocier son rôle auprès du collègue enseignant régulier, mais également auprès des élèves de la classe, des autres professionnels de l'école, ainsi que des parents d'élèves (p. ex., Bauquis, 2014 ; Benoit, 2016, 2017 ; Benoit & Angelucci, 2016 ; Brinkmann & Twiford, 2012 ; Friend & Barron, 2016 ; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010 ; Gavish, 2017 ; Pelgrims, Deville & Fernandez, 2010 ; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Brinkmann et Twiford (2012, p.7) relèvent toutefois qu'afin de rendre cette modalité de collaboration particulière efficiente, il importe que l'enseignant spécialisé soit également et réellement au bénéfice de compétences à gérer la classe, à co-planifier des séances d'enseignement, à élaborer des projets éducatifs individualisés, à différencier l'enseignement. Il devrait finalement être doté de compétences dans le recueil, l'analyse et l'interprétation des traces d'observations de ce qui se passe en classe durant ces moments de co-enseignement, dans la capacité à développer son point de vue et de prendre en compte celui de son/ses collègue(s) (ibid.).

Dans des *contextes d'enseignement en site propre*, tels que les institutions ou écoles spécialisées ainsi que dans des centres médico-pédagogiques, la collaboration se déploie dans d'autres conditions et répond à des fonctions similaires mais somme toute spécifiques à l'activité qui y est déployée (Emery, 2014, 2016, 2017). Les compétences pour collaborer dans le cadre du travail au sein d'une équipe multiprofessionnelle consistent dès lors en des compétences, à développer son propre langage professionnel, tout en saisissant le langage de l'autre (Emery, 2014) et en étant en mesure d'interagir de manière fonctionnelle dans des zones de chevauchement professionnel avérées (Emery, 2016 ; Grossen, 1999). Nous relevons également la compétence à maintenir une posture professionnelle d'enseignant spécialisé (Pelgrims et al. 2010 ; Pelgrims, 2011).

Les compétences nécessaires pour collaborer avec les parents, pourraient être étroitement articulées à ce que nous avons décrit en termes de capacités, d'aptitudes, de dispositions ou de prédispositions : écoute, empathie, sens de l'humour, résistance au stress, tolérance. Il est toutefois essentiel, selon Desbiens et Bowen (2011) ou Emery, Bacqué & Pelgrims (à paraître) pour un enseignant spécialisé d'être capable de s'abstenir de tout jugement concernant l'aptitude ou l'inaptitude estimée des parents à remplir leur rôle éducatif, afin de préserver la relation famille-école. De même, il s'agirait toujours selon ces auteurs, d'être en mesure de chercher à identifier, évaluer et comprendre la situation dans laquelle les parents et familles de leurs élèves se trouvent, lorsque sont repérées des difficultés à collaborer avec l'école. Les associer à chacune des étapes de la scolarité ou du processus d'orientation scolaire de leur enfant, afin de transmettre aux parents toute information pertinente concernant ce processus et recueillir leurs points de vue à partir de l'expérience qu'ils ont de leur enfant.

Savoir identifier les besoins particuliers des élèves pour enseigner et en enseignant ...

Les connaissances produites par les nombreux travaux portant sur les besoins éducatifs particuliers des élèves décrits dans une perspective bio-psycho-médicale et prenant appui sur les différentes classifications des troubles, déficiences et symptômes sont considérés encore dans une majorité de travaux comme les connaissances essentielles susceptibles d'orienter les enseignants dans leur travail d'enseignant auprès d'élèves déclarés comme élèves à BEP (pour une analyse approfondie, voir p.ex., Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims et Ebersold, 2013). Adoptant une perspective interactionniste, ces auteurs montrent toutefois comment les catégorisations d'obédience médicale, ont peu de pertinence pour mettre en place des conditions d'enseignement favorables aux apprentissages (Pelgrims, 2001 ; Plaisance & Gardou, 2001 ; Pelgrims, 2012). En effet, la connaissance que les enseignants spécialisés expérimentés ont des caractéristiques et besoins de leurs élèves devrait pouvoir être construite de manière plus située, grâce à la mobilisation d'une compétence d'observation fine des comportements et de l'attention fournie par les élèves en situation d'apprentissage. Cette compétence serait d'ailleurs

soutenue par la compétence d'analyse et d'interprétation de la signification et de la fonction de ces comportements d'élèves selon les contextes et les conditions d'enseignement (Blancher, 2010 ; Stough & Palmer, 2003). Ainsi, les connaissances approfondies des élèves dont les enseignants spécialisés expérimentés disposent (connaissances antérieures des élèves, styles d'apprentissage, habitudes comportementales, capacités d'apprentissages, sensibilité émotionnelle, préférences, associées dans certains cas aux catégories diagnostiques), permettraient ensuite à ces professionnels de prendre des décisions à chaque instant (Lavian, 2014 ; Gavish, 2017 ; Stough & Palmer, 2003). Celles-ci étant par ailleurs mises en relation avec la connaissance que les enseignants ont des programmes scolaires dans les différentes disciplines enseignées, des moyens d'enseignement utilisés, de la culture pédagogique et didactique de la classe, ainsi que de celle de l'école (Stough & Palmer, 2003). Ce sont par ailleurs ces mêmes compétences d'observation et d'interprétation, que les enseignants spécialisés mobilisent lorsqu'ils considèrent et s'appuient sur l'activité de l'élève dans ses dimensions comportementale, cognitive, méta-cognitive, sociale et socio-affective (Pelgrims, 2003, 2006, 2009, 2013 ; Chlostova Munoz, thèse en préparation) pour planifier, mettre en œuvre et réguler leurs pratiques d'enseignement. À ces compétences s'ajoute finalement la compétence à s'entretenir avec les élèves en situation d'enseignement et d'apprentissage afin de recueillir la compréhension qu'ont les élèves de leur activité en lien avec l'appréciation qu'ils font des enjeux de situation didactiques et des contextes dans lesquels ils déploient leur activité. (Pelgrims, *ibid.*). C'est dès lors en ce sens que Pelgrims (2012) ; Pelgrims et Bauquis (2016) préconisent une compétence des enseignants spécialisés à considérer et s'appuyer non pas sur leurs connaissances des troubles, des déficiences ou autres symptômes d'élèves, mais bien sur celle des besoins pédagogiques et didactiques particuliers des élèves définis comme conditions pédagogiques et didactiques dont ils ont besoin, afin d'être en mesure de prendre des décisions pédagogiques et didactiques dans l'accomplissement de leur travail d'enseignant.

Savoir planifier, mettre en œuvre et réguler son enseignement dans une articulation entre individuel et collectif

Ces trois grandes compétences, nécessaires à l'accomplissement des tâches d'enseignement effectué par les enseignants spécialisés, se déclinent en plusieurs compétences qui y sont sous-jacentes.

Ainsi, les enseignants spécialisés se doivent de maîtriser l'ensemble des objets de savoirs disciplinaires qu'ils ont à enseigner. Ces objets de savoirs sont inscrits dans un programme de référence couvrant l'ensemble des degrés scolaires de l'école obligatoire (Mamlin, 2012 ; Mastropieri, 2001, p. 73 ; Nougaret, Scruggs & Mastropieri, 2005), même s'ils ne sont pas toujours contraints par ce programme comme vu précédemment. Ils sont supposés savoir désigner les objectifs d'enseignement et planifier l'évaluation de la progression des apprentissages des élèves en fonction : a) des objectifs définis, b) de l'aptitude et de la capacité des élèves à participer aux tâches proposées (Nougaret, Scruggs & Mastropieri, 2005). Or, ces objectifs étant le plus souvent des objectifs individuels établis collectivement dans le cadre d'un projet éducatif individualisé (Emery, 2016 ; Emery & Pelgrims, 2015), les enseignants spécialisés doivent dès lors être capables de prendre en considération l'ensemble des élèves du groupe classe, leurs besoins, et les objectifs à atteindre pour chacun d'eux, lorsqu'ils planifient, mettent en œuvre et régulent leur enseignement (Drame, 2010 ; Mamlin, 2012 ; Pelgrims, 2001, 2003, 2006, 2009). Pour ce faire, ils sont également supposés prendre en compte les compétences et les connaissances actuelles de chacun de leurs élèves, tout comme celles qui leur font défaut (Nougaret, Scruggs & Mastropieri, 2005).

Les enseignants spécialisés doivent en outre savoir planifier leurs différentes séances d'enseignement en fonction des dimensions temporelles, spatiales et sociales de l'enseignement avec lesquelles ils composent (Pelgrims & Cèbe, 2010 ; Pelgrims, 2013 ; Goigoux, 2016). Ainsi, même s'il est fréquent de constater l'absence de planifications écrites chez des enseignants spécialisés experts étant donné leur capacité à anticiper leurs actions en prenant appui sur des routines ayant fait leurs preuves, ceux-ci sont les premiers à recommander aux débutants d'y avoir recours de manière systématique (Searcy & Maroney, 2010). Pour les enseignants spécialisés itinérants, il s'agirait également de planifier en amont leurs interventions individuelles auprès de leurs élèves, au sein et en dehors des différentes classes, de manière à permettre à ces derniers de mieux suivre l'enseignement lorsque par la suite, le savoir est abordé en collectif par l'enseignant titulaire en l'absence de l'enseignant spécialisé (Blancher, 2010). Il appartient dès lors aux enseignants spécialisés de savoir planifier leur enseignement et le cas échéant

leurs interventions en tenant compte des contraintes et besoins de leurs collègues enseignants réguliers, voire également des attentes et exigences des parents également impliqués dans le PEI (Pelgrims et al. 2017 ; Mamlin, 2012, p. 65).

La compétence à planifier, mettre en œuvre et réguler son enseignement consiste également dans la capacité à proposer des modalités variées d'évaluation se présentant tant sous la forme d'évaluations formelles, qu'informelles, de manière à permettre de se forger une image des progrès des élèves la plus complète et la plus pointue. Celle-ci contribue également à enrichir les échanges avec les collègues et ou les parents de manière objective (Nougaret, Scruggs & Mastropieri, 2005).

La planification, la mise en œuvre et la régulation de l'enseignement requièrent très concrètement de la part des enseignants spécialisés la capacité à anticiper et à organiser les différentes étapes du déroulement de l'enseignement (étapes d'une journée d'enseignement, d'une période d'enseignement, d'une séance d'enseignement, d'une tâche scolaire proposée aux élèves), comme celle des modalités d'enseignement choisies comme étant les plus pertinentes et les plus adéquates pour mener à bien les objectifs visés individuellement et collectivement (Nougaret, Scruggs & Mastropieri, 2005 ; Pelgrims, 2003, 2009, 2012 ; Pelgrims & Bauquis, 2016). Ces compétences exigent par ailleurs une articulation avec la compétence à différencier son enseignement selon les niveaux scolaires et les besoins de chacun (Pelgrims & Buholzer, 2013). En effet, il s'agit pour les enseignants spécialisés d'être capables de transmettre des objets de savoir adaptés au collectif classe tout en proposant des tâches adaptées à chacun des élèves du groupe-classe.

Ce faisant, et dans une perspective d'école inclusive, certains auteurs avancent que les enseignants spécialisés devraient être en mesure de fournir un enseignement différencié de qualité à l'ensemble des élèves, et plus particulièrement à ceux considérés à risque dans les classes régulières, afin d'éviter que ceux-ci soient orientés dans des écoles spécialisées séparées (Mamlin, 2012 ; Gavish, 2017 ; Lavian, 2014). Afin de parvenir à différencier au mieux l'enseignement et les tâches proposées aux élèves, il s'agit pour les enseignants spécialisés de connaître tant les moyens d'enseignement officiels que les moyens alternatifs (Mastropieri, 2001, p. 73). Il importe toutefois de savoir adapter ces différents moyens aux besoins particuliers de chacun des élèves, en modifiant par exemple l'habillage des tâches, et même de savoir créer ses propres moyens d'enseignement (Gavish, 2017 ; Nougaret, Scruggs & Mastropieri, 2005). Or, d'autres auteurs montrent combien une différenciation tendant à l'extrême à de « l'individualisation des tâches, des consignes, des interventions » et le plus souvent induite par une intention de maintien de l'ordre en classe, (Pelgrims, 2001 ; Pelgrims & Buholzer, 2013 ; Pelgrims, Chlostova & Delorme, 2019/à soumettre) peut précisément s'avérer problématique et contre-productive si elle prend le dessus sur l'ensemble des situations d'enseignement et apprentissages.

Finalement, ces trois grandes compétences s'étendent au fait de savoir également planifier, mettre en œuvre et réguler le soutien apporté aux élèves, de manière à leur permettre de s'engager dans la voie de l'apprentissage puis de persévérer face aux obstacles (Pelgrims, 2003, 2006 ; Pelgrims & Cèbe, 2010). Il s'agit dès lors d'être en mesure de mettre en place des conditions propices à l'autorégulation cognitives, métacognitives, sociales et socio-affectives et au maintien des élèves dans la voie de l'apprentissage (Pelgrims, 2003, 2006).

Savoir instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages

Lorsque l'enseignant spécialisé est responsable d'un groupe classe à effectif réduit, l'instauration et le maintien d'un climat de classe favorable aux apprentissages lui revient de premier chef (Casanova, 1999 ; Conroy, Sutherland, Snyder & Marsh, 2008 ; Lavian, 2014 ; Nougaret, Scruggs & Mastropieri, 2005 ; Pelgrims, 2009) Desbiens et Bowen (2011, p. 21) relèvent parmi les compétences nécessaires, la compétence des enseignants spécialisés à gérer de manière efficace la classe, à encourager les bons comportements chez leurs élèves, à « mettre en œuvre des interventions universelles efficaces, permettant de réduire l'indiscipline et favoriser un climat de d'apprentissage adéquat », ce qui est également souligné par Lavian (2014) lorsqu'il est question d'être en mesure pour tout enseignant spécialisé de fournir des conditions d'enseignement favorable aux apprentissages. Ainsi, savoir et pouvoir identifier des signes de manifestation de comportements perturbateurs de l'ordre en classe, les interpréter et les réguler (Desbiens & Bowen, 2011 ; Gaudreau, 2017 ; Polirstock, 2015 ; Robbes, 2011) se révèlent des compétences primordiales pour tout enseignant, mais d'autant plus pour l'enseignant spécialisé, dans la mesure où ces comportements qualifiés de perturbateurs, s'avèrent souvent des

indices de la relation que les élèves entretiennent avec le savoir en jeu dans la situation d'apprentissage, leur sentiment de compétence et leur sentiment d'appartenance au groupe classe (Pelgrims, 2003, 2006, 2009, 2013, Chlostova, thèse en préparation).

Lorsque l'enseignant spécialisé co-enseigne avec l'enseignant régulier, cette responsabilité devient partagée et il incombe alors aux deux enseignants de veiller à la dynamique de classe. Lorsque finalement ce dernier n'intervient pas directement dans les classes d'enseignement régulier, il devrait tout de même être en mesure de donner son avis, conseiller, voire proposer de nouvelles pistes d'action à l'enseignant régulier, de manière à ce que des élèves partiellement intégrés pour une ou plusieurs disciplines puissent tout de même bénéficier d'un climat de classe positif. Une sensibilisation aux besoins particuliers des élèves présentant des déficiences sensorielles ou motrices, sous forme d'ateliers adressés aux élèves ou de séances d'informations destinées aux parents, voire aux collègues de l'établissement, relève également de cette compétence à mettre en place des conditions favorables aux apprentissages (Blancher, 2010, p. 73-75).

L'instauration d'un climat de classe favorable aux apprentissages dépendrait également de la capacité à mettre en place une organisation spatiale de la classe soutenant les objectifs d'apprentissages fixés, ainsi que des interactions maître-élèves efficaces (Nougarett, Scruggs & Mastropieri, 2005). En effet, ces auteurs soutiennent que ces conditions sont susceptibles de créer une culture d'apprentissage et un environnement sécuritaire, permettant ainsi aux élèves de prendre certains risques lorsqu'ils s'expriment. Il semblerait en outre que plus les élèves participent eux-mêmes à l'organisation spatiale de la classe, plus les enseignants sont enthousiastes et amènent à leur classe une atmosphère positive tout en étant convaincus des capacités d'apprentissage individuelles de chacun de leurs élèves, plus ces derniers progressent dans leurs apprentissages (Nougarett, Scruggs & Mastropieri, 2005 ; Pelgrims, 2009 ; Pelgrims, Chlostova & Delorme, 2019/à soumettre).

Finalement, la compétence à instaurer des rituels dans les classes et les établissements d'enseignement spécialisé, mais également dans l'ensemble des classes régulières dans lesquelles des élèves à besoins éducatifs particuliers sont partiellement intégrés ou inclus s'avère primordiale pour favoriser un climat de classe propice aux apprentissages (Casanova, 1999 ; Pelgrims, Chlostova & Delorme, 2019/à soumettre). Dans les contextes d'enseignement régulier, les rituels revêtent en effet une fonction de délimitation du temps et de l'espace, ainsi qu'une fonction de délimitation des comportements attendus de la part des individus dans ces espaces (Hatchuel, 2005). C'est également le cas pour les contextes d'enseignement spécialisé, bien que peu d'études aient été menées dans ces contextes. (Emery, 2005 ; Vannier & Merri, 2014 ; Merri & Vanier, 2015b). De par leur fonction contenante et rassurante, ils permettent également la canalisation d'émotions fortes (Emery, 2015). Les rituels et micro-rituels de transition entre les tâches fonctionnent ainsi comme des conditions de stabilité qui permettent aux élèves de réguler certaines émotions trop intenses liées aux nouveaux apprentissages, d'organiser leur pensée, de se désengager d'émotions négatives ressenties lors des tâches précédentes et de mieux se centrer sur les apprentissages en jeu dans les nouvelles tâches proposées (Pelgrims, 2006, 2013). Participant à son renforcement, ils ont également une fonction de médiation et de régulation du lien social au sein de la classe et au sein de l'établissement scolaire (Merri & Vanier, 2015a). En effet, apparentés à la loi, ils contribuent à la création de l'ordre en classe, à travers un processus d'adhésion et non de répression. De plus, les rituels fabriquent des structures sociales qui garantissent la répartition des tâches et leur planification, comme c'est le cas par exemple avec des tâches concernant le fonctionnement collectif au sein de la classe, (la roue des responsabilités, le tournus des métiers, etc.), mais également avec des tâches portant sur des apprentissages disciplinaires (Casanova, 1999 ; Mc Caye & Keyes, 2001 ; Merri & Vannier, 2015b). Les rituels scolaires s'acquièrent donc au gré des situations d'apprentissage collectivement vécues en classe ainsi que dans le système scolaire et contribuent à la constitution du groupe classe, au développement d'une culture commune et au sentiment d'appartenance.

Savoir utiliser les technologies informatiques et communicationnelles pour enseigner

La plupart des enseignants spécialisés, notamment ceux qui exercent leur travail auprès d'élèves porteurs de déficiences sensorielles ou motrices, ou encore ceux qui soutiennent des élèves ayant des difficultés d'apprentissage du langage écrit et/ou oral, sont supposés être en mesure de proposer l'usage d'outils et de technologies spécifiques, utiles aux apprentissages de leurs élèves, lorsque ceux-ci s'avèrent pertinents d'une part, et d'autre part lorsque les conditions en classe le permettent (Blancher,

2010 ; Bacquélé, 2014, 2016, 2017, 2018). Outre la maîtrise des technologies informatiques (tablettes, calculatrices, ordinateur, agrandisseurs d'écran, synthèse vocale, dictée vocale, commande vocale, correcteurs orthographiques, etc. (Brownell, Sindelar, Kiely & Danielson, 2010 ; Fisler & Mathey, 2017), la maîtrise d'autres techniques communicationnelles comme le langage parlé complété, la langue des signes, le braille, ou encore le recours aux pictogrammes sont des compétences à faire valoir en tant qu'enseignants, voire même à enseigner aux élèves. De plus, en ce qui concerne la Suisse, Fisler (2017) rappelle que la conférence internationale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), a souhaité mettre à disposition des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers, et de leurs enseignants un accès aux ressources numériques complémentaires aux moyens d'enseignement disciplinaires et aux outils de la formation générale. Nous en déduisons dès lors qu'il appartient aux enseignants spécialisés d'être en mesure de les manipuler de manière adéquate afin que ceux-ci puissent être utiles à leurs élèves. Aux États-Unis, une loi sur les technologies définit depuis 1998, les dispositifs d'assistance technologique comme « *tout article, partie d'équipement ou système-produit (qu'il soit acquis sur le marché, adapté ou personnalisé) qui est utilisé dans le but d'accroître, de maintenir ou d'améliorer les capacités fonctionnelles d'une personne présentant des déficiences* »²⁷ (Mamlin, 2012, p. 92). Selon l'auteure, il est donc plus que jamais crucial que les enseignants spécialisés soient en mesure de non seulement proposer à leurs élèves de tels dispositifs d'assistance technologique, mais qu'ils soient également compétents pour adapter et personnaliser leur usage en fonction des besoins individuels des élèves.

Savoir adopter une posture réflexive et critique sur ses pratiques

Cet accomplissement exige également selon plusieurs auteurs s'inscrivant dans le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1994), la mobilisation de compétences réflexives dans l'action et sur l'action, permettant à l'enseignant spécialisé d'adopter une posture critique et distancée, lorsqu'il est amené à interagir, communiquer, échanger, émettre des points de vue divergents avec ses différents partenaires. Ainsi, selon Drame (2010) l'importance de développer les pratiques de réflexion afin d'encourager le développement professionnel des enseignants spécialisés est indéniable. Pour Pelgrims et al., (2010, 2013), il s'agit davantage de pratiques d'analyse et de régulation de son activité professionnelle. En effet, ces pratiques contribueraient selon elle à empêcher l'attribution des difficultés scolaires ou des comportements perturbateurs uniquement aux élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers ou présentant des « déficiences », des « troubles », des « handicaps » que l'institution leur appose. Cette auteure postule donc que savoir analyser et réguler à la manière dont l'enseignement déployé est susceptible d'entraver ou au contraire de promouvoir l'apprentissage des élèves, est nécessaire dans la mesure où cette compétence renforce les probabilités d'une modification des pratiques d'enseignement plus propices pour les élèves.

Connaître les multiples contextes d'enseignement (régulier et spécialisé) leur histoire, leur organisation, leurs enjeux implicites, leurs contraintes et zones de libertés.

Selon les perspectives théoriques sous-jacentes aux différents travaux consultés, la mobilisation de ces différentes compétences spécifiques à l'enseignement spécialisé, est ou n'est pas articulée à la connaissance des enjeux contextuels avec lesquels l'enseignant spécialisé est amené à travailler au quotidien. Ainsi, pour Pelgrims et al., 2010 la « maîtrise des outils d'analyse permettant de mieux comprendre les aspects procéduraux et structurels des contextes, l'identification des attentes et des implicites du système scolaire ainsi que les contingences institutionnelles facilitant ou handicapant l'enseignement » (p.38) constitue des compétences professionnelles incontournables à mobiliser pour l'exercice du métier. Il en va de même pour Kilgore et Griffin (1998), et Kilgore, Griffin, Otis-Wilborn et Winn (2003), qui s'appuyant sur une perspective essentiellement écosystémique de la socialisation des enseignants débutants (Pollard, 1982 ; Zeichner & Gore, 1990, cités par Kilgore et Griffin, 1998, p.156) mettent en évidence la nécessité de considérer les paramètres contextuels (ceux du contexte de la classe, du contexte institutionnel, et du contexte socioculturel), pour résister aux difficultés rencontrées lors de l'entrée dans la profession et relever les défis inhérents au métier.

²⁷ Traduction personnelle.

Or, rares sont les auteurs qui spécifient explicitement l'importance d'une telle compétence dans l'exercice de la profession, alors que conformément aux exigences des politiques éducatives et à celles du mouvement de l'école inclusive, les mutations récentes des missions et tâches ainsi que des rôles et fonctions de l'enseignant spécialisé, tendent le plus souvent à placer l'enseignant spécialisé dans une posture de professionnel expert, de personne ressource auprès de collègues enseignants réguliers voire auprès de membres de la direction d'établissements scolaires réguliers (Benoit 2016, 2017; Jeanne & Seknadjé-Askénazi, 2010 ; Pelgrims, 2013 ; Pelgrims, Emery, Haenggeli-Jenni & Danalet, 2018; Tremblay & Granger, 2018 ; Troncin, 2013). La position, désormais centrale de l'enseignant spécialisé au cœur de ce processus, devrait pourtant en toute cohérence également exiger de la part de ces derniers, une mobilisation de compétences à repérer et à saisir les incidences des multiples contextes de scolarisation des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers, des législations ou réglementations, sur les conditions d'enseignement et apprentissages avec lesquels l'ensemble des acteurs du système éducatif sont amenés à fonctionner.

1.8 Des tâches confrontant les enseignants spécialisés à certains défis lors de leur accomplissement

Outre l'étude des facteurs, circonstances ou raisons conduisant les enseignants spécialisés états-uniens à abandonner prématurément leur profession, et qui ont fait l'objet de plusieurs travaux (par ex : Billingsley, 2003 ; 2004 ; Miller, Brownell & Smith, 1999), certaines recherches se sont intéressées aux expériences et défis rencontrés par les enseignants spécialisés durant leur première année de travail (p. ex., Carter & Scruggs, 2001 ; Boyer & Lee, 2001 ; Kilgore & Griffin, 1998 ; MacDonald & Speece, 2001 ; Mastropieri, 2001 ; Kilgore et al. 2003). Peu de travaux ont cependant véritablement porté sur l'étude des besoins exprimés par les enseignants spécialisés débutants (p. ex., Whitaker, 2000, 2003) bien que des liens puissent être inévitablement tissés entre les connaissances produites dans ces trois domaines de recherche. L'étude récente des contingences et des conditions avec lesquelles les enseignants spécialisés genevois accomplissent leurs tâches dans différents contextes d'enseignement spécialisé (Pelgrims et al., 2015 ; Pelgrims et al., 2017 ; Pelgrims et al., Emery, 2018) a permis de mettre en évidence plusieurs dilemmes vécus par les enseignants spécialisés.

Nous présentons tout d'abord les difficultés et besoins significatifs identifiés par la littérature dans les contextes nord-américains, puis nous pointons les difficultés qui émergent des travaux s'étant intéressés aux contextes d'enseignement spécialisé européens, davantage orientés vers une perspective d'école inclusive. Nous terminons par une présentation de certains dilemmes identifiés à partir du contexte scolaire genevois et français.

1.8.1 Les difficultés des enseignants spécialisés expérimentés

Les difficultés des enseignants spécialisés expérimentés sont inférées à partir de l'étude des facteurs les conduisant à quitter la profession. Il ressort d'une note de synthèse portant sur la littérature nord-américaine s'étant penchée sur ces questions (Billingsley & Cross, 1992 ; Billingsley, 2003²⁸) que l'intention de rester ou de quitter la profession dépend de nombreux facteurs, certains plus déterminants que d'autres.

Un modèle écosystémique (Brownell & Smith, 1993 ; Miller, Brownell & Smith, 1999) inspiré du modèle de Bronfenbrenner (1977), permet d'aborder cette problématique en situant les différents facteurs d'abandon identifiés au sein de quatre systèmes imbriqués et inter-reliés les uns aux autres. Au cœur du modèle se trouve tout d'abord le microsystème. Celui-ci est constitué de l'environnement immédiat de l'enseignant spécialisé et prend en compte l'ensemble des interactions de l'enseignant avec les caractéristiques changeantes de la classe (nombre d'élèves, hétérogénéité scolaire, diversité des besoins individuels à considérer). S'appuyant sur des travaux ayant précisément étudié l'influence de ces facteurs sur l'intention de quitter ou de rester dans l'enseignement spécialisé, ces auteurs postulent

²⁸ Billingsley, B.-S. (2003). *Special Education Teacher Retention and Attrition: A critical Analysis of the Literature*, Center on Personnel Studies in Special Education, University of Florida.

dès lors que selon les compétences professionnelles et les dispositions personnelles de l'enseignant spécialisé, les interactions de ce dernier avec les différentes caractéristiques de la classe sont susceptibles d'avoir des effets positifs ou au contraire négatifs sur le degré de satisfaction professionnelle de l'enseignant et son engagement dans la profession.

Au niveau suivant, se situe le mésosystème, qui englobe le microsystème et qui comprend par ailleurs le réseau des interactions entre l'enseignant et les différents paramètres survenant au sein de l'établissement scolaire dans lequel enseigne le professionnel (présence ou absence de soutien de la direction et/ou de la part des collègues, présence ou absence d'opportunités de développer des compétences professionnelles par le biais de formations continues, possibilité ou impossibilité de participer au processus décisionnel relatif à des enjeux directement reliés à l'enseignement et à la vie scolaire). Là également, les auteurs soulignent que lorsque l'ensemble de ces facteurs sont présents au sein d'un établissement scolaire, les enseignants spécialisés se sentent moins dépourvus face aux défis posés par l'enseignement à des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. Si les deux niveaux suivants s'éloignent de l'accomplissement direct des tâches d'enseignement par l'enseignant spécialisé, l'exosystème (caractéristiques des organisations scolaires au niveau du district, politiques éducatives des différents états, ainsi qu'au niveau fédéral) et le macrosystème (conditions économiques et sociales, croyances et idéologie de la culture dominante, etc.), comprennent tout de même des facteurs identifiés comme susceptibles d'influencer l'intention et la décision de partir des enseignants spécialisés.

Outre les enjeux de qualification requise – absence de formation initiale ou de formation quantitativement ou qualitativement évaluée comme suffisante – ce sont la perception d'un haut niveau de stress en lien avec l'accomplissement des tâches prescrites, ainsi que la perception d'un climat scolaire délétère, qui figurent au premier rang des causes d'abandon effectif identifiées (Billingsley, 2003, 2004 ; Miller, Brownell & Smith, 1999). Selon ces auteurs, les résultats de leurs études contribuent tout d'abord à différencier les facteurs à l'origine des intentions déclarées de quitter ou de rester dans la profession, des facteurs à l'origine des décisions effectives. Ils contribuent également à révéler la prépondérance de certaines variables environnementales (degré de formation certifié, les conflits de rôles, la surcharge de travail et le peu de temps alloué à son accomplissement, ainsi que le climat de travail au sein de l'établissement scolaire) sur certains autres facteurs personnels (nombre d'enfants dépendant financièrement du professionnel, années d'expérience dans l'enseignement, salaire) à propos des décisions effectives prises par les enseignants spécialisés.

Ces auteurs recommandent dès lors aux autorités scolaires de s'abstenir d'engager du personnel non qualifié, y compris lorsqu'il s'agit d'enseignants réguliers recrutés à défaut d'enseignants spécialisés disponibles. Si toutefois cela devait être le cas, ils suggèrent alors que ces derniers puissent bénéficier de la mise en place d'un plan individualisé de soutien et de ressources susceptible de limiter les difficultés rencontrées par ces enseignants assignés à une fonction pour laquelle ils n'auraient pas été formés. Outre le fait de miser sur de meilleures collaborations entre institutions de formation et institutions scolaires afin de renforcer le soutien et la supervision offerts aux enseignants ayant bénéficié d'une formation alternative et accélérée de moindre qualité, Mamlin (2012) rappelle quant à elle, la responsabilité incombant également aux institutions de formation, dans ce processus. Il s'agit selon elle de proposer davantage de futurs enseignants spécialisés ayant bénéficié d'un programme de formation rigoureux sur le marché de l'emploi, afin de contrer l'augmentation de l'accès à la profession au travers de ces filières alternatives.

1.8.2 Les difficultés des enseignants spécialisés débutants

Si nous considérons à présent les difficultés repérées avec régularité chez des enseignants spécialisés débutants, il semblerait que celles-ci soient majoritairement attribuées à des facteurs présents au niveau du microsystème et du mésosystème mis en évidence par Brownell et Smith, 1993. En effet comme déjà évoqué à propos des compétences professionnelles requises pour enseigner, Kilgore et Griffin (1998) et Kilgore et al. (2003), repèrent l'influence prédominante de l'environnement scolaire direct et indirect dans lequel les enseignants spécialisés travaillent²⁹, sur la capacité (ou l'incapacité) que ceux-ci ont à

²⁹ Nous aurons l'occasion de revenir de manière approfondie sur ces différents facteurs dans le chapitre 3, lorsque nous présenterons la notion d'*activité* en lien avec celle des contingences contextuelles et situationnelles, telle que développée dans le modèle heuristique des contingences de Pelgrims.

faire face aux difficultés rencontrées quotidiennement au sein de la classe et de l'école. Ces difficultés rapportées par des enseignants spécialisés débutants, étant identifiées et confirmées par plusieurs auteurs (Mastropieri, 2001 ; Pierard, 2012 ; Troncin, 2013), nous les présentons ici en articulation avec l'accomplissement des quatre ordres de tâches présentés précédemment.

Difficultés dans l'accomplissement des tâches pédagogiques

L'ensemble des travaux met en avant des difficultés rencontrées avec la gestion des comportements problématiques en classe et le maintien de l'ordre en classe. Les enseignants spécialisés demeurent préoccupés, par des dimensions de contrôle et de surveillance des comportements considérés comme problématiques. Une partie de leur temps et de leur engagement est dès lors consacré à instaurer dès les premiers jours de leur première année d'enseignement, une dynamique de classe propice au travail scolaire (Kilgore & Griffin, 1998). Les comportements manifestés par les élèves sont alors désignés comme étant des comportements-défis (Mastropieri, 2001), dans la mesure où ceux-ci poussent le plus souvent les enseignants spécialisés débutants dans leurs retranchements (Lovingfoss, Molloy, Harris & Graham, 2001 ; Carter & Scruggs, 2001) et génèrent un profond sentiment d'impuissance et de solitude. Les enseignants spécialisés débutants s'avouent démunis et peu compétents pour anticiper et désamorcer les situations conflictuelles, et créer des conditions de travail agréables pour tous (Kilgore et al., 2003). Ces difficultés les amènent à penser leur contexte de travail dans lequel, cette dimension de l'enseignement prend souvent une large ampleur, et ce parfois au détriment de la dimension didactique de l'enseignement (ibid.).

Difficultés dans l'accomplissement des tâches didactiques

Les enseignants spécialisés débutants disent consacrer un temps conséquent d'une part à l'appropriation de l'ensemble des savoirs à enseigner, et d'autre part à la planification et à la préparation de leurs séances d'enseignement, à la création du matériel didactique en lien avec chacune des disciplines scolaires à enseigner et autres domaines de compétences sociales ou capacités transversales à développer chez leurs élèves (Kilgore & Griffin, 1998 ; Kilgore et al., 2003 ; Mastropieri, 2001). Ces auteurs relèvent que ces difficultés se situent essentiellement du point de vue de l'organisation temporelle (peu de temps à disposition pour mener à terme de manière adéquate, l'ensemble de ces préparations tout en prenant en considération les besoins individuels de leurs élèves) et du point de vue des ressources à dispositions (défaut de compétences perçues pour assumer la préparation et la mise en œuvre de l'enseignement pour l'ensemble des degrés scolaires ainsi que dans l'ensemble des disciplines et domaines d'apprentissages requis). Pour ce qui est des aspects d'organisation temporelle, McDonald et Speece (2001) évoquent quant à eux les défis rencontrés par les enseignants spécialisés débutants pour planifier leurs séances d'enseignement dans les différentes classes régulières et le peu de temps effectif à disposition pour l'enseignement en classe. Busch et al., (2001) ainsi que Carter et Scruggs (2001) mentionnent par ailleurs la difficulté pour les enseignants spécialisés débutants, à concilier l'enseignement d'objets de savoirs situés dans une même discipline, mais portant sur des degrés scolaires forts éloignés les uns des autres et ce durant la seule période d'enseignement qu'ils ont à disposition.

Concernant les ressources à disposition, Mastropieri (2001) souligne que si le matériel pédagogique et didactique³⁰ est effectivement disponible sur le marché, encore faut-il que les jeunes enseignants spécialisés y accèdent, et soient en mesure de l'utiliser efficacement. Par ailleurs, dans le contexte nord-américain, ces auteurs rappellent également que la probabilité que du matériel pédagogique et didactique introduit en formation initiale auprès des étudiants et considéré comme efficace et éprouvé par la recherche, fasse défaut dans les établissements scolaires, est malheureusement bien réelle. Les enseignants spécialisés débutants pensent donc pouvoir s'appuyer à la fois sur des méthodes d'enseignement et des moyens d'enseignement fiables, mais sont mis à défaut de le faire, en raison de leur inaccessibilité. Ils se trouvent donc contraints de créer dans l'urgence du matériel sur mesure et adapté aux besoins particuliers qu'ils attribuent à leurs élèves.

³⁰ Sont également compris ici, le matériel informatique et autres outils numériques à disposition en classe ou dans l'école.

Difficultés dans l'accomplissement des tâches collaboratives

La plupart des enseignants spécialisés débutants déclarent rencontrer des difficultés à initier et à mettre en œuvre des projets d'intégration partielle ou complète pour leurs élèves alors même qu'ils se trouvent dans des contextes dits inclusifs, ou valorisant ces paradigmes (Boyer & Lee, 2001 ; Carter & Scruggs, 2001 ; Kilgore et al. 2003). Il n'est pas rare que ceux-ci se sentent par ailleurs isolés et peu soutenus par des enseignants réguliers peu enclins à la collaboration, ce qui pèse fortement sur leur capacité à résoudre certaines difficultés d'enseignement (Kilgore & Griffin, 1998). Cette difficulté semble accrue lorsque les enseignants spécialisés exercent dans des classes spécialisées (Ibid.). D'autres difficultés ont trait au nombre d'élèves pour lesquels les enseignants spécialisés sont référents et le nombre d'interlocuteurs (principalement d'enseignants réguliers) auxquels ils ont à faire contraignant parfois les élèves à devenir les intermédiaires des interactions les concernant directement (Kilgore et al. 2003). Finalement, ces auteurs relèvent, que les habituelles modalités d'organisation internes aux établissements permettant aux enseignants réguliers de collaborer et d'échanger autour de leur travail (par ex : classes parallèles attribuées à des enseignants de degrés identiques, groupes et séances de travail planifiés en fonction des degrés scolaires) ne sont pas systématiquement mises en place lorsqu'il s'agit d'enseignants spécialisés (Kilgore & Griffin, 1998).

Dans certains états des États-Unis, les enseignants spécialisés américains sont également amenés à collaborer avec des assistants socio-éducatifs (AIS) présents dans les classes à leurs côtés. Or, il arrive que ceux-ci soient quelques fois exposés au manque de compétences avérées de ces AIS dans leurs classes. Cette collaboration consiste alors davantage en une charge qu'en un soutien pour l'accomplissement de leurs tâches d'enseignement auprès des élèves (Kilgore & Griffin, 1998). De plus, lorsqu'ils collaborent avec des AIS, les enseignants spécialisés doivent être au bénéfice de compétences de supervision et de gestion, ce qui n'est pas forcément le cas de l'ensemble des enseignants spécialisés débutants (Mastropieri, 2001). Ces premières collaborations se caractérisent donc par de nombreux essais et erreurs qui se soldent cependant parfois par des réussites fructueuses.

Difficultés dans l'accomplissement des tâches administratives

La gestion de la charge de travail et donc l'épuisement sont décrites comme l'une des principales difficultés rencontrées par les enseignants spécialisés débutants dans plusieurs travaux (Kilgore & Griffin, 1998, 2003). Ces auteurs mentionnent toutefois que selon les contextes dans lesquels les enseignants spécialisés débutants travaillent, cette charge peut toutefois être perçue comme étant plus légère. Ainsi enseigner en contexte inclusif peut s'avérer moins épuisant qu'enseigner en classe spécialisée (Ibid.).

En outre, les enseignants spécialisés débutants se plaignent le plus souvent du manque d'intérêt des membres de l'administration scolaire pour leurs difficultés d'enseignants débutants d'une part, mais concernant également pour le travail effectué auprès des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers au sein de leurs établissements scolaires. (Kilgore & Griffin, 1998).

1.8.3 Les besoins des enseignants spécialisés débutants

Parmi les besoins les plus significatifs manifestés par des enseignants spécialisés débutants au terme de leur première année d'enseignement (Kang, Farnan & Lynn, 2018 ; Whitaker, 2003) sont identifiés le besoin de :

- connaître les politiques, les procédures en lien avec l'enseignement spécialisé, ainsi que l'ensemble du travail administratif qui est à fournir
- recevoir du soutien émotionnel
- apprendre à connaître le système de transmission des informations et de communication utilisés au sein des établissements scolaires
- apprendre à connaître le matériel scolaire et toute autre ressource pédagogique à disposition pour enseigner.

Des besoins secondaires mais néanmoins exprimés, sont également mis en évidence dans cette étude. Il s'agit du besoin de recevoir de l'aide pour connaître et maîtriser les programmes scolaires à enseigner, de l'aide concernant l'accomplissement des tâches didactiques et pédagogiques (évaluation

des besoins spécifiques des élèves, transmission de connaissances, adaptation et utilisation des ressources pédagogiques et gestion de classe), ainsi que les tâches collaboratives (gestion des interactions avec l'ensemble des personnes concernées).

D'après Whitaker (2003), l'ensemble de ces besoins sont en étroite relation avec les problèmes et difficultés régulièrement mis en évidence dans les travaux ayant étudié les principales difficultés rencontrées par les enseignants débutants *réguliers* (Dollase, 1992 ; Veenman, 1984, cités par Whitaker, 2003). Il s'agit des difficultés ou problèmes en relations avec : la discipline en classe, l'engagement des élèves, les différences interindividuelles entre élèves (en termes de besoins, d'intérêts, de compétences et de difficultés), les ressources et le matériel scolaire, le manque de temps, l'organisation, la planification et la mise en œuvre des tâches en fonction des périodes scolaires et de la collaboration avec les autres professionnels, les méthodes d'enseignement efficace. Whitaker s'appuie également sur les travaux antérieurs portant sur les besoins exprimés par les enseignants débutants réguliers (Gordon, 1991 ; Huling-Austin & Murphy, 1987 ; Odell, 1986 ; Sears, Marshall & Otis-Wilborn, 1994, cités par Whitaker, 2003) afin de souligner des résultats similaires à ceux obtenus une vingtaine d'années plus tôt par ses confrères. Outre les besoins persistant au début des années 2000, certains de ces auteurs mettaient cependant en évidence le besoin d'aide dans le domaine des corrections et celui de la communication avec les parents.

Whitaker (2003) confirme avec ses résultats et ceux d'une étude antérieure portant sur les bénéfices du soutien apporté par un dispositif de mentorat institutionnellement alloué aux étudiants spécialisés débutants en réponse à leurs besoins déclarés (Whitaker, 2000), ce que d'autres auteurs ont pu mettre en avant concernant les préoccupations prioritaires exprimées par les enseignants durant leurs premières années d'enseignement (Cheney, Krajewski & Combs, 1992 ; Fuller & Brown, 1975 cités par Whitaker, 2003, p. 112). En effet, il s'avère que ceux-ci manifestent tout d'abord leurs propres besoins avant d'exprimer des besoins en lien avec « la mécanique du travail », puis ce n'est qu'à la fin de la première année qu'ils commencent à se focaliser sur les besoins particuliers de leurs élèves. Ce sont des résultats similaires que l'on trouve également dans des travaux plus récents s'intéressant à l'activité d'enseignants débutants réguliers dans l'enseignement secondaire et primaire (Durand, 1996 ; Ria, 2005, 2009 ; Saujat, 2004). À travers son modèle de simplexe pour analyser l'activité enseignante, Saujat (2012) montre ainsi à quel point l'activité des enseignants réguliers débutants est faite de dilemmes et de compromis résultant d'ajustements aux prescriptions et aux contraintes de l'environnement de travail, les amenant tout en enseignant, à chercher à maintenir en équilibre une zone de confort et une zone d'inconfort. Leurs années d'entrée dans le métier sont alors empreintes de choix se situant en tensions entre différents pôles : enseigner versus contrôler (l'ordre en classe par ex.), s'adresser à plusieurs individualités au sein de la classe ou plutôt à un collectif classe (au sein duquel règne un climat de travail acceptable), transmettre des savoirs ou des valeurs.

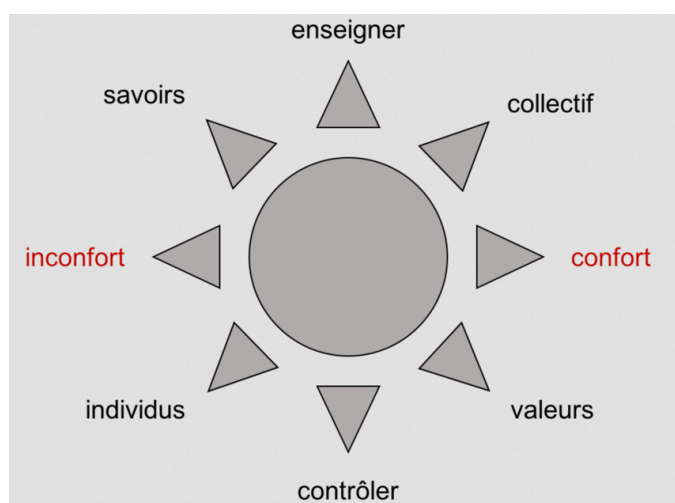


Figure 1.3 : Modèle de simplexe pour analyser l'activité enseignante chez les enseignants débutants (Saujat, 2012)

1.8.4 Les dilemmes d'enseignants spécialisés expérimentés

Une analyse du travail de soutien à l'intégration scolaire dans l'enseignement régulier, déployé par des enseignants spécialisés à partir de plusieurs contextes d'enseignement spécialisé genevois³¹ fait l'objet de travaux réalisés par l'équipe de recherche PACES³² à Genève (Pelgrims et al., 2015 ; Pelgrims et al., 2017 ; Pelgrims et al., 2018a ; Pelgrims et al., 2018b). L'étude du travail de soutien à l'intégration déployé par des enseignants spécialisés concerne le travail effectué à partir de classes spécialisées situées dans l'enseignement régulier, à partir d'un centre médico-pédagogique, ou encore le travail des enseignants spécialisés soutenant l'intégration de façon itinérante dans plusieurs écoles et finalement le travail déployé par des enseignants spécialisés œuvrant au sein d'équipes pluridisciplinaires présentes dans des établissements scolaires primaires de l'enseignement régulier genevois. L'analyse menée à partir de ces trois contextes, contribue déjà à mettre en évidence la présence de plusieurs dilemmes émergeant au fil du travail effectué dans des conditions le plus souvent contraignantes (voir chapitre 3).

D'après les auteurs ces dilemmes révèlent une part des difficultés et obstacles auxquels les enseignants spécialisés sont confrontés et avec lesquels les enseignants spécialisés composent leur travail. Ils définissent les dilemmes comme la confrontation simultanément à plusieurs buts peu compatibles au fil de leur activité ; les enseignants spécialisés s'ajustant en optant pour l'un ou pour l'autre, c'est-à-dire par l'option qui comporte selon leurs appréciations le moins de risque, le moins de conséquences négatives. Les résultats montrent que selon les contextes d'enseignement spécialisé à partir desquels les tâches de soutien à l'intégration se réalisent, ce sont tantôt l'accomplissement concomitant de tâches d'ordre administratif, pédagogique, didactique et collaboratif qui suscitent l'émergence de ces dilemmes, tantôt la divergence de cultures d'actions en présence (enseignement régulier vs enseignement spécialisé avec une orientation psycho-médicale) qui semblent les provoquer.

Ainsi, les enseignants spécialisés exerçant à la fois une fonction d'enseignants spécialisés titulaires d'une classe spécialisée à effectif réduit au sein d'un établissement scolaire régulier ainsi qu'une fonction de soutien à l'intégration scolaire de leurs élèves dans les classes régulières de l'établissement dans lequel ils travaillent voire parfois d'un établissement d'enseignement régulier distinct, sont notamment confrontés au fait de devoir choisir entre initier et mettre en place un projet d'intégration et respecter le travail administratif lié aux procédures institutionnelles. (Pelgrims et al. 2017, 2018). Ce premier type de dilemme les amène souvent à privilégier leur engagement dans la mise en œuvre du projet d'intégration, qui dépend de l'accord d'un enseignant régulier, quitte à négliger ou du moins accorder moins de soin au respect des consignes, des étapes et autres démarches administratives instituées par les directives.

Le second type de dilemme exprimé concerne par exemple le fait d'avoir à choisir entre le travail de soutien d'intégrations individuelles de certains élèves et le risque de ne plus assumer son travail de titulaire de classe spécialisée, et le travail pédagogique et didactique de tous les élèves de la classe spécialisée au risque de ne plus les intégrations individuelles et partielles (Ibid.). Les enseignants spécialisés de classe spécialisée ou intégrée assument en effet cette double fonction d'une part d'enseignement au sein d'un groupe classe à effectif réduit dont ils sont titulaires, et d'autre part de soutien à l'intégration pour les élèves intégrés partiellement (individuellement, semi-collectivement ou collectivement) en classe régulière.

Le troisième type de dilemmes mis en évidence dans ce contexte porte sur la complexe « conciliation du travail de soutien à l'intégration avec les contraintes de collaboration » (p.27), conduisant régulièrement les enseignants spécialisés à assumer l'intégralité de la responsabilité du projet d'intégration, tout en laissant croire à une responsabilité partagée, afin de permettre à ce dernier non seulement d'aboutir mais également de réussir. À titre d'exemple, les enseignants spécialisés doivent choisir entre planifier leur enseignement en fonction du savoir en cours dans chaque type de classe d'intégration ou en fonction du collectif classe de la classe spécialisée ; l'ajustement consiste souvent à accroître l'individualisation au risque de perdre le collectif classe auquel chacun se sent appartenir.

³² Équipe de recherche Pratiques professionnelles et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé et de soutien à l'intégration, dirigée par la professeure G. Pelgrims, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Nous relevons par ailleurs la saillance des dilemmes portant davantage sur la collaboration dans l'accomplissement des tâches pédagogiques et didactiques, lorsque le travail de soutien réalisé dans le cadre d'une équipe pluriprofessionnelle est étudié (Pelgrims et al. 2018b). Les enseignants spécialisés ont en effet à déployer leurs tâches de soutien auprès de l'ensemble des élèves de l'établissement d'enseignement régulier au sein duquel ils exercent et à concevoir en collaboration avec les collègues enseignants réguliers, ainsi que les collègues de l'équipe pluriprofessionnelle elle-même, les projets visant à fournir aux élèves des conditions d'enseignement et d'apprentissage les plus favorables possibles³³. Ainsi, les éventuelles procédures et étapes à respecter et guidant le déroulement des tâches à effectuer dans le cadre de l'initiation, de la mise en œuvre et de la régulation du projet d'intégration ne sont pas évoquées comme des dimensions du travail entrant en tension avec son actualisation potentielle. En revanche, ce sont davantage les dilemmes liés aux conditions mêmes dans lesquelles les tâches didactiques et pédagogiques du travail de soutien à l'intégration est effectué, qui sont identifiées par les auteurs (ibid. p. 30-32). Ceux-ci précisent à quel point l'« intervention individualisée séparée versus l'intervention collective intégrée », de même que la « centration sur l'élève versus sur les objets de savoir et les conditions d'apprentissages » (ibid. p. 29-30) sont deux dilemmes majeurs vécus par les enseignants spécialisés de ces équipes pluriprofessionnelles, qui révèlent l'écart persistant encore entre des cultures d'action issues « d'une approche structuraliste et psycho-médicale du handicap et de la prise en charge typique du mouvement de l'intégration scolaire des années 1970, et les approches interactionnistes centrées sur les conditions d'accessibilité aux tâches et au rôle social d'élève attendus, typique du mouvement de l'école inclusive » (ibid., p. 32).

En France, d'autres formes de dilemmes spécifiquement attachés à l'aide apportée aux élèves scolarisés en classe régulière, par les enseignants chargés de l'aide spécialisée à dominante pédagogique, sont explorés. S'ils présentent certaines similitudes avec les dilemmes rencontrés à Genève par les enseignants spécialisés travaillant en équipe pluridisciplinaire, ils s'en écartent pour partie également. Thomazet et Mérini (2014) s'étant intéressés au travail collectif comme outil au service de l'école inclusive, constatent que les enseignants spécialisés se trouvent confrontés à trois dilemmes de l'aide en milieu scolaire.

Le premier consiste à devoir choisir entre « jouer pour sortir d'une situation scolaire bloquée ou travailler dans une situation plus conforme à la forme scolaire » (p.6). Ce dilemme place ainsi les enseignants spécialisés au défi de resituer le jeu dans une perspective d'apprentissage et dans laquelle les élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers ont véritablement accès aux savoirs en jeu dans la situation proposée (Assude, Perez & Tambone, 2012). De même, il incombe alors (souvent de manière tacite) aux élèves de transférer les apprentissages réalisés dans le cadre de jeux, dans d'autres situations scolaires, ce que les élèves dits en difficultés scolaires ont beaucoup de peine à effectuer (Ibid.) Ce premier dilemme est d'autant plus présent que, selon ces auteurs et d'autres (voir Pelgrims, 2006 ; Pelgrims & Cèbe, 2010), une pédagogie du détour et une culture de l'apprentissage par le jeu serait clairement attribuée aux enseignants spécialisés par les élèves, tandis que la culture de l'apprentissage par l'exercice, l'est aux enseignants réguliers et par ailleurs titulaires de classe. Ces derniers constats sont également mis en évidence par Tambone, 2014, lorsque celle-ci met en évidence les « pathologies » des systèmes didactiques dits principaux et auxiliaires. Selon elle, l'enseignant spécialisé agissant dans le système auxiliaire, peut effectivement très rapidement avoir tendance à s'écarter de propositions contenant des enjeux de savoirs, à se transformer en animateur, et « à centrer ses actions sur la valeur personnelle de l'élève et moins sur sa valeur sociale et sur son rapport à la progression didactique de sa classe » (Tambone, 2014, p. 57).

Le second dilemme mis en évidence par les auteurs concerne « l'aide directe ou l'aide indirecte à l'élève ». Thomazet et Merini (2014, p.7), avancent en effet que ce dilemme se pose en raison de l'élargissement des sphères d'actions dans lesquelles l'enseignant spécialisé est amené à intervenir : celui-ci ne dispense pas uniquement une aide à l'extérieur de la classe, mais il est également amené à intervenir au sein de la classe, servant parfois également de médiateur entre la famille, l'élève,

³³ Ce dispositif postule ainsi le maintien des élèves désignés à besoins éducatifs particuliers (Pelgrims, 2012) dans l'enseignement régulier (DIP, 2019 : <https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/equipes-pluridisciplinaires-16-etablissements-primaires-rentree-2018>, site consulté le 15.05.2019).

l'enseignant titulaire et d'éventuels autres membres du réseau socio-thérapeutique. Ainsi, cette position médiane d'enseignant spécialisé à la frontière de ces multiples zones d'action, les amène parfois à choisir entre une aide fournie directement à l'élève au sein de la classe, et une aide fournie plutôt à son enseignant régulier, voire à ses parents. Cette aide se transforme donc en aide indirecte pour l'élève.

« Se centrer sur les élèves ou sur le savoir » (p.8) est le troisième dilemme mis en évidence par ces auteurs. Ce dilemme exprime les efforts d'adaptation aux différentes exigences (problématiques) des enseignants réguliers avec lesquels les enseignants spécialisés collaborent dans le cadre de l'aide spécialisée. Selon les auteurs, ces derniers sont tantôt considérés par les enseignants réguliers, comme des spécialistes, des experts de l'aide qui vont permettre aux élèves de savoir plus vite, mieux et en ayant accès à des temps décrochés du temps et de l'espace classe spécifiquement dédiés à cette aide. Une fois le savoir acquis, l'aide, conçue comme une aide ponctuelle, pourra alors être interrompue. D'autres enseignants réguliers s'attendent en revanche à un soutien au développement global de l'élève/enfant (ibid.p.8). L'enseignant spécialisé contribuerait ainsi à permettre à l'élève de mettre du sens aux savoirs scolaires, d'avoir du plaisir à apprendre, et de réinvestir à moyen et long terme ses apprentissages dans sa vie de tous les jours. L'aide devrait alors prendre d'autres formes : celle de l'adaptation du temps et de l'espace consacré au savoir, celle de la diminution des exigences et des charges de travail, de la modification des modalités d'évaluation et de travail, etc. L'enseignant spécialisé se trouve face à des exigences parfois opposées avec lesquelles il doit cependant composer afin de ne pas rompre avec son devoir, celui de venir en aide à l'enfant.

Ces interrogations relatives aux dilemmes de l'aide, a donné lieu à plusieurs travaux pointant les paradoxes des dispositifs d'aides institués pour soutenir les apprentissages d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers (p. ex., Pelgrims, 2001, 2006, 2009, 2012, 2013, 2019 ; Toullec-Théry & Lescouarch, 2014).

1.9 Conditions perçues comme favorables au maintien des enseignants spécialisés dans le travail ou à l'établissement de meilleures conditions de travail pour ceux qui sont en place

Si certains auteurs préconisent l'enseignement de stratégies spécifiques d'autorégulation, notamment par des techniques d'analyse des réponses physiologiques en situation de stress et des techniques de traitement des pensées automatiques associées aux situations de stress pour développer la capacité de gestion du stress inhérent à la profession d'enseignants spécialisés (Cooley & Yovanoff, 1996, cités par Miller et al., 1999), d'autres auteurs (Miller et al., 1999) estiment qu'une orientation vers des propositions à plus large échelle fondée sur l'identification des facteurs environnementaux à l'origine du stress des enseignants, participerait davantage à réduire les abandons précoces dans la profession. Parmi les facteurs sur lesquels il importe d'agir, ces auteurs identifient : le leadership (ou autorité naturelle), les conflits de rôles, la surcharge de rôles, l'esprit de collégialité et la capacité à gérer de manière efficace les comportements des élèves en classe. Or selon eux, une conception de l'enseignement et de la collaboration partagée avec les collègues enseignants de l'établissement, contribue à améliorer le sentiment de compétence dans la gestion des comportements des élèves. De plus, celle-ci diminue le sentiment d'isolement des professionnels au travail, ce qui à moyen terme s'avère également bénéfique pour une réduction du stress perçu. Par ailleurs, la perception du soutien de la direction, le développement d'une culture de collaboration au sein de l'établissement, ainsi que la participation au processus décisionnel, favoriseraient quant à eux la perception d'un climat de travail positif chez les enseignants (Bettini et al., 2017 ; Cancio et al., 2018).

Dès les années 1990, la plupart de ces mêmes auteurs misent sur une *amélioration de la formation initiale* des enseignants et plus particulièrement celle des enseignants spécialisés pour contribuer à inverser la tendance à rencontrer de telles difficultés une fois sur les terrains professionnels (Bergeron & St-Vincent, 2011 ; Billingsley, 2004 ; Dray & Newman Thomas, 2010 ; Nougaret et al., 2005 ; Pelgrims et al., 2010).

Le pari de la formation des enseignants spécialisés, réguliers et à présent des enseignants inclusifs (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins

particuliers, 2012 ; Benoit, 2010 ; Benoit & Gombert, 2018 ; Pugach & Blanton, 2011 ; Florian, 2008) a dès lors été lancé et est entretenu depuis de nombreuses années dans la plupart des pays. Les réponses apportées par la formation initiale, prenant le plus possible appui sur des pratiques d'enseignement efficaces (Brownell, Sindelar, Kiely & Danielson, 2010) seraient ainsi susceptibles selon eux, de prévenir bon nombre des problématiques signalées par les enseignants dès leur première année de travail et tout au long de leur carrière.

CHAPITRE 2

La formation au travail de l'enseignant spécialisé

Après avoir dressé un aperçu de la tâche des enseignants spécialisés, comprenant les aspects structurels dans lesquels elle doit être actualisée, les exigences qu'elle requiert et les difficultés qu'elles soulève, ce chapitre traite à présent de la formation à cette tâche. En effet, adoptant le point de vue selon lequel la formation initiale a pour vocation de fournir au marché de l'emploi des professionnels capables d'exercer les tâches exigées par les organisations de travail au sein desquelles les travailleurs sont engagés, nous consacrons la première partie du chapitre à la présentation de quelques enjeux sous-jacents aux différentes conceptions des formations initiales à l'enseignement spécialisé. Les caractéristiques de quelques modèles de formation initiale existant au niveau international, national et local, sont exposés sous l'angle des filières de formation proposées, de leur organisation structurelle, des objectifs visés, des contenus abordés et des modalités de formation proposées.

La formation pratique étant par ailleurs largement mise en avant dans la conception des programmes de formation initiale à l'enseignement spécialisé, une seconde partie du chapitre est plus particulièrement consacrée à la notion de *stage*. Sa conception, sa place, sa fonction, mais également ses enjeux et les défis qu'ils posent dans la formation initiale au travail de l'enseignant spécialisé sont évoqués et discutés. Or, si ce dispositif décrit comme un puissant levier de formation au travail réel fait l'objet d'une littérature abondante en ce qui concerne la formation au travail des enseignants réguliers, les recherches s'intéressant à cette dimension de la formation initiale à l'enseignement spécialisé se font nettement plus rares. Nous faisons cependant le choix de nous intéresser essentiellement aux travaux ayant abordé cette question du point de vue de la formation à l'enseignement spécialisé.

2.1 Préoccupations saillantes autour de la formation initiale à l'enseignement spécialisé

De manière générale, la conception de dispositifs de formation présuppose « une analyse du contexte et des conditions de faisabilité des formations » (Enlart & Mornata, 2006). Si ces auteures relèvent, il y a une dizaine d'années déjà, l'importance accordée aux enjeux de conception de dispositifs de formation au sein des entreprises, en raison notamment, du recours croissant aux situations de travail comme lieu de formation, à l'influence des politiques sur la maîtrise des dispositifs par les métiers eux-mêmes, à l'émergence de nouveaux acteurs ou de nouveaux rôles comme ceux de formateurs, tuteurs, accompagnateurs, et à l'apparition « de nouveaux comportements du côté des individus eux-mêmes en particulier du fait de la porosité des différents lieux, temps et formes d'apprentissage », ces enjeux restent à notre sens de pleine actualité pour tout établissement de formation des enseignants. Il leur est en effet donné pour mandat de concevoir des dispositifs de formation supposés contribuer efficacement au développement des individus qu'elle prétend former. La littérature portant sur la formation des enseignants spécialisés recensée dans le cadre de cette recherche tourne essentiellement autour de thématiques mettant l'accent sur les répercussions de décisions politiques internationales, nationales et locales sur l'ingénierie de formation. En outre, cette ingénierie de formation, articulée selon LeBoterf (1985), cité par Enlart & Mornata (2006, p.12) au développement de compétences, semble être comprise comme « le résultat de diverses propositions visant la mobilité, la professionnalisation, le développement et la reconnaissance d'expériences » (Enlart & Mornata, 2006, p.12). Ainsi, il est question dans ces différents travaux : a) des enjeux de *qualité* des enseignants spécialisés présents sur le marché du travail articulés aux injonctions politiques orientant la conception et l'organisation des formations offertes pour exercer en tant qu'enseignant spécialisé, b) de la transition d'une formation exclusivement destinée aux enseignants spécialisés et répondant à une approche catégorielle du handicap et des déficiences vers une formation accompagnant davantage le mouvement de l'école inclusive et c) des objectifs visés par les formations proposées et des compétences professionnelles à acquérir, à développer dans le cadre des formations initiales à l'enseignement spécialisé. Ces trois thématiques sont

dès lors successivement et succinctement présentées à partir des travaux (essentiellement nord-américains) auxquels nous avons eu accès.

Considérant la perspective interactionniste et située dans laquelle nous conduisons ce travail, nous remarquons que les écrits concernant la formation des enseignants spécialisés sont inévitablement historiquement, culturellement et géographiquement situés, orientés voire produits en fonction d'enjeux locaux plus ou moins marqués selon les régions, laissant dès lors transparaître les liens entre recherche, politiques éducatives, pratiques sociales et enjeux de formation. Nous supposons dès lors que la teneur et le volume de littérature existant autour de cet objet d'étude sont étroitement articulés à la manière dont est organisée et conçue la formation des enseignants spécialisés à travers le monde. Ainsi lorsque certains pays ne proposent pas de programme de formation spécifique pour accéder à une fonction d'enseignant spécialisé et que d'autres mettent en place des programmes de formation de niveau tertiaire spécifiquement dédiés à l'enseignement spécialisé, cela contribue grandement selon nous à infléchir la production de connaissances relatives à cet objet.

La création par l'Office des programmes d'enseignement spécialisé américain, d'un centre d'études sur le personnel impliqué dans l'enseignement spécialisé aux États-Unis, afin notamment de mettre à jour l'état des connaissances produites au sujet du recrutement, de la formation et du maintien en emploi des enseignants spécialisés (Billingsley, 2003 ; Sindelar, McCray, Brownell & Lignugaris-Kraft, 2014), n'est à nos yeux guère anodine et influence ainsi grandement non seulement le nombre de publications consacrées à la formation des enseignants spécialisés, la variété des méthodes d'investigation utilisées, l'étendue de l'échantillonnage, et également la régularité avec laquelle ces travaux peuvent être réalisés. Plusieurs rapports de recherche produits par des organismes ou agences internationales telles que l'UNESCO, et au niveau européen, l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers ou encore Eurydice contribuent par ailleurs à fournir un état des lieux, à caractère politique et économique, de la formation des enseignants spécialisés à travers le monde, ainsi qu'à produire certaines recommandations en matière de formation. Il en va de même de certaines associations telles que le Council for Exceptional Children (CEC) disposant à elle seule de deux revues à comités de lecture. Les écrits francophones traitant de la formation des enseignants spécialisés demeurent quant à eux minoritaires. Il s'agit essentiellement de publications abordant directement ou indirectement la formation des enseignants spécialisés français, suisses et québécois, la littérature belge à ce sujet étant quasi inexistante, à notre connaissance.

2.1.1 Qualité des enseignants spécialisés et qualité des formations initiales à l'enseignement spécialisé : outils de pensée ou leviers d'évaluation du travail des enseignants auprès des élèves à des fins politiques ?

Les politiques éducatives, qu'elles soient internationales, nationales ou locales tendent à recommander de manière unanime, la nécessité de former des enseignants hautement qualifiés, capables de répondre de manière adéquate (et efficace) aux exigences posées par les transformations de l'école, et de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves qui leurs sont confiés (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012 ; Donnelly & Watkins, 2011 ; Florian, 2014 ; ONU, 2006 ; UNESCO, 2010, 2014). De ce fait, la conception de formations de niveau tertiaire, de haute qualité, sont exigées dans la plupart des pays de l'Occident, et notamment en Suisse (CDIP, 2007 ; Eurydice, 2018). La notion de « haute qualité » ne fait cependant pas pareillement débat dans l'ensemble de ces régions. Dans certains pays comme les États-Unis, ayant fait de cette prescription une puissante injonction politique transformant dispositifs et contenus de formation d'une part, critères d'accès à l'exercice de la profession d'autre part, les écrits s'intéressant à la formation des enseignants spécialisés concernent majoritairement ces enjeux depuis plusieurs décennies (voir par ex : Brownell, Ross, Colon & McCallum, 2005 ; Brownell *et al.* 2010).

D'autres pays comme la Suisse, prenant certes au sérieux l'injonction à former des enseignants spécialisés de « haute qualité », semblent plutôt s'en servir comme un précieux point de départ pour affirmer la légitimité à concevoir et mettre en place des programmes de formation pour enseignants spécialisés, de niveau tertiaire, complémentaires à ceux de l'enseignement régulier (CDIP, 2007, 2008; Pelgrims *et al.*, 2010 ; Pelgrims, 2018), tandis que d'autres encore comme la France, le Québec ou la

Belgique ne semblent pas s'y arrêter³⁴.

Or, nombreux sont encore les pays contraints de faire face à une difficulté chronique à engager uniquement des enseignants formés selon ces exigences (Florian, 2014 ; UNESCO, 2014). Aux États-Unis, outre la voie traditionnelle de formation (formation universitaire), l'accès à un poste d'enseignant spécialisé demeure, encore de nos jours, accessible à des enseignants non formés ou formés par des voies accélérées alternatives (Brownell & Sindelar, 2016), un moyen parmi d'autres de limiter la diminution du nombre d'enseignants spécialisés et de contrer la pénurie. Bien que probablement régulièrement exposés à des risques de pénurie d'enseignants spécialisés (p. ex., Floor, 2011 ; Fédération de Wallonie-Bruxelles, 2019³⁵), la littérature francophone et anglo-saxonne des pays occidentaux ayant retenu notre intérêt dans le cadre de cette recherche, mentionne peu dans les écrits relatifs à la formation des enseignants spécialisés, la nécessité de recourir à des engagements d'enseignants spécialisés peu ou pas formés à l'exercice de ce travail. Les enjeux de professionnalisation des enseignants, eux-mêmes étroitement articulés aux enjeux de formation et aux réformes subies dans ces différentes filières durant les dernières décennies, ainsi qu'à la diminution voire la pénurie des enseignants, sont toutefois abondamment étudiés, mais essentiellement en ce qui concerne les enseignants réguliers du primaire et du secondaire (voir p. ex., Akkari & Broyon, 2008 ; Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoux, 2007 ; Lussi Borer & Kamm, 2012 ; Maroy, 2006 ; 2008).

À l'instar des décisions prises au sein de la communauté internationale, concernant les politiques éducatives, certains décrets émanant du Congrès américain, tels que le No Child Left Behind Act (2001) ou le The Race to the Top Act (2011) incitent les états à développer des filières de formation accélérées et alternatives parallèles aux filières universitaires traditionnelles, afin de faire face à la diminution du nombre d'enseignants spécialisés (Billingsley, Crockett & Kamman, 2014) et contribuent de ce fait à mettre en place une formation initiale à double vitesse. Présentes sur la moitié du territoire américain (24 états sur 50) ces filières de formation alternatives aux curriculums très variables mais toujours réduits en regard de ce qui est proposé dans les filières traditionnelles, forment en effet, à l'occasion d'universités d'été, des étudiants plus âgés non certifiés dans l'enseignement d'une discipline enseignable (Ibid.). Ces filières alternatives sont ainsi en quelque sorte concurrentielles aux filières traditionnelles qui elles s'avèrent plus longues, plus approfondies et plus coûteuses également sur le plan financier. Elles sont cependant officielles et largement reconnues, dans la mesure où les décideurs politiques, états et établissements scolaires recrutant les enseignants spécialisés issus de ces programmes, leur reconnaissent tant une valeur formative, que qualitative (Brownell, et al., 2010). Cependant comme déjà mentionné en fin de premier chapitre, force est de constater qu'un lien est établi entre, des risques accrus d'épuisement professionnel, des carrières dans l'enseignement spécialisé écourtées, et une absence de certification chez les enseignants spécialisés débutants (Bettini et al., 2017 ; Billingsley, 2003 ; Billingsley et al., 2014 ; Miller et al., 1999 ;). Il est également montré que l'impact de cette pénurie a plus de conséquences dans les districts défavorisés, étant donné la présence majoritaire d'enseignants spécialisés non formés qui y sont engagés.

En outre, plusieurs auteurs s'étant penchés sur la notion de qualité des enseignants, relèvent la difficulté à spécifier ce qui est considéré par « qualité » des enseignants spécialisés, étant donné la polysémie du terme et la complexité du choix des variables à considérer pour évaluer tant la qualité des enseignants spécialisés que celle des formations à l'enseignement spécialisé (Billingsley, 2003 ; Blanton, Sindelar & Correa, 2006 ; Brownell, et al., 2010). S'appuyant sur Kennedy (2010) qui évoque quant à elle, l'intérêt qu'il y aurait à évaluer les pratiques d'enseignement en situation et leurs liens avec les apprentissages des élèves, plutôt que celui d'une évaluation de l'enseignant et à travers lui, celle de ses caractéristiques individuelles, Brownell, Steinbrecher, Kimerling, Park, Bae et Benedict (2014) soulignent par ailleurs que les facteurs contextuels et situationnels auxquels sont confrontés quotidiennement les enseignants spécialisés, rendent cette évaluation encore plus complexe. En effet, essentiellement orientées par un paradigme processus-produit, attribuant directement les résultats scolaires des élèves à la qualité des enseignants, la plupart des études ayant d'ailleurs été menées en

³⁴ La manière dont la recherche se saisit des enjeux de professionnalisation des enseignants spécialisés varie fortement, selon les régions, infléchissant également l'importance accordée dans la littérature internationale aux différentes dimensions du champ de la formation des enseignants spécialisés.

³⁵ Portail de l'Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles repéré sur : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28147&navi=4564>

contexte d'enseignement régulier, cherchent à évaluer la qualité des enseignants en regard des apprentissages effectifs des élèves et d'une amélioration de leurs résultats scolaires. En contexte d'enseignement spécialisé, nous comprenons bien que, comme le mentionnent Brownell et al., 2014, cette démarche s'avère précisément plus complexe étant donné la difficulté à saisir l'efficacité des pratiques d'enseignement spécialisé, le caractère limité des données disponibles concernant les normes de réussites des élèves de l'enseignement spécialisé, ainsi qu'une certaine incompatibilité des évaluations étatiques, avec l'évaluation de l'efficacité d'enseignants spécialisés pour les apprentissages d'élèves handicapés ou présentant des déficiences.

La formation des enseignants spécialisés est dès lors perçue comme une variable importante à considérer, dans la mesure où celle-ci est susceptible de contribuer *in fine*, à une meilleure réussite scolaire des élèves en formant des enseignants compétents et efficaces (voir p.ex., Blanton, McLeskey & Hernandez Taylor, 2014 ; Brownell et al., 2014, ou UNESCO, 2014), pour autant que les futurs enseignants spécialisés puissent toutefois y accéder. Un autre paramètre vient en effet ajouter de la complexité à une évaluation minimalement et communément acceptable de ce qui pourrait être établi comme étant « de qualité ». En effet, la communauté de chercheurs nord-américains met en évidence les contraintes posées par les injonctions des décideurs en matière de politiques scolaires, finançant eux-mêmes les recherches visant à déterminer la qualité des enseignants. Ainsi, depuis la signature du NCLB Act (2001), la certification requise pour enseigner, n'est plus considérée comme un critère nécessaire pour être recruté, celui-ci étant en effet remplacé par la nécessité d'être un enseignant « hautement qualifié » (Billingsley *et al.* 2014). Or, cherchant à répondre aux exigences nationales et internationales en matière de « qualité », les décideurs désignent alors tant les enseignants spécialisés ayant bénéficié des filières accélérées, comme étant des enseignants hautement qualifiés (Blanton, *et al.*, 2006), que ceux qui n'ont bénéficié d'aucune formation en enseignement. L'obtention de cette forme de label, est uniquement conditionnée au fait d'être titulaire d'un bachelor, et d'avoir pu faire état de connaissances suffisantes dans les disciplines scolaires qu'ils sont supposés enseigner lors d'un examen d'état (Billingsley *et al.* 2014).

Nous comprenons aisément qu'une telle situation, imposée par les décideurs, placent les universités et instituts de formations initiales traditionnels dans des positions pour le moins paradoxales : en effet, ces filières alternatives se voient enrichies de collaborations avec les universités qui sont amenées à proposer des modules adaptés aux besoins des futurs enseignants dans une intention de limiter les dommages en matière d'apprentissages pour les élèves. Si certains auteurs estiment que ce double positionnement des instituts de formation, contribue à entamer sérieusement la légitimité, et dans une certaine mesure la crédibilité de la formation initiale proposée dans les filières traditionnelles (Drame, 2010), d'autres estiment qu'il est nécessaire de faire avec, voire qu'il est enrichissant pour les dispositifs de formation traditionnels de s'adresser à un public d'étudiants hétérogène, aux expériences professionnelles, âges et parcours de formation très divers (Mamlin, 2012).

L'ensemble de ces constats s'inscrit dans une histoire de la formation des enseignants spécialisés aux États-Unis, elle-même fort complexe, puisque cette dernière s'est construite ces trois décennies durant, dans une interdépendance entre les connaissances produites par la recherche sur la formation des enseignants spécialisés (mais également ses financements, ses mandats, etc.), la politique éducative fédérale et internationale (adoption de nouvelles législations et réformes successives, contraintes imposées aux institutions de formation relatifs aux curricula de formation, ainsi qu'aux établissements scolaires, etc.), les formes d'enseignement spécialisé presté aux élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers et les résultats scolaires que ceux-ci obtiennent, ainsi que finalement la formation et l'évaluation des enseignants (pour une synthèse voir Brownell, et al., 2010).

2.1.2 Le glas d'une formation initiale d'enseignants spécialisés serait-il près de sonner ?

Comme nous l'avons mentionné plus haut, s'il existe à présent pléthore de travaux s'intéressant à la formation des enseignants dont plusieurs des tâches d'enseignement sont à réaliser auprès d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers, ces travaux abordent davantage les enjeux et besoins de formation d'enseignants réguliers de plus en plus confrontés aux implications effectives de l'école inclusive sur leurs pratiques d'enseignement (p. ex., Avramidis & Norwich, 2002 ; Nash & Norwich, 2010 ; Norwich & Nash, 2011). Ainsi, bien que les thématiques et les problématiques de formations – tournant par ailleurs passablement autour de la collaboration – soient sensiblement

identiques à celles rencontrées par leurs pairs, elles ne concernent pas spécifiquement un public d'étudiants en formation initiale d'enseignants spécialisés destinés à travailler autant en contextes séparatifs qu'inclusifs. En outre, au fur et à mesure que le mouvement de l'école inclusive, initié dès les années 1990 (Doré, 2001 ; Doré et al. 1995) se développe, surgissent également dans la littérature des interrogations à propos de l'intérêt et de la pertinence qu'il y aurait à former encore de nos jours, de manière spécifique et séparée, les enseignants spécialisés d'une part et les enseignants réguliers d'autre part (p. ex., Donnelly & Watkins, 2011 ; Duschene, 2014; Florian & Linklater, 2010 ; Pugach & Blanton, 2011 ; Pickl, Holzinger & Kopp-Sixt, 2016 ; Puig, 2015). L'existence même d'une formation à l'enseignement spécialisé constituerait-elle ainsi un obstacle à une transformation de l'École, en école inclusive ?

Comme l'ont mis en évidence Brownell et al. (2010) et de nombreux autres chercheurs, Florian (2014) présente à partir d'une synthèse internationale sur la formation des enseignants susceptibles de travailler avec des élèves handicapés, les deux conceptions de la formation des enseignants spécialisés actuellement présentes au niveau international. Ces deux conceptions reposent, sur deux postulats distincts. L'un prend appui sur une conception bio-psycho-médicale de l'enseignement spécialisé, elle-même fondée sur une approche catégorielle du handicap et des déficiences ainsi que sur le modèle individuel et médical du handicap (OMS, 1980). L'autre, à l'inverse est fondé sur une conception prenant au sérieux le droit à « une école pour tous », soit la dimension inclusive à laquelle l'école et l'enseignement devrait prétendre. Cette conception est elle-même ancrée sur le modèle social et interactionniste du handicap. Nash et Norwich (2010) nous rendent tout de même attentifs au risque de simplification sous-tendue par cette catégorisation des approches et des modèles de formation sur lesquels s'appuieraient la plupart des pays. En effet, comme les auteurs le précisent, les pratiques et les politiques des pays évoluent, passant d'une approche à une autre, s'installant parfois dans des voies hybrides cherchant à faire concilier tant bien que mal les deux postulats.

D'après Florian (2014), les tenants du premier postulat reconnaissent, malgré certaines controverses présentes dans la littérature (Cook & Schirmer, 2003 ; Lewis & Norwich, 2005), l'existence de pratiques pédagogiques suffisamment spécifiques pour qu'il puisse être question d'enseignement *spécialisé*. De ce postulat princeps, il devient ensuite aisé de décliner une trilogie de conséquences. En effet, si l'enseignement spécialisé existe, alors :

- a) il est nécessaire de proposer un enseignement spécialisé aux élèves handicapés, présentant des difficultés, des déficiences ou des troubles spécifiques
- b) la présence d'enseignants formés à l'usage de cette pédagogie spécialisée est requise
- c) l'existence d'une formation spécifique à cette pédagogie spécialisée s'impose.

Selon Florian (2014), ce premier postulat, adopté par les politiques éducatives de nombreux pays, dont les États-Unis et les états souverains du Commonwealth consiste dès lors, à considérer qu'il est nécessaire de mettre en place une formation initiale distincte de celle des enseignants réguliers, ainsi que des qualifications particulières, pour être en mesure d'enseigner en prenant en compte de manière ciblée et spécifique, les différents troubles, déficiences ou pathologies présentés par les élèves. Une telle pédagogie spécialisée et adaptée à chacun de ces différents troubles serait alors non seulement susceptible de contribuer à un enseignement efficace mais également à accroître l'égalité des chances entre élèves. Or, Florian (2014) rappelle à quel point ce premier postulat développe chez de nombreux enseignants réguliers, le sentiment de ne pas être au bénéfice des compétences suffisantes et/ou nécessaires pour enseigner aux élèves présentant déficiences et troubles spécifiques. Ce rappel fait écho à de nombreux travaux faisant état de ces sentiments et de ces inquiétudes manifestées par les enseignants réguliers que ceux-ci soient débutants ou expérimentés (p. ex., Benoît, 2017 ; Carroll, Forlin & Joblin, 2003 ; Scruggs & Mastropieri, 1996 ; Sermier Dessemontet, Benoît & Bless, 2015). Florian (Ibid.) souligne également le risque d'une déresponsabilisation de l'ensemble des acteurs du système scolaire concernant la prise en charge des apprentissages de tous les élèves, lorsque l'accent est mis sur une spécialisation de la formation des enseignants, supposée détenir des connaissances spécialisées que les enseignants réguliers n'auraient pas.

C'est dès lors bien ce que les partisans du second postulat mettent en avant : l'incompatibilité d'un développement de formations spécialisées et distinctes aboutissant à une spécialisation des enseignants, et le développement d'un enseignement inclusif. S'appuyant sur la littérature tendant à défendre un profil d'enseignants inclusifs (p. ex., Allan, 2006 ; Booth, Nes & Strømstad, 2003) Florian mentionne que selon cette seconde approche, la formation initiale envisagée ne met plus l'accent sur l'identification

des formes particulières de handicaps, troubles ou difficultés, mais conduit plutôt à lever les obstacles aux apprentissages et à une participation sociale de la part de l'ensemble des élèves. Il s'agit dans ce cas d'une formation unique et identique pour tous les enseignants, dans laquelle un fort accent est mis sur l'enseignement aux élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers scolarisés en classe régulière, dans les mêmes conditions que celles de leurs pairs (Nash & Norwich, 2010). Retraçant l'histoire de 1909 à nos jours, des qualifications requises en France pour l'enseignement spécialisé, obtenues uniquement grâce à des formations spécifiques, Puig (2015) fait également appel à la notion de *trilogie de la spécialisation* pour décrire cette logique organisationnelle de l'enseignement spécialisé et de la formation à l'enseignement spécialisé tout en montrant son paradoxe ségrégatif et son incapacité à survivre au paradigme d'une école inclusive.

Florian (2014) reconnaît par ailleurs que dans cette seconde approche, la complexité réside dans la capacité à prendre en considération certaines différences « faisant la différence », tout en ne produisant pas une nouvelle forme de ségrégation par la réponse donnée à ces différences (ignorance ou excès de prise en charge, par ex.). Du côté francophone, cette complexité à cerner de manière adéquate les réponses à donner aux différences entre élèves est également mise en évidence dans la littérature. Pelgrims et Buholzer (2013) soulignent en effet l'extrême difficulté à la fois « conceptuelle et de transposition dans le champ des pratiques » (p. 7) posée par le concept d'hétérogénéité scolaire, avançant que « plus on tente de saisir le concept d'hétérogénéité scolaire, plus il apparaît insaisissable et suscite des interrogations, voire des contradictions, difficiles à démêler » (ibid., p.7).

Florian, propose dès lors une voie médiane contribuant à honorer un peu plus les prescriptions posées par les conventions internationales : celle d'une formation initiale destinée à former tant les enseignants spécialisés que les enseignants réguliers à développer des pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion de tous les élèves au sein de l'école. Cette troisième voie, serait une voie dans laquelle les enseignants spécialisés ont certes leur place, mais dans laquelle ils endossent un rôle distinct de celui qu'ils occupaient dans une approche catégorielle des déficiences. Cette voie, celle privilégiant une intersection qui offrirait des synergies entre formations d'enseignants réguliers et les formations d'enseignants spécialisés et serait représentative d'une cohérence du système éducatif, est également prônée par Blanton, Pugach & Boveda (2018).

Acteur au cœur de la pédagogie spécialisée, Blanc (2015) rejoint pleinement cette proposition lorsqu'il interroge en effet la pertinence d'une conception territoriale de l'enseignement, axée davantage sur les lieux en tant que structures institutionnelles, plutôt que sur des lieux permettant un ajustement réel des conditions pédagogiques, matérielles et environnementales aux besoins des élèves. Fort de ce raisonnement, Blanc soutient qu'il est pertinent de maintenir une pédagogie spécialisée ainsi que des structures d'enseignement spécialisé dans une logique de complémentarité et non dans une logique séparative. Il affirme ainsi :

plutôt que le territoire propre d'une école, c'est le territoire du dispositif scolaire qu'il faut concevoir de manière inclusive. Et, par lui, considérer tous les lieux scolaires, ordinaires et spécialisés, comme un seul ensemble regroupant tous les élèves et répondant à leurs besoins (Blanc, 2015, p.32-33).

Finalement, nous pouvons nous appuyer sur Nash et Norwich (2010), qui relèvent que quels que soient les choix adoptés en matière de scolarisation des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers, adoptés par les différents pays, ceux-ci ne conditionnent pas entièrement les logiques de formation des enseignants du pays (ibid.). En effet, le fait d'avoir opté pour un modèle de scolarisation unique, comme c'est le cas de la Norvège, ne sous-entend pas forcément, selon eux, l'absence de formation d'enseignants spécialisés. En effet, certains élèves, même s'ils demeurent minoritaires, sont encore scolarisés dans des structures scolaires séparées de l'enseignement régulier, justifiant ainsi le maintien d'une formation d'enseignants spécialisés.

La question que pose l'école inclusive à la formation des enseignants (spécialisés et réguliers) pourrait néanmoins revêtir selon nous, le mérite d'amener les chercheurs des domaines de la formation à l'enseignement spécialisé et régulier, à créer davantage de synergies dans leurs recherches, contribuant ainsi à explorer différentes voies médianes, susceptibles de permettre tant aux enseignants spécialisés de maintenir et d'affirmer un rôle et des compétences spécifiques d'enseignant spécialisé à travers une formation spécifique, qu'aux enseignants réguliers de développer les leurs en tenant compte des spécificités et des enjeux de l'école inclusive (Pelgrims, 2003, 2013).

2.2 Caractéristiques générales de la formation au travail d'enseignant spécialisé selon les régions

Qu'elles soient organisées sous forme d'une formation initiale intégralement dédiée à l'enseignement spécialisé (bachelor et master) ou complémentaire à une formation initiale d'enseignant régulier (master, certificat post-grade, spécialisation, etc.), l'ensemble des formations au travail d'enseignant spécialisé prévoit différents dispositifs de formation conçus dans une logique qui s'apparente à celle d'une *alternance intégrative* (Vanhulle, Mehran, Ronveaux, 2007). Ainsi, ces programmes de formations comportent des cours, des ateliers, des séminaires apportant des connaissances issues de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, les fondements de l'enseignement spécialisé, les caractéristiques des élèves, mais également des dispositifs de formation pratique réalisés sous forme de stages dans des classes et des écoles collaborant avec les institutions de formation (Brownell et al. 2010 ; Mamlin, 2012 ; Norwich & Nash, 2011 ; Pelgrims, 2013, 2018), ou encore sous forme de formation réalisée en cours d'emploi (Billinglesey et al., 2014). Il s'agit donc en tous les cas de dispositifs de formation en alternance, articulant des dispositifs formation pratique, des apports théoriques dits thématiques, développés lors de la formation en amont et a posteriori, permettant tant de mettre en œuvre ce qui a été appris en situation de travail, que de le mettre à distance, ou de l'intégrer en situation de travail. Ces modalités plurielles, la proportion de l'alternance effective entre stages et apports théoriques, le nombre d'années et de crédits de formation, varient toutefois selon les pays et les régions.

2.2.1 Des formations initiales auxquelles n'accèdent que des étudiants titulaires d'un diplôme reconnu d'enseignant régulier

Au *Royaume-Uni et au Pays de Galles*, il est indispensable d'être reconnu comme un « enseignant pleinement qualifié » pour obtenir le droit d'enseigner en tant qu'enseignant primaire, secondaire, ou spécialisé. Cette qualification est octroyée aux étudiants ayant obtenu un baccalauréat en enseignement, en arts ou en sciences, dans une haute école ou dans une université, complété par un certificat post-grade en enseignement (Gouvernement national du Royaume Uni, 2019 ; Nash & Norwich, 2010). Il n'existe toutefois pas de formation spécifique à l'enseignement spécialisé pour enseigner. La plupart des contenus relatifs à la prise en considération des besoins particuliers d'élèves dans l'enseignement sont en effet introduits dans les différents cours du bachelor en enseignement (primaire et secondaire) régulier ainsi que dans le certificat post-grade en enseignement (Avramidis, Baylis & Burden, 1999; Norwich & Nash, 2011). Si un Master en « besoins éducatifs particuliers » est proposé par différentes universités, il n'est cependant pas requis pour enseigner et est ouvert à toute personne souhaitant approfondir ses connaissances dans le domaine des besoins éducatifs particuliers.

De même, en *Belgique francophone*, aucun diplôme particulier n'est requis pour l'enseignement spécialisé, ce diplôme étant le même que celui de l'enseignant régulier du primaire ou du secondaire (Mathy, 2011 ; Pierard, 2012). Il s'agit d'un diplôme de base dans la discipline enseignée associé à un certificat d'aptitude pédagogique. Les étudiants qui se destinent à l'enseignement spécialisé ont toutefois la possibilité de bénéficier de l'équivalent d'une quinzaine d'heures d'informations sur l'enseignement spécialisé dans le cadre d'un module dispensé par les hautes écoles ou universités proposant le baccalauréat en enseignement et effectuent l'un des stages de la formation initiale dans l'enseignement spécialisé (Mathy, 2011). Dès 2020 toutefois, une réforme de la formation initiale des enseignants sera mise en œuvre, débouchant sur l'obtention d'un Master en enseignement dans l'une des quatre sections proposées selon les niveaux d'enseignement dans lesquels les étudiants aspirent à enseigner. Il concernera dès lors l'enseignement spécialisé au même titre que l'enseignement maternel, primaire et secondaire régulier (Portail de l'Enseignement en fédération Wallonie-Bruxelles, 2019). Les enseignants maternels, primaires et secondaires I seront formés dans le cadre d'un cursus commun, les enseignants du secondaire supérieur, ayant quant à eux la possibilité d'obtenir une agrégation dans un second temps (ibid.). Un Master de spécialisation dans l'enseignement en section 1, 2, 3 permettra ensuite aux étudiants de développer ou d'approfondir des compétences en pédagogie (techno-pédagogie, orthopédagogie, pédagogie différenciée), des compétences disciplinaires ou encore linguistiques, et ouvrir l'accès aux études de troisième cycle et notamment au doctorat (ibid.). Les enseignants spécialisés continueront dès lors de bénéficier de la même formation que leurs collègues de l'enseignement régulier,

tout en ayant la possibilité d'approfondir certaines de leurs compétences pédagogiques et didactiques par le biais du Master de spécialisation.

En France, il est absolument nécessaire d'avoir suivi et réussi la formation d'enseignant régulier pour accéder ensuite à une spécialisation conduisant à l'enseignement spécialisé. Celle-ci est à présent offerte aux enseignants primaires et secondaires en emploi dans un établissement scolaire régulier ou du secteur médico-social qui souhaitent se former aux pratiques d'éducation inclusive. Depuis 2018, le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), remplace en effet le certificat d'aptitude pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse & Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation, France, 2019). Les candidats à l'enseignement spécialisé doivent donc accomplir tout d'abord une licence dans une discipline de leur choix (sciences de l'éducation ou disciplines scolaires enseignables à l'école primaire, au collègue ou au lycée) leur permettant d'accéder à un Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », mis en place depuis 2013. Durant l'accomplissement de ce Master, se déroule ensuite pour eux le concours de recrutement des enseignants, qui débouchera sur un premier emploi dans une structure scolaire correspondant au niveau d'enseignement choisi. Le Master MEEF comporte trois orientations – mentions - distinctes, dont deux se rapportent à l'enseignement : la mention 1^{er} degré permet de prétendre à l'enseignement à l'école primaire et la mention 2^{ème} degré qui concerne quant à elle, l'enseignement au collègue ou au lycée (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2019). Une fois en emploi dans une structure dans laquelle sont accueillis des élèves déclarés à besoins particuliers, les candidats qui se destinent à l'enseignement spécialisé peuvent alors opter pour la préparation au CAPPEI, qui est ainsi une formation professionnelle spécialisée en emploi d'une durée d'un an, répartie sur 300 heures de travail. Cette formation peut ensuite être complétée par une centaine d'heures réalisées dans le cadre de la formation continue.

Le CAPPEI est composé de trois axes de formation : le tronc commun ; la connaissance du handicap et la professionnalisation dans l'emploi. Le *tronc commun* comporte six modules abordant un ensemble de thématiques communes aux différentes fonctions d'enseignants spécialisés et aux différents environnements de travail : les enjeux éthiques et sociétaux, le cadre législatif et réglementaire, les partenaires (institutions, professionnels de l'accompagnement et du soin), les relations avec les familles, les besoins éducatifs particuliers et les réponses pédagogiques, la personne ressource. L'axe, *connaissance du handicap*, comporte huit thèmes répartis selon les catégories de troubles ou de déficiences : troubles auditifs, troubles visuels, troubles moteurs, troubles du langage et des apprentissages, troubles des fonctions cognitives, troubles psychiques, autisme, grande difficulté scolaire. L'étudiant choisit deux modules parmi ces huit thèmes. L'axe *professionnalisation dans l'emploi* offre également un choix parmi cinq modules concernant les différentes fonctions et les différents environnements de travail possible de l'enseignant spécialisé en France : enseigner en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ou en établissement régional d'enseignement adapté (EREA) ; travailler en réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ; coordonner une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) ; enseigner en unité d'enseignement (établissements et services médico-sociaux) ; enseigner en milieu pénitentiaire ou en centre éducatif fermé. Le choix est orienté par les pratiques professionnelles et le projet professionnel de chaque enseignant (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2019).

2.2.2 Des formations initiales auxquelles accèdent des étudiants non titulaires d'un diplôme reconnu d'enseignant régulier, grâce à des filières complémentaires ou alternatives

Si l'ensemble des programmes de formation à l'enseignement spécialisé sont offerts par un secteur de formation relatif à l'éducation, et non pas par un secteur relatif aux domaines du soin ou de la santé, certains pays mettent en place une formation à l'enseignement spécialisé distincte mais complémentaire à celle offerte aux enseignants réguliers, au sein des facultés des sciences de l'éducation, ou au sein de hautes écoles pédagogiques, ou encore instituts de formation des enseignants. C'est notamment le cas

des États-Unis (Brownell et al. 2005 ; Pugach & Blanton, 2011, Mamlin, 2012), du Québec et de la Suisse (Pelgrims et al. 2010 ; Pelgrims, 2018).

Aux États-Unis, deux voies de formation initiale pour les enseignants spécialisés existent. La première, modalité traditionnelle, ayant permis de former les enseignants spécialisés depuis plus de 80 ans, consiste à offrir une formation réalisée à l'Université ou dans un Collège, se soldant par l'obtention d'un titre de baccalauréat en enseignement spécialisé ou de master en enseignement spécialisé. Le titre de bachelor étant le titre requis pour enseigner aux États-Unis, certains états exigent tout de même un Master universitaire en enseignement spécialisé pour exercer en tant qu'enseignant spécialisé (Boe, 2014). La voie traditionnelle propose une formation universitaire de quatre à cinq ans. Celle-ci consiste en un bachelor de 60 crédits en enseignement spécialisé (Bachelor in Special Education Teaching) proposé sous différentes formes selon les universités : formation à plein temps ou à temps partiel, formation en présentiel ou à distance (on-line programs). Le bachelor doit, selon les exigences des États, être complété par un diplôme de Master en enseignement spécialisé. Les programmes de Master proposés varient, d'après les sources consultées, entre 54 et 45 crédits. Les curricula offerts sont également variés, certains les déclinant spécifiquement en fonction des différentes catégories de troubles et déficiences, d'autres encore proposent des offres de formations plus globales en pédagogie spécialisée tout en imposant le choix d'un domaine de spécialisation. Les cours, séminaires ou autres dispositifs de formation le plus souvent proposés concernent les domaines suivants : les fondements de l'enseignement spécialisé et des troubles de l'apprentissage ; le développement de l'enfant (typique et atypique), l'analyse approfondie et appliquée du comportement ; la collaboration dans le cadre d'une scolarisation inclusive ; l'enseignement aux élèves présentant des déficiences, troubles ou handicaps sévères ; l'enseignement aux élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme, l'enseignement et l'intervention dans le domaine du langage et de la communication ; les technologies d'aide pour les élèves présentant des déficiences, troubles ou handicaps, des stages approfondis dans le domaine du handicap mental, et finalement des expériences de formation pratique en enseignement spécialisé (ibid.).

En toute logique et conformément aux problématiques liées aux enjeux de qualité évoqués précédemment, les nombreuses offres de formation proposées par les non moins nombreux Collèges et Universités américaines sont classés dans le cadre de différents classements nationaux, tels que le National Council on Teacher Quality ou le US News & World report, puis répertoriés par l'office des statistiques en éducation (Ibid.). Les étudiants peuvent ainsi opter pour un programme de formation plutôt qu'un autre, en fonction du *niveau* des offres de formation proposées au sein de la même université : *undergraduation degree* (Bachelors), *graduation degree* (masters), et *post-graduation degree* (PHD) ; du *classement* national du programme ; du *taux de diplômés* ; du *nombre de professeurs titulaires* dispensant des enseignants dans le programme et finalement du *coût* net de la formation (Ibid.).

Comme évoqué précédemment, la seconde filière est une filière alternative apparue en réponse aux problématiques de diminution et de pénurie des enseignants spécialisés sur le marché du travail. Celle-ci est toutefois de courte durée et ne couvre pas l'intégralité du programme d'étude proposé par la filière traditionnelle (Drame, 2010 ; Billingsley *et al.* 2014). Comme montré précédemment, cette option de formation facilitée, rencontre une certaine popularité auprès des états, des établissements scolaires et des futurs enseignants spécialisés eux-mêmes. Or, selon Mamlin (2012) la grande majorité des enseignants spécialisés bénéficient tout de même de dispositifs de formation universitaires, ne serait-ce qu'au travers des collaborations établies entre les deux filières de formation. Les enseignants spécialisés qui y accèdent viennent d'horizons divers : tandis que certains ne sont pas au bénéfice d'une formation en enseignement au préalable, d'autres cependant sont des enseignants réguliers cherchant à se développer professionnellement afin d'obtenir la certification nécessaire pour être recrutés en tant qu'enseignants spécialisés. D'autres, en revanche, sont des étudiants qui se réorientent professionnellement, tandis que d'autres encore, ne suivent que les cours indiqués par les circonscriptions scolaires, cours qui dans ce cas concernent essentiellement l'enseignement réalisé en contexte d'enseignement régulier et non pas l'enseignement spécialisé en tant que domaine spécifique (Ibid.). Finalement des personnes qui exercent déjà dans une école sans aucune formation dans l'enseignement, mais sont titulaires d'un bachelor dans une discipline scolaire enseignable, et cherchant à obtenir leur licence d'état, se portent dès lors également candidat à cette seconde filière de formation. Ils ne détiennent ni connaissances, ni compétences spécifiques concernant l'enseignement. Sindelar et Rosenberg (2000) relèvent toutefois que former des enseignants non certifiés en cours d'emploi

comporte certaines contradictions et provoque de nombreux dilemmes chez les formateurs d'enseignants spécialisés, notamment en ce qui concerne le volume, la teneur et la qualité des contenus d'enseignement à fournir aux étudiants, d'autant plus lorsque ceux-ci se trouvent tous au sein des mêmes groupes.

Au Québec, si c'est également une formation spécifique en enseignement spécialisé qui est proposée aux étudiants souhaitant devenir enseignants en adaptation scolaire ou orthopédagogue, celle-ci n'est cependant pas accessible à des étudiants issus d'horizons divers. En effet, la formation minimale exigée pour prétendre à l'enseignement spécialisé correspond à une formation de premier cycle (bachelor en adaptation scolaire et sociale) et non à une formation de filière master. Comme aux États-Unis, ces bachelors sont proposés par différentes universités réparties dans la province du Québec. Nous avons ainsi dénombré une offre de sept programmes de premier cycle³⁶. La plupart de ces programmes se dédoublent en deux formations distinctes : l'une concernant l'adaptation scolaire et sociale pour l'enseignement primaire, tandis que l'autre concerne l'adaptation scolaire et sociale pour l'enseignement secondaire. Il appartient dès lors aux étudiants d'opérer un choix entre ces deux orientations en amont de leur formation initiale. Les programmes de filière bachelor sont tous prévus sur une durée de quatre ans pour un volume de 120 crédits³⁷. Ils comprennent tous également une part importante d'heures de stages, organisés selon des modalités et des temporalités distinctes. Bien qu'au Québec les universités conservent une certaine autonomie pour déterminer le contenu et la forme de leurs programmes, ceux-ci doivent néanmoins être examinés et agréés par une instance ministérielle régionale qui vérifie avant tout que ceux-ci « permettent le développement des compétences professionnelles chez les étudiants et qu'ils sont conformes aux orientations et encadrement ministériels » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019³⁸).

De manière générale (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001) et à l'instar du programme de bachelor en adaptation scolaire et sociale proposé par l'Université du Québec à Chicoutimi³⁹, l'ensemble des programmes de formation de la province du Québec contribuent à ce que les enseignants en adaptation scolaire et sociale diplômés par leurs universités soient capables, à l'issue de leur formation, de :

- « Enseigner auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou ayant un handicap
- Créer des conditions d'apprentissages qui favorisent les apprentissages de tous les élèves qui leur sont confiés
- Mener des interventions pédagogiques et psychopédagogiques basées sur les principes de l'enseignement différencié et sur ceux de l'orthopédagogie auprès des élèves en difficulté des ordres primaires ou secondaires et des jeunes adultes
- Intervenir comme titulaire d'une classe spéciale ou pour accompagner les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui fréquentent la classe ordinaire.
- Réaliser des interventions rééducatives auprès d'élèves qui présentent de graves troubles spécifiques d'apprentissage
- Agir comme expert conseil auprès de l'enseignant de classe ordinaire dans sa démarche d'adaptation de l'enseignement et comme leader de la sensibilisation, de la collaboration, et de l'inclusion au sein de l'école.
- Reconnaître le savoir venant de l'expérience des parents et d'accompagner ceux-ci dans leur démarche éducative ainsi que dans leur collaboration avec l'école. »

Il est également possible de poursuivre son parcours de formation initiale dans un but de développement professionnel, avec un programme de deuxième cycle débouchant sur l'obtention d'un diplôme de master. L'obtention d'un master en adaptation scolaire, n'autorise toutefois pas le

³⁶ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, du gouvernement du Québec (2019). Formation initiale – Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement : <http://www.education.gouv.qc.ca/universites/etudiants-a-luniversite/admission-a-luniversite/liste-des-etablissements-universitaires/>

³⁷ Il ne s'agit pas de crédits ECTS.

³⁸ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, du gouvernement du Québec (2019). Formation initiale – Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement : <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-relevant-du-ministre/capfe/a-propos/>

³⁹ Université de Chicoutimi (2019) : <https://www.uqac.ca/programme/7080-bac-ens-adaptation-scolaire-et-sociale/>

recrutement en vue d'un travail d'enseignant spécialisé dans les classes et établissements scolaires, des personnes non détentrices d'un diplôme en enseignement ou en adaptation scolaire. Ces masters poursuivent un but d'approfondissement des contenus abordés dans le premier cycle. Elles peuvent être réalisées à temps plein ou temps partiel, en présentiel ou à distance, le soir et en fin de semaine.

Finalement en Suisse, l'Accord Intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007a), prévoit en son article 9 alinéa 1 que la formation initiale des enseignants spécialisés est définie dans le *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé) ou dans le droit fédéral (CDIP, 2008a). Les critères spécifiant les différents axes incontournables des programmes de formation en enseignement spécialisé cantonaux, sont donc explicitement formulés dans ces instruments de portée nationale (CDIP, 2008a). Ils sont accompagnés d'instructions plus précises destinées à l'élaboration de la demande de reconnaissance par les chefs des départements de l'instruction publique (CDIP, 2015). Les principes et critères de reconnaissance et instructions à suivre dans le cadre de la procédure de reconnaissance agissent toutefois comme des prescriptions formelles contraignant non seulement les départements d'instruction publiques des 26 cantons suisses, mais également et surtout les établissements de formations, qui conçoivent, organisent ou régulent a posteriori une offre de formation sensée répondre aux critères soumis à évaluation puis à ré-évaluation régulière (Pelgrims et al., 2010). Ces dispositions présentent néanmoins l'avantage de garantir une certaine harmonie dans les conditions et contenus de formation, offerts à l'ensemble des candidats à l'enseignement spécialisé en Suisse, tout en préservant une marge de liberté accordée aux différents établissements de formation dans la manière dont ils souhaitent interpréter les prescriptions relatives à la conception et mise en œuvre de leurs programmes de formation.

Ces critères du *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée* de 2008, contribuent ainsi à donner une orientation commune aux buts de la formation (art. 3 et 4) et des principes et conditions communes d'admission des candidats à la formation en enseignement spécialisé (art.4, 6 et 7). Ils indiquent également la structure que les programmes de formation sont supposés suivre, en édictant tout d'abord certains principes de formation à respecter (art.8), en situant la formation pratique au sein du programme de formation et en spécifiant ces conditions de réalisation (art.9), puis en déterminant le volume des études (art. 10). Des recommandations concernent également les qualifications des formateurs et formatrices intervenant dans le programme d'étude, tant ceux intervenant au sein des établissements de formation (art. 11) que ceux qui interviennent dans le cadre de la formation pratique (art. 12). Finalement, c'est du diplôme lui-même dont il est question (art. 13, 14, 15 et 16), tandis qu'une troisième et quatrième partie du document règlent les éléments liés à la procédure de reconnaissance (art.17, 18, 19, 20) et aux voies de recours (art. 21).

Les cantons disposant d'une Haute école pédagogique ou de formation d'enseignement au sein d'une université se sont donnés les moyens de proposer une formation répondant aux critères fédéraux, en maintenant (ou en l'intégrant) la formation en enseignement spécialisé aux offres de formation dispensées par les HEP ou universités proposant déjà une formation d'enseignant pour les degrés préscolaires, primaires et/ou secondaires I et II (tableau 2.1). Certains cantons se sont associés tandis que d'autres sont restés autonomes. Ainsi, parmi les six cantons de Suisse romande et de région bilingue allemand - français (Fribourg, Berne et Valais), seuls Genève et Fribourg proposent parmi les offres de formation de niveau tertiaire une formation d'enseignants spécialisés à l'Université. Les communes francophones du canton de Berne, limitrophes des cantons du Jura et de Neuchâtel, sont associées pour proposer cette même formation alors que le canton du Valais est quant à lui attaché au canton de Vaud. En ce qui concerne la suisse alémanique, nous observons ce même phénomène : certains cantons sont associés alors que d'autres sont autonomes. Ainsi l'Argovie, Bâle-Ville, Bâle Campagne et Soleure sont réunis dans le cadre de la HEP du Nord-Ouest de la Suisse (FHNW). La partie Est du canton d'Argovie, ainsi que le Sud-Est du canton de Soleure, les cantons d'Appenzell Rhodes-Extérieures, d'Appenzell Rhodes-Intérieures, de Glaris, des Grisons, d'Obwald, de Saint-Gall, de Schaffhouse, de Schwytz, de Thurgovie, de Zurich et de Zoug sont regroupés dans le cadre de la Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) (CDIP, 2019⁴⁰)

⁴⁰ <http://www.edk.ch/dyn/13827.php>

Tableau 2.1 Les formations initiales au travail de l'ES proposées en Suisse et reconnues par la CDIP

Cantons	Établissement de formation	Formation proposée	Modalité	Diplôme obtenu	Nombre d'ECTS
Argovie ; Bâle ville ; Bâle campagne ; Soleure	Haute école pédagogique FHNW	Master en enseignement spécialisé	Plein temps ou temps partiel (4-8 semestres)	Master	110 ECTS
Berne	Haute école pédagogique PH Bern	Master en enseignement spécialisé	Plein temps (4 semestres) ou en cours d'emploi	Master	120 ECTS
Berne-Jura-Neuchâtel	Haute école pédagogique BEJUNE	Master en enseignement spécialisé	Temps partiel (6 semestres)	Master	90 ECTS
Fribourg	Institut de pédagogie curative - Département de pédagogie spécialisée, Université	Master of arts en pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé Doctorat	4 ou 5 semestres (plein temps)	Master	120 ou 150 ECTS
Genève	Institut universitaire de formation des enseignants, IUFÉ, Unige	Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé Doctorat	4 semestres (plein temps ; si temps partiel → durée prolongée)	Master	120 ECTS
Vaud	Haute école pédagogique VD	Master of arts et diplôme dans le domaine de la pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé	6 semestres en emploi (temps partiel)	Master	120 ECTS
Lucerne	Haute école pédagogique PH Luzern	Master en enseignement spécialisé	6 semestres (plein temps) 4 semestres (temps partiel)	Master	90 à 108 ECTS
Zürich	Haute école intercantonale en pédagogie spécialisée HfH	Master en enseignement spécialisé	3 semestres à temps partiel ou 4-8 semestres (formation en cours d'emploi et temps partiel)	Master	90 ECTS

Tous les enseignants spécialisés suisses sont donc au bénéfice d'un diplôme d'études tertiaire de filière master en enseignement spécialisé, délivré par une haute école pédagogique (HEP) ou par une université (CDIP, 2008⁴¹ -). Ce diplôme en pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé, représente un volume d'études compris entre 90 et 120 crédits ECST. Les enseignants spécialisés diplômés ont minimalement reçu des apports, sous forme de cours, séminaires ou autres dispositifs de formation « permettant d'acquérir, en matière de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, les compétences pour pouvoir (...) effectuer un travail d'éducation et d'enseignement auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers » (CDIP, 2008a, art.3). La formation aura dû également contribuer à :

- « exercer une activité de conseil et de soutien relative aux problèmes qui se posent dans le domaine de la pédagogie spécialisée
- utiliser des procédures d'évaluation diagnostique différenciée et des méthodes d'observation, orientées sur l'enfant et sur son environnement
- dépister les facteurs qui limitent les capacités d'apprentissage
- élaborer et réaliser un projet de pédagogie spécialisée individualisé
- intégrer et faire participer activement l'environnement familial, scolaire et social
- collaborer régulièrement, de manière interdisciplinaire avec tous les spécialistes et institutions concernés
- se livrer à une réflexion théorique et scientifiquement fondée sur les problèmes et tâches à assumer ainsi que sur les possibilités d'action pédagogique
- évaluer l'efficacité de l'activité professionnelle par des méthodes explicites
- s'investir activement dans le travail en équipe

⁴¹ CDIP (2008a). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée* art. 2, al 1., let.a.

- se livrer à une réflexion sur leurs propres compétences personnelles, sociales et professionnelles, et le cas échéant les adapter et de les développer
- planifier leurs propres perfectionnement et formation continue »

En plus des cours, séminaires et autres dispositifs de formation, une part du programme d'étude doit être consacrée à la formation pratique. Celle-ci doit correspondre minimalement à 20 crédits de l'ensemble des unités de formation, et peut prendre différentes formes (formation pratique en emploi et/ou stages accompagnés). Les contextes d'enseignement spécialisé dans lesquels les stages doivent être réalisés sont également prescrits. Nous aurons toutefois l'occasion de revenir sur les prescriptions relatives à la formation pratique dans les programmes de formation suisses à la fin de ce chapitre.

Le programme de formation en pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé, de filière master, s'inscrit en principe dans une logique de poursuite de la formation initiale en enseignement pour des étudiants ayant obtenu au préalable un bachelor en enseignement pour les degrés préscolaire et primaire (trois ans d'études à l'université ou en haute école pédagogique, équivalent à 180 crédits ECTS⁴²), ou des étudiants ayant obtenu un diplôme d'enseignement pour le degré du secondaire 1 (quatre ans et demi d'études de niveau haute école, soit un master équivalent à 270 crédits ECTS) (Ibid.). Toutefois, comme aux États-Unis, la Suisse accorde la possibilité à certains étudiants non porteurs d'un diplôme d'enseignement d'accéder à la formation en enseignement spécialisé. Il doit cependant s'agir d'étudiants minimalement au bénéfice d'un bachelor en logopédie, en psychomotricité ou d'un bachelor obtenu dans un domaine d'étude voisin de la pédagogie spécialisée : sciences de l'éducation, éducation sociale, psychologie, ergothérapie (Ibid.). En cas d'admission de ces étudiants, les établissements de formation ont pour obligation de fournir des prestations complémentaires, sous forme d'un complément de formation à l'enseignement en ordinaire individualisé selon le diplôme reconnu du candidat admis en formation.

La durée de la formation en enseignement spécialisé est donc variable, selon si elle se déroule à plein temps, à temps partiel ou en cours d'emploi (tableau, 2.1), si elle est assortie d'un complément de formation en enseignement ordinaire (d'un à deux semestres d'études) ou encore si elle est, comme dans le canton de Fribourg, assortie d'un complément « Fondements de la pédagogie spécialisée ».

2.2.3 Des formations initiales poursuivant l'acquisition de compétences similaires, malgré la variété des contextes de formation

Comme nous l'avons montré dans le premier chapitre et rapidement évoqué dans la section précédente, les enseignants spécialisés devraient prétendre à une formation couvrant l'ensemble des connaissances nécessaires et utiles à l'accomplissement des tâches d'enseignement à l'issue de leurs parcours de formation. Or, bien que les prescriptions nationales et internationales diffèrent entre-elles quant aux conditions d'admissibilité des candidats à ces différentes formations, quant aux filières de formations exigées pour prétendre accéder à une fonction professionnelle d'enseignant spécialisé, ou encore quant au volume d'études attendus et autres critères quantitatifs et qualitatifs établis, il est cependant intéressant de constater la proximité des objectifs généraux et spécifiques poursuivis, des compétences professionnelles dont l'acquisition et le développement sont visées par les différents programmes de formation dans les différentes régions évoquées. De plus, là où certaines traditions de formations affichent clairement une intention de former leurs étudiants compétents et susceptibles d'avoir davantage recours à des pratiques efficaces et légitimées par la recherche (Brownell, et al., 2010 ; Mamlin, 2012), d'autres cherchent à les orienter vers la formation de professionnels réflexifs et critiques (Drame, 2010) et capables d'ajuster leurs pratiques à des contextes d'enseignement spécialisé et régulier de plus en plus complexes (Pelgrims et al., 2010 ; Pelgrims, 2013 ; 2018), et ce en visant, paradoxalement, l'acquisition de compétences professionnelles similaires :

⁴² CDIP (2008b) Conditions d'admissions détaillées pour l'orientation enseignement spécialisé : https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/folie_zulass_schul_f.pdf

Tableau 2.2 Objectifs visés par les instituts de formation au travail de l'ES en Suisse Romande

Objectifs visés par les établissements de formation en enseignement spécialisé
Former aux fondements de l'enseignement spécialisé
Former (préparer) les étudiants au travail qu'ils vont effectuer et les informer sur le travail que cela va leur demander.
Former à la collaboration (familles, collègues)
Former les étudiants à propos des caractéristiques des élèves, des différents troubles, déficiences, handicaps
Former à l'autorité naturelle et au leadership (être un enseignant ressource au sein d'un établissement scolaire)
Former à l'évaluation, former à la rédaction, régulation des PEI
Former aux aspects législatifs, aux responsabilités légales
Former aux contenus d'enseignement (savoirs à enseigner),
Former aux différences individuelles dans l'apprentissage
Former aux stratégies d'enseignement et aux stratégies d'apprentissage
Former à la planification et à la préparation de l'enseignement
Former les étudiants à la connaissance/recours aux ressources existantes
Former à l'usage des nouvelles technologies informatiques et de communication
Former aux interactions sociales et aux environnements d'apprentissages
Former à la communication
Former aux pratiques réflexives
Former aux dimensions éthiques et sociales de la profession

Au niveau régional, les programmes de formation en enseignement spécialisé offerts par les établissements de formation romands, témoignent de cette proximité/distance qui existe entre les différents curricula proposés, notamment du point de vue des compétences à développer en cours de formation. Bien qu'ils insistent tous pareillement sur l'acquisition de compétences professionnelles, les compétences à acquérir sur le plan scientifique et académique sont soulignées avec plus ou moins d'emphase selon les programmes. Nous notons à cet égard, une grande différence selon si les programmes de formation sont proposés dans le cadre d'une HEP ou d'une université. Nous pouvons, de même induire la conception théorique sous-jacente au programme d'étude à travers la structure de la formation et le plan d'étude annoncés.

Ainsi, alors que le master offert par l'université de Fribourg, semble fortement empreint d'une approche curative de l'enseignement, elle-même ancrée dans une approche catégorielle de la difficulté, de la déficience et du handicap, celui de l'institut universitaire de formation des enseignants à Genève⁴³, est quant à lui davantage orienté par une approche interactionniste guidant les pratiques pédagogiques et didactiques de l'enseignement (Pelgrims, 2013, 2018) et faisant des enseignants spécialisés des « spécialistes de la difficulté scolaire, de l'évaluation des besoins scolaires des élèves, des connaissances à leur enseigner en priorité, des pratiques pédagogiques et didactiques les plus adaptées » (Pelgrims et al., 2010, p.40).

De même, après comparaison des plans d'études des hautes écoles pédagogiques de BEJUNE et de Vaud, d'une part, ceux des universités de Fribourg et de Genève d'autre part, nous remarquons une répartition différente de l'importance accordée aux orientations thématiques privilégiées dans les cursus, à la formation pratique ainsi qu'à la formation à la recherche, avec une proximité strictement apparente des orientations thématiques privilégiées de la formation entre les établissements de Genève, Vaud et BEJUNE, si l'on se fie à l'intitulé des domaines et non pas aux approches fondant la conception des formations.

⁴³ Nous présentons plus spécifiquement les postulats théoriques sous-jacents à la conception de cette formation dans le chapitre 3.

Tableau 2.3 : Répartition des contenus traités par les plans d'études dans les programmes de formation initiale à l'enseignement spécialisé romands

Université de Fribourg ⁴⁴		Université de Genève		HEP VAUD		HEP BEJUNE	
Domaine	ECTS	Domaine	ECTS	Domaine	ECTS	Domaine	ECTS
Orientations thématiques							
Fondements de l'enseignement spécialisé I : Troubles d'apprentissage, troubles du langage oral et écrit / Migration et l'interculturalité en milieu scolaire / Méthodologie d'intervention en enseignement spécialisé	15	Contexte politique, social et historique de la pédagogie spécialisée	9	Enfants et adolescents ayant des besoins éducatifs particuliers	15	Besoins éducatifs particuliers	18
Fondements de l'enseignement spécialisé II : troubles du comportement / polyhandicap / prise en charge scolaire et l'évaluation en enseignement spécialisé.	15	Déficiences, situations de handicap et besoins éducatifs particuliers	12	Savoirs et processus d'enseignement et d'apprentissage	18	Enseignement et apprentissages en pédagogie spécialisée	16
		Rôle et identité professionnels de l'enseignement spécialisé	9	Pédagogies dans différents contextes d'enseignement et apprentissages	18	Contextes socio-politiques et institutionnels	9
		Enseignement et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé	24	Contextes sociaux et institutionnels de la pédagogie spécialisée	15		
	30		54		66		43
Formation à la recherche							
Fondements de la recherche	12	Formation méthodologique	18	Travail scientifique et apports de la recherche en pédagogie spécialisée	9	Méthodologie et recherche	10
Mémoire	30	Mémoire	24	Mémoire	22	Mémoire	15
	42		42		31		25
Formation pratique							
Formation pratique 1 « Retard léger »	6	Stages	21	Stages	17	Pratiques et identité professionnelles	8.5
Formation pratique 2 « Retard léger »	6	Analyse de l'activité professionnelle	3	Séminaire d'intégration	6	Stage d'observation	3
Formation pratique 3 « Libre choix »	6					Pratique pédagogique accompagnée	10.5
	18		24		23		22
TOTAL	90		120		120		90

Si nous comparons l'état actuel de l'offre des formations en enseignement spécialisé et des exigences relatives à leur cursus et plans d'études, avec les constats et recommandations établis à l'échelle nord-américaine par Brownell *et al.* 2005, nous remarquons finalement la permanence de nombreux éléments déjà signalés par les auteurs, il y a 14 ans. Ceux-ci avaient en effet mis en évidence cinq caractéristiques majeures des offres à disposition sur le marché de la formation nord-américain, dans la synthèse d'une comparaison de 38 programmes spécifiquement dédiés à l'enseignement spécialisé, et d'une revue de la littérature sur la formation des enseignants réalisée à partir de travaux publiés entre 1992 et 2005. Nous les retrouvons pour l'essentiel dans les travaux plus récents, ainsi que dans les descriptions des filières de formation à l'enseignement spécialisé.

Brownell *et al.* (2005) évoquent ainsi tout d'abord l'importance de *la formation pratique* à travers

⁴⁴ Le plan d'étude du Master of Arts spécialisé en pédagogie spécialisée : orientation enseignement spécialisé, comprend 60 crédits accordés aux compléments « Fondement de la pédagogie spécialisée » (30 ECTS) et « Fondements de l'enseignement en classe ordinaires » (30 ECTS).

une expérience élargie des expériences de terrain dans les programmes de formation analysés. Les auteurs indiquent que dans 84% des programmes consultés, les facultés décrivent des expériences élargies de terrain ayant été élaborées, supervisées avec attention et reliées aux contenus pratiques acquis durant les cours. Ils constatent également que les programmes de formation comportant les composantes de formation pratique les plus importantes répartissent cette dernière de la manière suivante : premières expériences sur le terrain (types stages d'observation et de sensibilisation), une à deux expériences de stages (types stages en responsabilité accompagnés), et finalement un semestre ou une année de stage d'enseignement en fin de formation. Dans la revue de littérature réalisée par les auteurs, il est également mentionné l'importance accordée dans ces programmes à la supervision et à l'évaluation des stages, et montré à cet égard que les dispositifs d'intégration des compétences et connaissances acquises lors des cours universitaires et lors des stages, varient selon les programmes. Certains programmes exigent que les étudiants mettent en place, des tâches d'enseignement et des évaluations basées sur les connaissances théoriques vues en cours lors de leurs stages, tandis que d'autres programmes réalisent cette intégration entre théorie et pratique, en proposant des cours sous forme de modules-blocs intégrés aux stages, en ayant recours à des séminaires hebdomadaires, ou encore aux deux. Par ailleurs, d'après les auteurs, beaucoup de programmes ont recours aux approches par analyses de cas, portfolios et séminaires hebdomadaires pour aider les étudiants à réfléchir à leurs apprentissages effectués durant les cours et les expériences pratiques.

La seconde caractéristique majeure correspond à la *thématique de la collaboration*, sur laquelle l'ensemble des programmes insistent déjà à l'époque, tout ne s'accordant pas pour autant sur les différentes composantes du programme de formation dans lesquelles celle-ci aurait pu être intéressante à développer : connaissances théoriques sur la collaboration, collaboration entre facultés, collaborations entre les établissements de formation et les établissements scolaires. Selon Brownell et al., 72 % des publications (46) consultées, décrivent des contenus de cours insistant sur les compétences de collaboration et de consultation pour travailler avec les autres professionnels et les familles. Ils ne mentionnent en revanche que rarement les modalités de formation mises en œuvre pour développer de telles compétences. La collaboration avec les établissements scolaires est quant à elle mentionnée dans 47 descriptions de programmes (73%) et ce sous différentes formes, dont certaines plus sophistiquées que d'autres. D'après les auteurs et programmes référencés, les formes les plus sophistiquées de collaboration impliquent, que les facultés collaborent avec les membres du personnel scolaire de la circonscription au sujet des points suivants :

la planification et l'élaboration des plans d'étude, l'identification de structures de stages de qualité, la procédure d'admission des étudiants au programme de formation, l'accompagnement et le suivi des étudiants, l'évaluation des progrès des étudiants durant les stages, des modules de formation réalisés sous forme de co-enseignement (formateur universitaire et enseignant spécialisé titulaire de classe), participation des enseignants spécialisés à une formation de praticiens formateurs de terrains (Brownell *et al.* 2005, p. 246⁴⁵).

D'autres formes de collaborations internes au programme de formation (52%) consistent à construire des dispositifs de collaboration entre étudiants pour les former à ces pratiques (Ibid.).

Comme troisième caractéristique commune des programmes de formation universitaire en enseignement spécialisé, les auteurs mentionnent le recours à diverses *évaluations de l'impact du programme* sur les performances des futurs enseignants lorsqu'ils sont en stage. Nous retrouvons avec cette caractéristique, l'intention d'obtenir des résultats probants à partir de la corrélation directement établie entre la qualité de la formation et la qualité des enseignants issus de la formation. Les moyens rapportés sont variés et s'ils ressemblent sur certains points aux modalités d'évaluation des stagiaires mentionnées dans la littérature sur les stages de formation, ils s'en écartent sur de nombreux autres : observations directes des étudiants lorsqu'ils enseignent, répertoire des notes obtenues par les étudiants certifiés durant le programme de formation, évaluations des compétences des candidats à la certification d'État par des superviseurs, enquêtes comparatives menées par le personnel de supervision comparant les étudiants diplômés du programme à d'autres enseignants débutants, données d'évaluation des

⁴⁵ Traduction personnelle: "a) planning the teacher education program, (b) identifying quality placements for teacher education students, (c) selecting students for the program, (d) mentoring students, (e) evaluating students' progress in the classroom, (f) co-teaching courses in the teacher education program, and (g) participating in training to become a mentor teacher", in Brownell *et al.* 2005.

performances des enseignants débutants, données des rapports d'évaluation du programme suivi, réalisée par les étudiants.

54 programmes (84%) de l'échantillon d'étude décrivent par ailleurs l'importance de l'accent qu'ils donnent aux *thématiques de l'inclusion et de la diversité culturelle*. Il s'agit de la quatrième caractéristique majeure. Il est intéressant de constater que contrairement à ce que nous vérifions dans les filières de formation européennes, 50% des programmes analysés par les auteurs en 2005, articulent les deux thématiques en associant les besoins particuliers d'élèves présentant des troubles ou des déficiences à la thématique de la formation à la diversité. À nouveau, il semblerait que la plupart des programmes d'études européens, et l'ensemble des programmes de formation suisses, s'écartent de cette conception, en n'incluant pas la thématique de la diversité culturelle aux filières de formation à l'enseignement spécialisé.

Bien qu'ils apparaissent dans quelques rares programmes de formation à l'enseignement, déjà intégrés à l'enseignement spécialisé et aux pratiques en classe, Brownell et al., 2005 relèvent également, la faible présence de caractéristiques relatives à la formation à l'enseignement de contenus disciplinaires (ce qui chez nous pourrait correspondre aux unités de formation ou modules didactiques), dans les programmes de formation à l'enseignement spécialisé. L'accent étant généralement plutôt placé sur les stratégies générales liées à la pédagogie (ce qui chez nous pourrait être associé à une approche transversale), comme les modalités d'enseignement, l'évaluation, les PEI.

Finalement la dernière des caractéristiques ressortant avec régularité de la synthèse réalisée par Brownell et al. 2005 concerne ce qu'ils ont nommé *l'orientation positiviste et constructiviste* des connaissances des enseignants. Pour ces auteurs, le lourd héritage du modèle behaviouriste, demeure encore fortement présent à la lecture des descriptions de ces différents programmes. Cette orientation contribue à drainer une conception souvent trop simpliste et relativement applicationniste de la formation, dans la mesure où il est essentiellement question de la mobilisation par les étudiants, des « bonnes pratiques » acquises lors des cours et séminaires universitaires. L'idée qu'une fois les connaissances issues de la recherche transmises en cours n'ont plus qu'à être reproduites et mise en pratique en classe, est alors encore bien présente et visible dans les programmes de formation, ainsi que dans les travaux de recherche les sous-tendant (voir également Brownell et al., 2010 à ce sujet).

Par ailleurs, l'émergence d'une approche constructiviste contribue en lame de fond, depuis une vingtaine d'années déjà selon les auteurs, à imposer un modèle de formation basé sur la notion de compétence, incitant davantage les établissements de formation à décrire en termes de référentiel de compétences, les acquis supposés être certifiés à l'issue de la formation. Brownell et al., (2005) relèvent par ailleurs qu'alors que 31% des programmes de formation des enseignants spécialisés considèrent encore l'apprentissage du métier comme une accumulation par les étudiants en formation de connaissances émanant d'experts, une petite majorité d'autres programmes (55%) sont tout de même orientés par une perspective constructiviste de la formation, amenant les étudiants à interroger leurs conceptions initiales de l'enseignement, de l'enseignement spécialisé, des élèves et de l'apprentissage, tout en les amenant à intégrer ces conceptions aux nouvelles connaissances acquises en formation.

Sans entrer plus avant dans un développement de ces différents modèles épistémologiques de la formation des enseignants, qui ont par ailleurs également contribué à façonner l'histoire récente de la formation des enseignants réguliers et spécialisés en Europe, nous constatons que si une entrée dans la conception des formations par une approche orientée « compétences » demeure effectivement encore fortement présente dans les descriptifs des différentes filières de formation consultés (notamment ceux du Québec et de la Suisse Romande), certains plans d'études, à l'instar de celui de la maîtrise universitaire en enseignement spécialisé de Genève (MESP), sans l'exclure, ni s'en écarter, s'appuient néanmoins sur une approche interactionniste et située des faits de formation, centrée sur la notion d'activité : celle des enseignants spécialisés et ainsi que celle des étudiants en formation (Pelgrims et al. 2010, 2013 ; Pelgrims, 2018). Une telle conception de la formation place l'activité professionnelle des futurs enseignants spécialisés au cœur du dispositif de formation appréhendé selon une perspective articulant tant des intentions de professionnalisation des enseignants que des intentions de formation à la recherche.

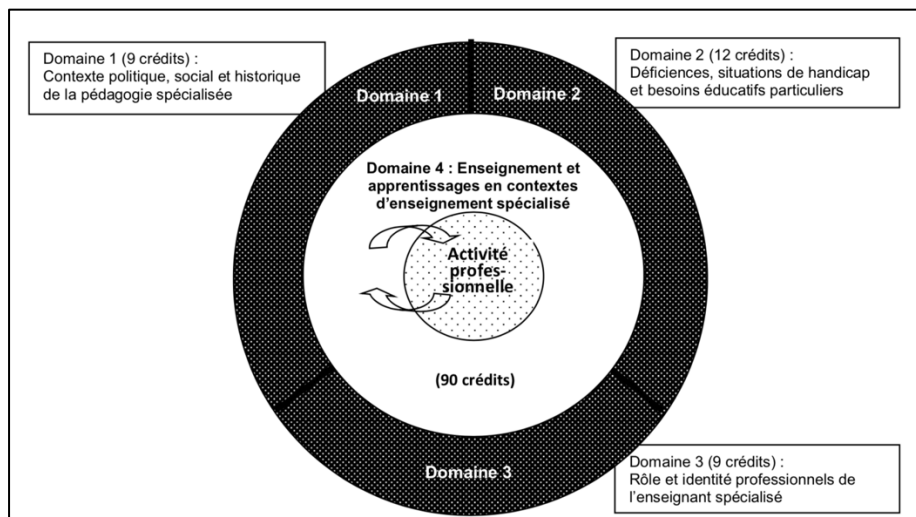


Figure 2.1 : Structure de la formation en quatre domaines de connaissances et de compétences (Pelgrims, 2011, 2018)

Trois domaines de connaissances et de compétences professionnelles contribuent à fournir aux étudiants des outils de pensée et d'action, soutenant la construction de connaissances et de compétences relatives à un quatrième domaine, qui concerne l'activité professionnelle. Le premier domaine, porté par des approches essentiellement socio-historique, socio-psychologique et socio-politique, comporte des apports relatifs au contexte de la pédagogie spécialisée (Pelgrims, 2018, chapitre 2). Le second domaine, propose aux étudiants d'acquérir des connaissances sur les déficiences les plus fréquentes, les situations de handicap, les besoins éducatifs particuliers, et leurs implications éducatives, à partir d'approches en pédagogie spécialisée, en psychologie développementale, en psychologie clinique, et en psychopathologie (ibid.). Le troisième domaine du plan d'étude, contribue à l'affirmation et au maintien d'une identité professionnelle d'enseignant spécialisé dans un contexte de travail fait de réseaux et collaborations institutionnelles avec des professionnels aux cultures distinctes, ainsi qu'avec les parents d'élèves (ibid.). Quant au quatrième domaine, il « est centré sur les connaissances relatives aux apprentissages des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers dans différents contextes et situations d'enseignement spécialisé et d'intégration ; aux connaissances et compétences d'enseignement ; ainsi qu'aux outils et compétences d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle » (ibid.). Le plan d'étude de la formation initiale prévoit également des dispositifs de formation particuliers, nommés « dispositifs polyphoniques ». Ceux-ci convoquent « explicitement plusieurs voix professionnelles et théoriques » permettant aux étudiants de se confronter à la multidisciplinarité et multiprofessionnalité caractéristique de l'enseignement spécialisé et de se forger une posture d'enseignement (ibid.).

2.3 Les stages dans les formations initiales à l'enseignement spécialisé

Si la communauté des chercheurs sur laquelle nous nous appuyons dans ce travail semble unanime au sujet de l'importance accordée aux dispositifs de stages dans les programmes d'études de formation à l'enseignement spécialisé, les auteurs dans le domaine de la formation à l'enseignement spécialisé (et concepteurs des programmes de formation) recourent de manière plurielle et polysémique au terme *stage*. En effet, outre la nécessité d'une présence d'un individu supposé être formé à l'enseignement au sein d'un établissement scolaire, plusieurs mots distincts (temps de terrain, formation pratique, expérience pratique, stage, etc...) sont régulièrement employés pour appréhender la présence de ces individus en classe dans une perspective de formation. De même, le mot stage est sans autre utilisé pour se référer et désigner des réalités fort distinctes au sein des filières de formation (Nagro & de Bettencourt, 2017). Le recours à l'emploi successif et souvent peu différencié des termes : stagiaires, enseignants en formation, futurs enseignants, étudiants-stagiaires, enseignants novices ou débutants, praticiens formateurs, formateurs de terrains, enseignants experts ou chevronnés, enseignants associés, superviseurs, formateurs universitaires, conseillers pédagogiques, etc., pour nommer les acteurs de la

formation en enseignement peut tout autant être questionné. Aussi infimes soient-elles, ces spécificités liées à l'usage d'un vocable plutôt qu'un autre, ne revêtent-elles pas selon les contextes de formation, des significations plurielles ? Est-ce à dire que ces formations pourtant toutes conçues sur un modèle de formation en alternance ne partagent pas toutes la même conception de l'alternance (Vanhulle et al., 2007) et sont ainsi susceptibles de conférer des fonctions, statuts, rôles aux acteurs de l'alternance aussi multiples et divers que les contextes dans lesquels ils émergent ?

Un premier état des conceptions et définitions plurielles de la notion de « stage » en contexte de formation à l'enseignement spécialisé s'impose donc. Celui-ci nous permet ensuite d'en décrire ses acteurs et leurs rôles, les rares typologies de stages en enseignement spécialisé présentées dans la littérature essentiellement nord-américaine, puis d'apporter quelques repères sur la manière dont sont organisés les stages dans les formations à l'enseignement spécialisé en Suisse. Nous terminons sur certains enjeux et défis posés par les stages dans les formations initiales à l'enseignement spécialisé.

2.3.1 Les stages de formation : une notion à la fois plurielle et polysémique

Le stage, un dispositif de formation ?

Avant de définir la notion des stages appréhendés dans une perspective de formation, il convient de s'arrêter quelques instants sur la notion de dispositif à laquelle nous avons régulièrement recours pour qualifier le cadre conceptuel et organisationnel structurant les stages de formation. Cette notion s'avère, elle-même une notion ayant le vent en poupe dans les travaux francophones traitant des enjeux de formation, et plus particulièrement ceux qui concernent la formation au travail des enseignants (Albero, 2010).

Le langage commun, se réfère au mot « dispositif » pour désigner un « ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre pour une intervention précise » (Larousse, 2019). Beuscat et Peerbaye (2006, p.4) qui se sont intéressés à l'histoire des dispositifs en sciences humaines et sociales, questionnent toutefois l'usage indifférencié et de plus en plus fréquent « d'un terme du langage commun, servant à désigner de façon souple et ouverte ce qui organise l'activité humaine dans différents domaines, tout en laissant à son utilisateur le soin d'apporter des précisions complémentaires et de s'inscrire dans une tradition théorique donnée ». C'est en effet cette articulation entre une structuration explicite des éléments hétérogènes d'un champ et une part laissée à l'implicite, au flou voire au chaos de cet hétérogène (Peeters & Charlier, 1999), spécifiée par Foucault dès les années 1970 (1994 [1977], p.229), qui contribue à définir ce qu'est un dispositif :

réseau qu'il est possible de tracer entre les différents éléments d'un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit (Foucault, cité par Peeters & Charlier, 1999, p. 229).

Selon Peeters et Charlier (ibid, p. 16), le recours à la notion de dispositif, bien qu'elle s'y adosse largement, va bien au-delà de la spécification de moyens ou de mesures pour atteindre un objectif fixé, car elle permet de « faire coexister au sein de l'argumentation des entités traditionnellement considérées comme inconciliables ». Ces auteurs font notamment référence ici à l'opposition entre les dimensions symboliques et les dimensions techniques des phénomènes sociaux, autrement dit à l'opposition entre objets techniques et objets symboliques, et avec elles l'ensemble des dichotomies classiques : sujet/objet ; dedans/dehors ; humain/non humain (ibid, p. 17), devenant dès lors caduque, de par le recours au concept de dispositif. C'est à une logique d'interdépendance de ces notions, plutôt qu'une logique de dualité qu'invite dès lors la notion de dispositif. Si nous étendons cette conception de la notion de dispositif, au champ de la formation et plus particulièrement à la notion de stage, nous pourrions dès lors définir le dispositif de stage, comme un ensemble hétérogène de prescriptions, de conditions de réalisations, de procédures (explicites et implicites), d'instruments érigés par une organisation sociale (l'établissement de formation) en vue de former les individus à un travail, à une fonction professionnelle, bref à endosser un certain rôle social.

Limitant à première vue l'importance de la dimension chaotique et floue apportée par Foucault à la notion, Bouchard et Plante (2002), recourent à la notion d'organisme, par ailleurs facilement traduisible par les notions de dispositif, programme, projet ou autres pour évoquer :

un ensemble intégré et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes construit en vue de répondre à des besoins qui lui sont externes, assujetti aux contraintes qui lui sont imposées et redevable des effets, voulus ou non, qui peuvent leur être attribués. (Bouchard & Plante, 2002, p. 226-227)

Cette articulation entre les pôles a priori opposés que sont « le dit et le non-dit », la « structure et le flou », semblent toutefois reprise par les auteurs autour d'une articulation réalisée entre la nature inanimée de l'organisme (dimension des objectifs à atteindre et moyens pour y parvenir) et sa nature vivante incarnée par les personnes qui contribuent à répondre aux besoins en rendant ce dispositif fonctionnel, créant, inventant, mettant en œuvre des outils contribuant à y parvenir. Les auteurs précisent à ce propos, que les besoins auxquels le dispositif prétend répondre, sont ceux d'une collectivité, d'un milieu, se définissant par rapport à un écart entre le déjà-là et ce que l'organisme peut contribuer à pourvoir. Ces besoins sont cependant toujours externes à l'organisme. La place accordée à l'individu dans le dispositif, est également mise en évidence par Peeters & Charlier (1999), le dispositif contribuant selon eux à donner un cadre, une structure balisant ou organisant l'action, permettant en retour à l'individu de s'auto-organiser grâce aux effets de signification produits par les ressources à disposition. Le dispositif est dès lors considéré comme un espace-temps à la fois souple et dynamique, un cadre offrant des potentialités (ouverts) aux individus et permettant que « quelque chose » se réalise (actualisation des ouverts). Cette conception revient par ailleurs à accorder à la notion de dispositif, des caractéristiques rejoignant certaines des hypothèses ontologiques, épistémologiques et méthodologiques de substances liées à l'activité humaine (en l'occurrence celle des étudiants-stagiaires au sein de ses agissant au sein de ses dispositifs) sur lesquelles nous nous appuyons dans ce travail et que nous présenterons ultérieurement. Ces différentes définitions de la notion de dispositif, complémentaires les unes des autres contribuent dès lors à légitimer l'utilisation que nous faisons de la notion de dispositif de stage, lorsque nous nous y référons tout au long dans ce travail.

Un ou des dispositifs de stage ?

Si nous tenons à présent une définition sur laquelle nous adosser pour évoquer ce qui rassemble l'ensemble hétérogène de prescriptions, de conditions de réalisations, de procédures (explicites et implicites) érigées par les établissements de formation initiales en enseignement spécialisé et les acteurs qui y sont affiliés, en vue de former les individus au travail (à la fois prescrit et réel) de l'enseignant spécialisé, nous nous heurtons à ce que Nagro et de Bettencourt (2017) ont posé comme constat à l'issue d'une synthèse sur la formation des enseignants spécialisés envisagée spécifiquement sous l'angle de la formation pratique. Il s'agit en effet de l'absence de cohérence dans la méthode à laquelle les auteurs et les concepteurs des programmes de formation initiale se réfèrent en ayant recours à une terminologie plutôt qu'une autre pour désigner les dimensions de formations pratiques évoquées dans leurs travaux ou dans leurs programmes. À la suite de collègues ayant abouti à une conclusion similaire (Billingley et al., 2010) les auteurs relèvent un défaut de définition commune des critères caractérisant un stage, et le risque encouru par la communauté scientifique à finalement s'appuyer sur des réalités peu comparables pour présenter des résultats de recherche. Ce défaut de méthode crée ainsi des biais contribuant dès lors à réduire quantitativement et qualitativement une littérature relativement pauvre au sujet des stages de formation à l'enseignement spécialisé.

Nous préférons dès lors recourir au pluriel pour évoquer l'ensemble des configurations possibles dans lesquels les étudiants en formation sont amenés à être formés au travail d'enseignant spécialisé tout en étant placés dans un établissement scolaire.

2.3.2 Les dispositifs de stage : éléments pour une définition

Bien que le constat soit sensiblement identique dans la littérature concernant la formation des enseignants réguliers (p. ex., Gervais & Desrosiers, 2005), certains auteurs ont tout de même contribué à circonscrire certains des critères spécifiant la notion de stage, ses différents cadres et structures possibles.

Ayant constaté dans la littérature produite dès les années 1970, l'immense diversité des expériences enregistrées sous le terme « expériences de terrain », Hersh et al., (1982) repris par Zeichner (1984), mettent en évidence les dimensions que la recherche sur les « expériences de terrain » devrait investir.

La première dimension faisant en effet référence à la structure et les contenus des expériences de stage, les auteurs recommandent d'examiner la définition des *objectifs et des contenus des dispositifs de formation*, telle qu'envisagée par ses concepteurs, tout en cherchant à en comprendre tant le *fonctionnement* que le *programme effectif*. En effet, si la structure et les fondements des expériences de terrain décrites par les concepteurs demeurent globalement identiques, ceux-ci se transforment néanmoins au travers de l'interprétation que les différents acteurs font de ces mêmes dispositions et fondements selon les contextes de formation (ibid, p.11).

Cette investigation requiert l'étude simultanée des *caractéristiques des établissements scolaires* dans lesquelles la formation pratique est supposée se dérouler, ainsi que celle des *différents acteurs* concernés par les expériences de terrain et des relations entretenues entre eux et avec le dispositif. La *durée* de l'expérience de terrain analysée, ainsi que le *nombre de lieux* dans lesquels les étudiants ont été placés, semblent également être un critère à privilégier dans les travaux, dans la mesure où Zeichner en relève l'absence criante dans les publications analysées. Il est également question de la *nature de l'activité*, les stages en responsabilité étant par exemple distingués des expériences d'enseignement.

Pepel (1989) se réfère également à différents critères pour définir la notion de stage de formation ainsi que toutes les autres situations de formation concernées par la problématique des stages. Il considère tout d'abord la notion de *durée*, nécessairement associée selon lui à la notion stage. Celle-ci est en effet toujours définie à l'avance par l'établissement de formation qui prévoit, conçoit, prescrit, organise le stage selon ses propres normes. Cette durée, connue de l'ensemble des protagonistes impliqués, ne correspond toutefois pas nécessairement à la logique de l'activité exercée en stage. Par ailleurs, si elle peut varier d'un jour à plusieurs mois, elle ne confère pas moins un caractère de temporalité limitée au travail fourni par le stagiaire, le contraignant de fait à assumer un statut de « travailleur provisoire » dont tout le monde sait par avance, à commencer par lui-même qu'il ne fait que passer (p.3). Le second élément pris en compte par l'auteur est le *déplacement*, tant au sens propre (déplacement d'un environnement de formation à un environnement de travail, d'un espace familier à un espace inconnu) qu'au sens figuré (« amorce d'un changement d'état : passage du statut d'étudiant au statut de travailleur potentiel », dont le stage est à l'origine. Le troisième élément mentionné est le rapport intrinsèque du stage avec la *pratique professionnelle*. Le stage met ainsi l'étudiant-stagiaire en contact avec la pratique d'une profession ou métier qu'il compte exercer à l'issue de sa formation, une pratique à laquelle il est en train de s'initier ou à laquelle il s'exerce durant sa formation, une pratique dans laquelle il doit prendre des initiatives au terme de sa formation et en fonction de laquelle il sera évalué puis sélectionné. Le stage est ainsi également défini selon les *fonctions* qu'il remplit dans le processus de formation : une fonction informative, une fonction formatrice mais également une fonction probatoire. L'auteur mentionne également que les stages s'adressent à un *public d'étudiants déjà adultes* ou en passe de le devenir. Ils n'ont de sens d'après lui que lorsque l'étudiant est capable de tenir tout ou partie du rôle d'un adulte au travail. Riopel (2006) et Petitgnat (2009) précisent par ailleurs que dans le cas de l'enseignement, le stage représente le plus souvent une transition entre une posture ou un métier d'élève et celle d'enseignant. Finalement Pepel (ibid.), évoque le *caractère individuel et solitaire* de l'expérience vécue dans tout stage par les étudiants qui passent d'une situation de formation collective typique de la forme scolaire (les cours, les séminaires, les ateliers de formation suivis avec leurs pairs) à une situation de formation nouvelle et peu familière (celle d'un travail individuel réalisé en classe). Bien qu'ils présentent des caractéristiques communes, les stages se différencient toutefois en fonction de la nature de l'activité, de la durée, de l'objectif poursuivi et du moment où ils se déroulent dans la formation (Tableau 2.4).

Tableau 2.4 : Typologie des stages de Pepel (1999)

Nature de l'activité	Objectif	Durée moyenne
Visite	Concrétiser l'enseignement	Quelques heures
Stage de sensibilisation	Prendre contact avec un milieu nouveau	Quelques jours à deux semaines
Stage d'observation	Recueillir des observations	Quelques heures à une semaine
Stage en situation	S'essayer en situation réelle	Plusieurs semaines
Stage en responsabilité	Prendre des initiatives – Etre évalué	Plusieurs mois
TRAVAIL PRODUCTIF ▲		

Nagro et de Bettencourt (2017), relèvent cinq composantes des dispositifs de stages décrites dans la littérature sur la formation à l'enseignement spécialisé et contribuant dès lors à les définir (figure 2.2). Sur 36, 13 publications retenues pour la synthèse⁴⁶ portent sur les stages en responsabilité réalisés par des étudiants en formation à l'enseignement spécialisé, tandis que six d'entre-elles concernent plutôt les temps de terrain. Ces travaux documentent dans les deux cas, la *durée* des stages, les *lieux de placement*, les *tâches d'enseignement* accomplies par les étudiants, l'*évaluation et l'accompagnement* des étudiants, les *objectifs-cadre* des stages, leur *fonction*, ainsi que leurs *apports* dans le développement professionnel des futurs enseignants spécialisés.

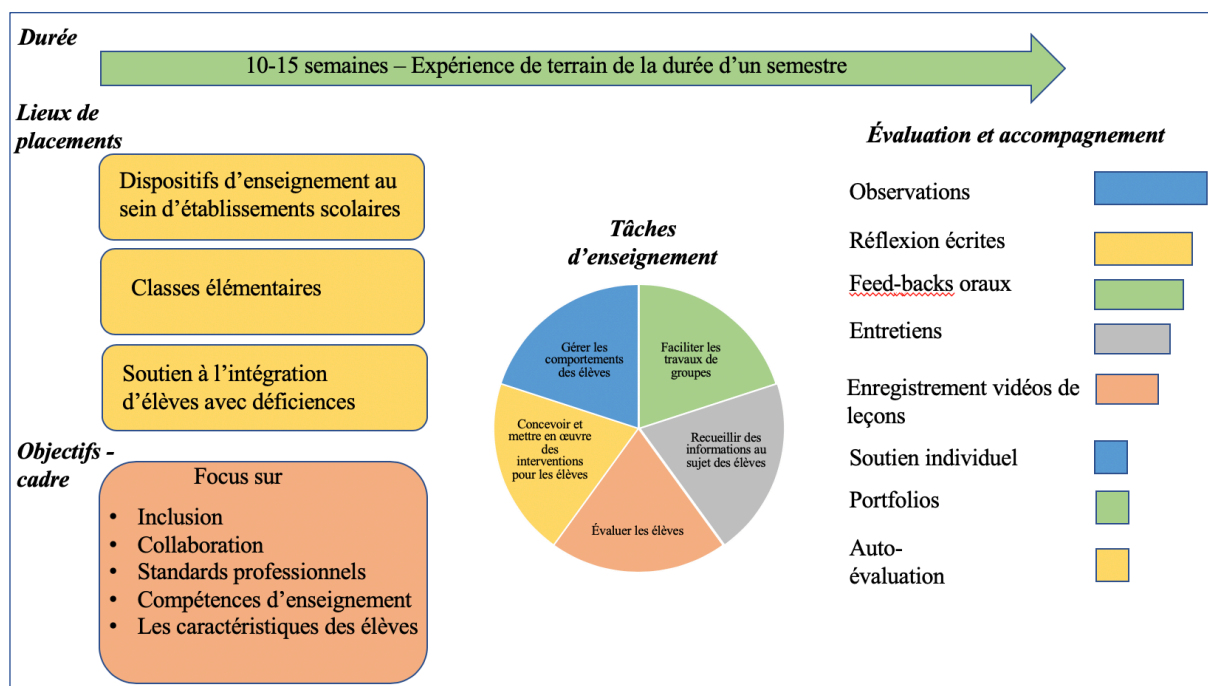


Figure 2.2 : Composantes des dispositifs de stages en responsabilité en ES (Nagro & de Bettencourt, 2017⁴⁷)

Parmi l'ensemble des critères explicites relatifs au *cadre et à la structure* des dispositifs, ces auteurs relèvent donc une possibilité de comparer entre eux des dispositifs pour lesquels des informations seraient à disposition concernant ces six composantes :

- la durée prévue
- les objectifs visés
- les tâches spécifiques à effectuer
- les caractéristiques des lieux de placements
- les caractéristiques des acteurs susceptibles de participer aux dispositifs
- les modalités d'accompagnement et d'évaluation des étudiants

2.3.3 Fonctions des stages dans la formation initiale à l'enseignement spécialisé

L'unanimité se fait le plus souvent entendre lorsque formateurs, stagiaires, responsables de formations, voire chercheurs ont à se prononcer sur la pertinence de l'existence des stages dans les cursus de formation en enseignement spécialisé (Brownell & al, 2005 ; Brownell et al. 2010 ; Mamlin, 2012 ; Pelgrims et al., 2010). Comme nous l'avons montré plus tôt, les enseignants spécialisés sont amenés à travailler dans des environnements pluriels, souvent confrontés quotidiennement à des conditions de travail variables, régulièrement exposés à des dilemmes appelant la recherche de compromis dans l'instant, une improvisation ou un bricolage apparent faisant appel à la mobilisation

⁴⁶ Pour plus d'informations au sujet de la méthode de sélection des publications retenues par les auteures, nous vous prions de vous référer directement aux pages 9-11 de Nagro & de Bettencourt, 2017.

⁴⁷ Tableau reproduit avec notre traduction personnelle

d'outils de pensées et d'action permettant le geste pédagogique et didactique adéquat, sinon spécifique. Ce que nous avons défini comme le travail réel, surgit dès lors que les étudiants franchissent le pas des portes des établissements scolaires pour accomplir, ne serait-ce que partiellement, les tâches prescrites par les cahiers des charges des enseignants spécialisés.

Ainsi, l'une des fonctions des stages en formation initiale à l'enseignement spécialisé le plus souvent avancée par les auteurs, est celle de proposer aux étudiants en formation des *occasions d'expériences multiples* accompagnées et supervisées, mais se déployant néanmoins en situation de travail réel. L'occasion pour les étudiants d'être confrontés à la diversité et à la complexité des contextes d'enseignement : celle des classes, des élèves, des collègues dont les points de vue peuvent différer des leurs, mais avec lesquels il est nécessaire de collaborer, aux demandes et attentes desquels il convient par ailleurs de s'ajuster, etc. est indiquée. Les stages sont également l'occasion d'expérimenter la réalisation de tâches d'enseignement en situation : identifier les besoins effectifs des élèves, intervenir et résoudre des problèmes en temps réel, et ce faisant, accroître le sentiment de compétence à enseigner aux élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers (Nagro & deBettencourt, 2017). Les travaux recensés par ces auteurs indiquent par ailleurs que les stages de formation à l'enseignement spécialisé favorisent la mise en relation des apports théoriques avec la réalité des classes, permettant aux candidats de rendre vivantes et d'actualiser certaines pratiques d'enseignement découvertes lors de leurs cours ainsi qu'à travers leurs lectures. Certains dispositifs de formation pratique spécifiques, sont d'ailleurs expressément conçus dans le but de transformer les croyances des étudiants à propos de thématiques telles que l'apprentissage ou les comportements d'élèves déclarés comme souffrant d'un trouble du spectre de l'autisme (Garnier, 2012 ; Ludlow, Galyon Keramidas & Landers, 2007). D'autres encore mettent l'accent sur la dimension d'accompagnement, soutenant ces expériences des étudiants lors des stages (Brownell, et al. 2005 ; Roberts, Benedict & Thomas, 2013) et favorisant selon eux indéniablement le développement de compétences professionnelles des étudiants (Youngs, Jones & Low, 2011). Finalement, les stages de formation initiale à l'enseignement spécialisé offrent la possibilité aux étudiants de repérer leur progression dans leurs propres pratiques d'enseignement, de même qu'ils offrent, grâce à l'accompagnement fourni par les formateurs et lors des séminaires d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle, l'occasion de développer des compétences relevant de la posture professionnelle (Pelgrims, et al. 2010). Ils offrent aussi selon Whitaker (2003, p. 115) la capacité à gérer le stress et les défis du quotidien, la capacité à prendre de la distance par rapport aux différentes problématiques présentées par les élèves dans les classes.

Alors que plusieurs travaux anglophones désignent les stages par l'expression « field-experience », soit l'expérience de terrain, nombreux auteurs francophones font également référence à la notion d'*expérience* vécue ou encore acquise pour caractériser les bénéfices des stages. Bien qu'il s'agisse d'une notion sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir dans le chapitre suivant, nous précisons déjà que la notion d'expérience est elle aussi une notion polysémique couvrant plusieurs acceptions utilisées de manière indifférenciées qu'il importe de ne pas confondre (Bourgeois, Albarello, Barbier & Durand, 2013).

L'expérience de situations de travail en situations de travail, n'est donc pas uniquement envisagée dans sa *dimension productive* (à savoir mettre en œuvre les prescriptions des dispositifs de formation et celles du travail enseignant, en intervenant en classe, en créant des conditions favorables aux apprentissages des élèves, en élaborant des PEI, en proposant des conseils pertinents aux collègues, etc.) mais également dans une *dimension constructive*. Bien que cette dimension soit essentiellement évoquée en liens avec les enjeux d'évaluation des programmes de formation initiales mentionnés plus haut, les auteurs mettent cependant également l'accent sur l'occasion d'apprendre en contextes de stage, de transformer des croyances, de bénéficier d'évaluations formatives et certificatives susceptibles de prendre différentes formes (Roberts et al., 2013 ; Nagro et deBettencourt, 2017 ; Pelgrims et al., 2010, 2018).

À ce propos, il est relevé que les étudiants progressent lorsqu'ils sont en stage, dans la mesure où lorsqu'ils les réussissent, c'est qu'ils mobilisent de manière adéquate et fondée l'ensemble des compétences nécessaires à l'exercice de la profession. Ceux-ci auraient également tendance à recourir avec une plus grande fréquence aux « bonnes » pratiques, pratiques par ailleurs validées par la recherche et supposant améliorer en retour les apprentissages scolaires des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. Les pratiques moins désirables du point de vue collaboratif, didactique et pédagogique auraient également tendance à diminuer après la réalisation de stages. Finalement, les étudiants auraient

également tendance à être davantage en mesure de se projeter dans une carrière d'enseignant spécialisé (Nagro & de Bettencourt, 2017), suite à la possibilité qu'offrent les stages de développer les outils de pensée et d'actions nécessaires à l'accomplissement des tâches d'enseignement spécialisé, en considérant les particularités de chaque type de contextes professionnel (Pelgrims et al., 2010 ; Pelgrims, 2018).

Les principales fonctions des stages mises en évidence dans la maigre littérature concernant les stages en contexte d'enseignement spécialisé, s'avèrent ainsi similaires à celles identifiées dans les travaux concernant la formation initiale des enseignants en contexte d'enseignement régulier. Pour les étudiants en formation à l'enseignement régulier (dans les filières de formation à l'enseignement primaire essentiellement) le stage constitue une occasion de se familiariser avec la complexité du métier d'enseignant, de s'exposer aux problématiques et enjeux prototypiques de la profession auxquels ceux-ci seront inévitablement confrontés dans leur vie professionnelle (p. ex., Desbiens, Borges & Spallanzani, 2012 ; Hostie & Guillemette, 2011). Le stage est par ailleurs considéré comme un puissant levier de développement de l'identité professionnelle (Riopel, 2006) et de la professionnalité (Jorro, 2011). Le stage comme occasion d'apprendre fait également l'objet de nombreux travaux (p. ex., Gervais & Desrosiers, 2005 ; Malo, 2010, 2011 ; 2012 ; Pelpel, 1989 ; Petignat, 2009). Tandis que certains auteurs mettent davantage l'accent sur le développement de compétences professionnelles durant les stages (Correa Molina & Gervais, 2008 ; Gervais & Desrosiers, 2005 ; Perrenoud, 1999 ; Portelance, 2008), d'autres insistent sur la construction et l'appropriation de savoirs émergeant de contextes identifiés comme potentiellement distincts : les savoirs professionnels, savoirs de référence académique (Balslev, 2016 ; Balslev, Tominska Conte & Vanhulle, 2011 ; Drobrowolska, 2018). Les apprentissages possibles ou effectifs durant les stages sont également régulièrement explorés sous l'angle des différentes formes d'accompagnement dont les étudiants bénéficient durant leurs stages et des multiples enjeux qu'ils suscitent (Boutet & Rousseau, 2002 ; Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès et al. 2009 ; Desbiens, Borges & Spallanzani, 2012 ; Desbiens, Spallanzani & Borges, 2013), ainsi que sous l'angle des perceptions que les étudiants-stagiaires peuvent avoir de leur progression. Envisagés comme pierres angulaires des dispositifs de formations en alternance ou comme pièces maîtresses et incontournables de la professionnalisation des enseignants, l'*intégration* des savoirs rendue possible par les stages, apparaît également comme l'une des fonctions des stages de formation initiale des enseignants réguliers, envisagée dans la littérature. Nombreux auteurs explorent ainsi des conceptions de formation innovante au travail des enseignants, à partir des traces d'activité recueillies lors de stage (et/ou autour du stage) ou lors d'une insertion professionnelle (p. ex., Lussi Borer & Muller, 2014a, 2014b ; Flandin, 2015 ; Ria, 2015, 2016 ; Ria, Serres & Leblanc, 2010).

2.4 Typologies et caractéristiques des dispositifs de stages en contextes d'enseignement spécialisé

2.4.1 Les dispositifs de stages dans les formations initiales à l'enseignement spécialisé

La synthèse réalisée par Nagro & deBettencourt (2017) et à laquelle nous nous référons à défaut d'autres écrits, pour décrire les typologies de stages existant dans les formations initiales en enseignement spécialisée, distingue deux typologies de stages : le stage en responsabilité et le temps de terrain.

Le stage en responsabilité

L'expérience d'enseignement ou le stage en immersion (internship) correspond à un stage en responsabilité de *longue durée*, dans lequel les étudiants en formation à l'enseignement spécialisé endossent intégralement le rôle de l'enseignant titulaire. Ils peuvent s'étaler sur la durée d'un semestre et/ou atteindre une durée de 10 à 15 semaines.

Ils se déroulent le plus souvent *dans des classes* de cycle élémentaire et primaire d'établissements scolaires *spécialisés* séparés ou en classes élémentaires *régulières* accueillant des élèves porteurs de

déficiences, troubles, difficultés ou handicaps et pour lesquels ils exercent une fonction d'enseignant de soutien. Ils peuvent cependant également être effectués dans des classes du secondaire I, de même qu'ils peuvent l'être dans les structures dans lesquelles les étudiants sont professionnellement insérés. Bien que les lieux de stages soient le plus souvent situés dans des zones sub-urbaines et généralement défavorisées, les stages en responsabilité se déroulent également en zone urbaine et en zone rurale.

Les *tâches à réaliser* durant ces stages consistent à accomplir les mêmes tâches d'enseignement que celles accomplies par l'enseignant titulaire qui les accueille, mais ne s'y limitent pas pour autant. Ainsi les étudiants-stagiaires sont amenés à mobiliser alternativement et simultanément différentes modalités d'organisation sociale de l'enseignement (travail en petits groupes d'élèves, travail individuel, séances d'enseignement adressées au collectif-classe), à réguler le comportement des élèves, à recueillir des informations à propos des élèves susceptibles de leur permettre de prendre des décisions pour et à propos de l'enseignement, à proposer et mettre en place des conditions d'évaluation, des productions individuelles des élèves et enfin à modifier, réguler et adapter les contenus et les outils d'enseignement ainsi que les situations d'apprentissages.

Les stages en responsabilité comportent des *objectifs spécifiques* correspondant à certaines thématiques particulières :

- le travail sur les objectifs standards professionnels, ceux fixés par l'État dans lequel le stage se déroule, et ceux fixés au niveau fédéral;
- certaines compétences professionnelles comme la compétence à présenter les contenus d'enseignement en ayant recours à différentes modalités, la gestion des interactions en classe et des réponses apportées par les élèves, les processus de régulation et de correction, la juste capacité à encourager et valoriser les élèves, la gestion et la régulation des comportements des élèves en classe
- la collaboration et l'école inclusive : les étudiants-stagiaires devant choisir un enseignant distinct de l'enseignant associé auquel ils sont attribués, afin de collaborer avec lui.
- l'enseignement à des élèves porteurs d'une déficience sensorielle (la surdité)
- l'alternance entre des périodes de co-enseignement entre étudiants-stagiaires et des périodes d'enseignement individuel au sein d'un établissement scolaire.

Comme indiqués dans le modèle proposé par les auteures (figure 2.3), les stages en responsabilité comprennent différentes *modalités d'évaluations formatives* réalisées le plus souvent sous forme d'auto-évaluations des objectifs auto-désignés concernant les séances d'enseignement et effectuées à partir de supports variés : réflexions écrites, leçons filmées et commentées, auto-évaluations critériées. Les stages en responsabilité sont par ailleurs toujours des expériences de *formation accompagnées*. Les étudiants reçoivent ainsi les conseils de superviseurs universitaires, d'enseignants associés⁴⁸, de mentors ou encore de coaches, dans le cadre du suivi dont ils bénéficient tout au long du stage. L'accompagnement est offert au travers d'observations en classe, articulées à des commentaires écrits et/ou oraux. Ceux-ci sont souvent complétés par des technologies audio-visuelles ou informatiques. Outre aux acteurs impliqués dans l'accompagnement et aux différentes modalités de suivi utilisées, c'est à la clarté des attentes réciproques des principaux acteurs (étudiants-stagiaires, superviseurs universitaires, directeurs d'établissement) que s'arrêtent Adams et Wolf (2008). Sheeler, McAfee, Ruhl et Lee (2012) estiment quant à eux, que c'est d'une part à la rapidité de la rétroaction, d'autre part, au recours à certaines nouvelles technologies informatiques et audio-visuelles telles que la web-cam ou la technologie bluetooth (oreillettes connectées), que peuvent être attribués une plus grande efficacité de la supervision des étudiants-stagiaires, raison pour laquelle, c'est sur cette dimension de l'accompagnement, qu'il conviendrait selon eux d'insister à terme dans les stages en responsabilité.

Le temps de terrain

L'expérience pratique (practicum) correspond à un stage de courte durée, dans lequel l'étudiant ne se voit déléguer que la responsabilité ponctuelle de quelques tâches d'enseignement. Les plans d'études prévoient le plus souvent leur réalisation avant les stages en responsabilité. Nagro & deBettencourt (2017) font toutefois remarquer que la définition du temps de terrain dans la littérature demeure floue,

⁴⁸ Les "cooperating teachers" peuvent être comparés à ce que nous désignons en Suisse par le terme « praticien formateur » ou encore « formateurs de terrain ».

tant les variétés de possibles relatifs à ces expériences pratiques en classe demeurent présentes. Néanmoins, et en regard des critères préalablement présentés et contribuant à circonscrire leur définition, les auteurs relèvent certaines caractéristiques communes aux temps de terrain.

La *durée* du temps de terrain se calcule en nombre d'heures et/ou de jours passés en classe, plutôt qu'en nombre de semaines ou de mois. Ceux-ci comportent des durées variables allant de 4 heures par semaine pendant 16 semaines, à trois à quatre jours entiers par semaine pendant 14 semaines, en passant par 10 heures par semaine pendant environ 10 semaines.

Les *lieux de stage attribués* aux étudiants-stagiaires pour effectuer leurs temps de terrain sont par contre, similaires à ceux des stages en responsabilité. Ceux-ci sont réalisés le plus souvent dans :

- des classes élémentaires et primaires dans des établissements scolaires réguliers ainsi que dans des établissements scolaires spécialisés.
- des classes ressources accueillant des élèves de niveaux scolaires hétérogènes allant du cycle élémentaire au secondaire 1.
- des classes pratiquant du co-enseignement allant de l'école élémentaire à l'école secondaire.

Lors des temps de terrain, les étudiants-stagiaires ont également certaines *tâches à réaliser*. Contrairement aux stages en responsabilité, les tâches d'enseignement qu'ils effectuent ne couvrent pas entièrement celle des enseignants titulaires qui les accueillent, dans la mesure où la durée du temps passé en classes est limitée. Néanmoins, outre les tâches de planification et de mise en œuvre des séances d'enseignement, les temps de terrain sont également l'occasion pour les étudiants-stagiaires d'enseigner selon différentes modalités d'organisation sociale (petits groupes, individuel, leçons collectives, d'évaluer la progression des élèves, de se consacrer à la régulation des comportements des élèves, de proposer des périodes d'enseignement hors classe dans des contextes de scolarisation inclusifs et finalement de collaborer avec les collègues de l'enseignement régulier (en procédant tout d'abord à la simulation de tâches de co-planification de l'enseignement, puis en accomplissant de manière effective la co-planification et la mise en œuvre des dispositifs de co-enseignement).

En ce qui concerne les *objectifs spécifiques* des temps de terrain rapportés par les auteurs, il semblerait que ceux-ci ne soient focalisés que sur un seul aspect de l'enseignement : le co-enseignement, la gestion et la régulation des comportements, l'utilisation des technologies d'assistance.

Finalement, comme lors des stages en responsabilité, les étudiants-stagiaires sont *accompagnés* et évalués dans ce processus de formation. Les modalités *d'évaluation formative* sont sensiblement les mêmes, puisque les étudiants-stagiaires recourent à des auto-évaluations, à des enregistrements vidéo de leurs leçons (deux leçons filmées ou plus par semaine), à des commentaires et analyses réflexives consignés dans un journal de bord. Ils bénéficient également de retours et commentaires évaluatifs émanant de la part tant des superviseurs universitaires que des professeurs associés et portant essentiellement sur les compétences de mise en œuvre de l'enseignement et sur la posture professionnelle. Ces commentaires oraux et/ou écrits sont fournis à l'occasion de séances d'accompagnement, d'entretiens individuels avec le superviseur universitaire et l'enseignant associé suivant immédiatement la séance d'enseignement donnée, de formulaires d'évaluation, qui eux s'appuient sur les observations en classe des séances d'enseignement données par les étudiants-stagiaires, mais également sur la base d'un certain nombre d'observations de séances réalisées simultanément à distance en vidéo-conférence par les superviseurs universitaires et en présentiel par les enseignants associés.

Il est intéressant de relever qu'aucune précision ne contribue à distinguer dans la littérature étudiée par Nagro et de Bettencourt (2017) les modalités d'évaluation formative, des modalités d'évaluation certificative des dispositifs de formation pratique. Les auteures ne semblent par ailleurs pas considérer cette distinction dans leur synthèse.

2.4.2 Les dispositifs de stages dans les formations à l'enseignement spécialisé en Suisse : quelques repères

À notre connaissance, peu de travaux ont été consacrés à une analyse des fondements et des caractéristiques des dispositifs de stage prévus par les différentes filières de formation initiale à

l'enseignement spécialisé en Suisse⁴⁹. Pour les autres formations nous nous basons, à défaut de littérature accessible à ce sujet, sur les descriptifs⁵⁰ proposés par les différents établissements de formation initiale à l'enseignement spécialisé⁵¹, afin de mettre en évidence certaines similitudes et différences repérables dans les fonctions assignées aux stages de formation, dans leurs typologies et leurs caractéristiques principales.

La typologie des dispositifs de stages

Les établissements de formation initiale en enseignement spécialisé de type Haute école pédagogique (ci-après HEP ou PH), proposent le plus souvent, deux modèles de formation pratique distincts, à partir desquels s'organisent ensuite différentes variantes de dispositifs : la pratique professionnelle accompagnée d'une part, les stages d'autres part. Les établissements de formation initiale de type Université, ne prévoient en principe qu'un modèle de formation pratique sous forme de stages, certaines exceptions demeurant possibles⁵² pour les étudiants. La présence d'une telle alternative dans les modalités de formation pratique proposées par les établissements de formation, semble être conditionnée à l'existence dans les programmes, de filières « en emploi » au sein desquelles, les étudiants exerçant déjà une fonction d'enseignant spécialisé à leur admission dans la formation, peuvent bénéficier de leur insertion professionnelle pour réaliser une partie de leur formation pratique.

La *pratique professionnelle accompagnée* est désignée « stage principal long » à la HEP BEJUNE ou « stage principal en responsabilité » à la HEP Vaud, tandis qu'elle est simplement nommée « pratique professionnelle » à la PH Luzern, ou encore « pratique professionnelle supervisée » à la HfH ou à la PH Bern.

Les *stages* peuvent quant à eux se décliner sous des formes très diverses selon les établissements de la formation. Par opposition avec la pratique professionnelle accompagnée, le point commun des stages, consiste en l'accueil de l'étudiant dans la classe d'un enseignant spécialisé diplômé. Ceux-ci sont alors désignés « stages externes », « stages en responsabilité », « stages en responsabilité partagée », « stages d'observation », « stages filés » ou encore, « stages blocs ». Ces dénominations varient en fonction de la durée du stage, du degré de responsabilité assumée respectivement par l'étudiant et par l'enseignant spécialisé diplômé et formateur, des objectifs spécifiques visés, du nombre de jours ou de demi-journées successifs passés par l'étudiant dans la classe de l'enseignant spécialisé diplômé. Certains contextes de formation désignent encore le stage en fonction de la thématique spécifique qui y est travaillée. C'est ainsi le cas des trois stages proposés par le plan d'études de l'Uni Fribourg qui adoptent une entrée « déficience » (type et degré de déficience), pour caractériser leurs stages de master. Il existe ainsi, la formation pratique 1 « Retard léger » et la formation pratique 2 « Retard modéré » puis le dernier stage, intitulé « Libre choix » autorisant l'étudiant à choisir le type de déficience pour lequel il souhaiterait approfondir ses compétences d'enseignement.

Les fonctions des dispositifs de stages dans les programmes de formation à l'enseignement spécialisé

Certains établissements de formation précisent les fonctions des stages dans leur descriptif du programme de formation, en spécifiant tant leurs objectifs généraux que leurs objectifs spécifiques, tandis que d'autres se contentent d'annoncer de manière globale la conception de l'articulation « théorie-

⁴⁹ Le dispositif de stages du programme de maîtrise universitaire en enseignement spécialisé proposé par l'IUFE à Genève n'est pas présenté ici, dans la mesure où nous en faisons une présentation détaillée dans le chapitre 3, consacré à la notion d'activité d'une part, d'autre part dans le chapitre consacré au dispositif de recherche (chapitre 5).

⁵⁰ Les informations proviennent des documents officiels mis à disposition des différents partenaires de la formation pratique (étudiants, formateurs de terrain, superviseurs universitaires, directeurs d'établissements scolaires) sur les sites des établissements de formation à l'enseignement spécialisé suivants : HEP Vaud, HEP Valais ; HEP BEJUNE ; Université de Fribourg ; PH FHNW ; PH Bern ; PH Luzern ; Haute école de pédagogie spécialisée à Zürich (HfH), situés en références webographiques, à la fin du manuscrit.

⁵¹ Nous n'ignorons pas cependant que les documents et informations produits par les descriptifs correspondent pour une large part aux injonctions politiques et aux dimensions prescrites (par ex : CDIP, 2008 ; 2015) auxquelles les établissements de formation aspirent à répondre. Nous aurons l'occasion de revenir sur la distinction entre le prescrit et le réel du travail de formation réalisé par les étudiants à travers la présentation et la discussion de nos résultats.

⁵² L'IUFE à Genève autorise ainsi les étudiants engagés comme enseignants spécialisés dans une structure d'enseignement spécialisée publique ou privée subventionnée à effectuer l'un de leurs trois stages de formation dans leur lieu de travail habituel. Les conditions de réalisation de la pratique professionnelle sont alors transformées dans un but de formation.

pratique » envisagée par le programme.

Ainsi, alors que l'enjeu de l'acquisition et du développement de compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant spécialisé dans des contextes variés semble au cœur des visées générales de tous les dispositifs de stage proposés, l'opportunité de découvrir des contextes d'enseignement variés (y compris l'enseignement en contexte régulier) et distincts de celui dans lequel les étudiants seraient déjà engagés professionnellement, est pointée. Les stages sont également présentés comme une occasion de se confronter à des situations de travail réel, de rencontrer et d'intégrer le milieu professionnel (HEP BEJUNE ; HEP Vaud), d'approcher diverses populations d'élèves de l'enseignement spécialisé dans des établissements variés et de s'informer sur les dispositifs institutionnels susceptibles d'accueillir ces élèves (HEP Vaud). Ils ont également pour fonction le développement d'une identité professionnelle d'enseignant spécialisé (PH Luzern). Certains programmes de formation (HEP BEJUNE ; PH Luzern ; FHNW ; HEP Vaud & Valais) mettent par ailleurs l'accent sur la possibilité offerte aux étudiants déjà en emploi, de mieux comprendre leur pratiques professionnelles, les difficultés rencontrées au quotidien, voire de prendre de la distance par rapport à certaines croyances, tout en se confrontant à d'autres pratiques pédagogiques, d'autres pratiques collaboratives (HEP Vaud). D'autres encore, précisent les compétences professionnelles spécifiques sensées être travaillées durant les stages. Ainsi, la « compétence de diagnostic », est mise en avant tant à la HEP Vaud qu'à la PH Luzern. Elle devrait en effet être exercée durant la formation pratique afin de permettre aux étudiants d'identifier et mettre en œuvre des conditions pédagogiques et didactiques appropriées dans les situations complexes rencontrées avec les élèves, dans la planification et la mise en œuvre des tâches d'enseignement (FHNW ; PH Luzern ; HEP Vaud et Valais). Les stages favoriseraient alors la formation à l'intégralité d'un processus d'enseignement débutant par l'évaluation diagnostique et s'achevant par la proposition de stratégies et/ou de solutions pertinentes, à proposer tant aux élèves qu'aux enseignants réguliers. Être en mesure de prévenir le développement d'éventuelles difficultés scolaires d'élèves dans les différentes classes fréquentées, collaborer tant avec les collègues de l'enseignement régulier, qu'avec les nombreux professionnels relevant de la pédagogie spécialisée (PH Luzern), avec les parents (FHNW) sont autant d'objectifs particuliers que les établissements de formation se proposent de poursuivre à travers les dispositifs de formation pratique.

La durée des stages

Comme mentionné dans le tableau récapitulatif (**Annexe 2**), la durée prévue par les différents établissements de formation initiale à l'enseignement pour les dispositifs de stages est très variable selon les établissements de formation. Si certains comptabilisent les durées en nombre de jours, d'autres le font en nombre d'heures, quand d'autres encore s'expriment en nombre de périodes scolaires, voire même en nombre de leçons à préparer et à donner aux élèves. La manière dont ces stages se répartissent dans le temps (sur un semestre ou deux semestres par année, stages à temps partiel ou filés, stages à temps plein ou compacts, demi-journées ou journées à effectuer de manière consécutives ou au contraire non consécutives, différence spécifiée entre la durée d'une matinée ou d'une après-midi) varie également inter et intra-établissements. Comparer ces différentes mesures de durées s'avère donc complexe. Les dispositifs de formation pratique ont toutefois comme point commun de prévoir une durée plus longue pour les dispositifs de type « pratique professionnelle accompagnée » que pour les dispositifs « stages ». De plus, comme plusieurs stages doivent être réalisés durant le cursus de formation initiale, les établissements de formation ont souvent tendance à prévoir un dispositif plus long que les autres. Celui-ci est d'ailleurs appelé « stage long » (HEP BEJUNE) ou stage principal (HEP Vaud). L'idée d'une augmentation progressive du nombre de jours à réaliser est également constatée par exemple à Uni Fribourg, avec 17 jours pour un premier stage, 20 jours pour le second et 25 jours pour le troisième. Une telle modalité de réalisation des stages accordant par principe un caractère compact au nombre de jours de présence dans les classes est cependant peu fréquent. La plupart des dispositifs prévoient en effet plutôt une organisation hebdomadaire filée (ou à temps partiel), alternant temps de présence en classe et temps de présence au sein de l'établissement de formation.

Les lieux des dispositifs de stages :

Les typologies de structures scolaires dans lesquelles les étudiants sont supposés effectuer leurs

stages sont similaires dans les programmes de formation à l'enseignement spécialisé. Le respect de la détermination des structures de réalisation des stages, étant l'un des critères de reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2008a, Art.9, al. 2), l'ensemble des établissements de formation initiale à l'enseignement spécialisé indiquent à travers leurs descriptifs, leur intention de respecter cette prescription. Les programmes prévoient dès lors la possibilité de réaliser les stages dans trois types de structures scolaires : des classes spéciales, classes ressources ou classes de développement, des institutions ou écoles spécialisées ainsi que des classes régulières accueillant des élèves institutionnellement déclarés à besoin éducatifs particulier. Dans tous les cas et conformément aux injonctions de la CDIP, l'un des stages doit minimalement être réalisé dans une structure intégrative en école régulière, tandis qu'un autre doit être réalisé dans une structure spécialisée séparée (institution ou école spécialisée). En outre, de même que la HEP Vaud offre à titre exceptionnel l'opportunité d'effectuer l'un des stages spécifiques de courte durée à l'hôpital ou dans le cadre du service éducatif itinérant pour les étudiants qui l'auraient soigneusement justifié et dont le référent de pratique aurait validé le choix, la PH Bern, compte la réalisation d'un stage dans un domaine d'activité connexe à l'enseignement spécialisé dans son plan d'études. Les structures possibles de réalisation de ce stage spécifique ne sont toutefois pas précisées.

Les établissements scolaires accueillant les étudiants-stagiaires sont le plus souvent des établissements partenaires de l'établissement de formation (par ex : Uni Fribourg, HEP Vaud). Les stages peuvent par ailleurs souvent se déployer en dehors du canton dans lequel l'établissement de formation est situé. C'est en effet le cas de tous les établissements inter-cantonaux, autorisant les étudiants à réaliser leurs stages dans les cantons dans lesquels ils sont domiciliés (HEP BEJUNE ; FHNW ; HfH), mais également le cas de l'Uni Fribourg dont les stages peuvent être effectués dans l'ensemble de la suisse romande et du Tessin.

Trois modalités de sélection du lieu de stage affecté à l'étudiant sont envisagées par les différents établissements de formation initiale : a) il appartient à l'étudiant de proposer sa structure de stage et l'enseignant spécialisé référent/formateur pour son stage ; b) l'étudiant se voit attribuer une place de stage et un enseignant spécialisé référent/formateur dans une structure de stage de l'enseignement spécialisé par l'établissement de formation; c) l'étudiant choisit parmi une liste de propositions fournies par l'établissement de formation, une structure de stage et l'enseignant spécialisé référent/formateur pour son stage (**Annexe 2**).

D'après les informations à disposition, il est rare que les établissements optent pour la première modalité (HEP BEJUNE, et PH Bern dans le cadre du stage réalisé dans un domaine connexe à l'enseignement spécialisé). C'est tout de même le cas des stages d'observation de la HEP BEJUNE pour lesquels il revient à l'étudiant, la responsabilité de trouver une place de stage. Celui-ci doit alors soumettre sa proposition de stage au minimum trois semaines avant le début du stage à l'établissement de formation. Il lui appartient ensuite de contacter l'enseignant spécialisé, chez qui il va effectuer son stage et la direction d'établissement pour convenir des modalités du stage.

La plupart des autres cantons ont recours aux deux dernières alternatives. Ainsi, à la HEP Vaud, les stages sont systématiquement organisés et attribués par le Centre de soutien à la formation pratique en établissement (CefopÉ). Ce centre s'appuie sur des principes d'attribution explicites et accessibles à l'ensemble des acteurs concernés. Ces principes tiennent compte de l'année de formation dans laquelle se trouve l'étudiant, de son parcours de formation pratique antérieur, de sa situation familiale, de son lieu de domicile, et de la durée maximale autorisée pour les déplacements entre la structure de stage et le domicile de l'étudiant (90 minutes). Les volées d'étudiants en 3^{ème} année de Master sont dès lors prioritaires pour les placements, les autres volées étant placées dans un ordre aléatoire. De plus, l'ordre alphabétique ne prévaut pas dans la procédure d'attribution des places de stage.

Les étudiants ayant des enfants d'âge inférieur à 9 ans ou des personnes fortement dépendantes dans leur entourage, doivent être placés dans des structures scolaires les plus proches de leur domicile. Les PH Bern et de Luzern attribuent également les stages aux étudiants-stagiaires, en tenant compte dans la mesure du possible de leurs besoins et souhaits. Le programme de formation proposé par l'Université de Fribourg interdit quant à lui tout contact direct entre un étudiant et un maître de stage présumé pour l'accueil en classe. Un dispositif d'inscription et d'attribution informatique des places des stages mis en

place par l'établissement de formation⁵³, contraint les étudiants à sélectionner les formateurs de leurs choix, à partir d'une liste des maîtres de stages disponibles dans les différents cantons. Le Département de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg, peut par ailleurs se réserver le droit de décider du placement d'un étudiant dans une structure de stage spécifique et chez un maître de stage en particulier, lorsque les besoins de formation le requièrent (stage réalisé en deuxième tentative, difficultés avérées dans un domaine particulier, etc.).

L'une des fonctions des dispositifs de formation pratique étant de confronter les étudiants à des pratiques et des contextes d'enseignement spécialisé variés, les étudiants sont appelés à changer de lieu de stage à l'issue de chaque module de formation pratique, et ce dans l'ensemble des programmes de formation.

En ce qui concerne finalement les dispositifs de formation pratique de type « pratique professionnelle accompagnée », l'ensemble des descriptifs des établissements de formation initiale à l'enseignement spécialisé s'accorde pour indiquer que ceux-ci doivent être réalisés dans l'environnement de travail habituel de l'étudiant qui entreprend un parcours de formation « en emploi ». Cet environnement de travail est toutefois conditionné à deux principes auxquels il est impossible de déroger : a) l'âge des élèves concernés (élèves âgés de 4 à 18-20 ans) et b) des structures d'enseignement reconnues comme étant des lieux compatibles avec les prescriptions imposées à l'établissement de formation : soit des établissements scolaires d'enseignement spécialisé séparés ou intégrés et/ou des classes régulières. Cet environnement de travail doit en principe être distinct de celui dans lequel exerce l'enseignant spécialisé diplômé chargé de l'encadrement du stage en milieu scolaire (HEP Vaud). De plus, la pratique professionnelle accompagnée est toujours assortie de visites, de stages d'observation, permettant à l'étudiant de découvrir et d'être confronté ne serait-ce que partiellement aux tâches d'enseignement dans un contexte d'enseignement spécialisé distinct du sien.

Les acteurs concernés :

Les acteurs mentionnés dans les différents descriptifs, correspondent aux acteurs intervenant habituellement dans les dispositifs de formation pratique des formations initiales à l'enseignement, soit à la fameuse triade (étudiants, superviseurs et formateurs dits « de terrain »), faisant l'objet de nombreux travaux concernant la formation des enseignants réguliers (p. ex., Boudreault & Pharand, 2008 ; Boutet & Pharand, 2008 ; Boutet & Rousseau, 2002 ; Gervais, 1999 ; Pelpel, 2003 ; Perez-Roux, 2007).

Les étudiants :

Il s'agit tout d'abord en effet des étudiants formellement admis et inscrits au programme d'étude. Les stages se déroulant tout au long du programme de formation (extensible sur 4 ans de formation), ce sont toujours des étudiants de première, deuxième voire parfois de troisième année qui sont amenés à effectuer un stage. Parmi les étudiants, nous observons la présence de deux catégories d'étudiants : les étudiants dits « en emploi » sont comme nous l'avons vu plus tôt, des étudiants exerçant une fonction d'enseignant spécialisé au sein d'une structure scolaire d'enseignement spécialisé ou d'enseignement régulier. Les conditions relatives à ce qui est considéré comme profil d'étudiant « en emploi » sont parfois spécifiées (comme c'est le cas pour la PH Bern et la FHNW). Il s'agit ainsi d'étudiants pouvant justifier d'une activité d'enseignement dans laquelle ils réalisent au moins huit leçons par semaine, ou encore à un taux minimum de 30 %, et ce durant l'intégralité d'une année scolaire. Les tâches d'enseignement déployées concernent l'ensemble des élèves d'une classe et ne se limitent pas à des leçons individuelles ou en petits groupes. Elles portent de plus, sur l'enseignement des principales disciplines scolaires selon les degrés concernant.

Ceux-ci se distinguent des étudiants dits « sans emploi ». Cette désignation ne signifie pas pour autant que cette seconde catégorie d'étudiants n'assume pas d'autres tâches professionnelles dans le cadre d'un travail hors domaine de l'enseignement, la plupart des programmes de formation étant en effet organisés à temps partiel, et/ou autorisent les étudiants à assumer des charges professionnelles équivalentes ou inférieures à un taux de 50 %. La PH Luzern va d'ailleurs jusqu'à préciser que l'organisation des études est compatible avec l'exercice d'un travail et une vie de famille.

⁵³ Il s'agit d'un sondage de type *doodle* ou *framadata*, permettant d'une part aux étudiants de prendre connaissance des informations nécessaires à leur choix, et d'autre part de faire leur choix, tout en mettant à disposition les informations les concernant, nécessaires aux responsables de l'organisation des stages.

À l'exception de la HEP Valais, qui se réfère à l'expression « enseignants spécialisés en formation », il est finalement intéressant de relever qu'aucun descriptif n'y a recourt, ou n'emploie les termes « futurs enseignants spécialisés » pour désigner les stagiaires. Le statut d'étudiant semblant prédominant dans les textes, il s'agit donc bien d'étudiants engagés dans une pratique professionnelle supervisée ou encore d'étudiants amenés à réaliser un stage.

Les prescriptions assignées aux étudiants dans les programmes de formation suisses-alsaciennes, indiquent le plus souvent un certain nombre d'heures à consacrer à la formation personnelle, y compris durant les modules de formation pratique (FHNW, PH Berne, PH Luzern, HfH). Ce temps est par exemple consacré à la préparation des séances d'enseignement, aux lectures, au travail d'auto-évaluation (par ex : FHNW). De plus, et ce dans l'ensemble des établissements de formation initiale, outre le temps obligatoire consacré au stage en présence des élèves, l'étudiant est supposé s'investir dans le processus de formation en consacrant également temps, disponibilité et ouverture en dehors de la présence des élèves, aux échanges avec le formateur de terrain qui lui est attribué, dans certains cas avec les mentors ou coachs de pratique intervenant dans le dispositif de formation pratique (FHNW par ex.) ou encore aux autres étudiants venus les observer (PH Luzern). Ce temps d'échanges et de débriefing en dehors de la présence des élèves, est ainsi strictement comptabilisé⁵⁴. L'étudiant s'engage également dans le processus de formation en observant l'enseignant titulaire (FHNW, HEP Vaud), en le questionnant (HEP BEJUNE), en s'impliquant « dans la classe au même titre que s'il en était le titulaire » et en étant « capable en fin de stage, de prendre en charge une classe du même type » (Uni Fribourg).

Les enseignants spécialisés diplômés :

« Maîtres de stages », « formateurs de terrains », « conseillers de terrain », « praticiens formateurs », « enseignants-hôtes », « coach de pratique », constituent autant d'appellations repérées dans les descriptifs, et caractérisant les enseignants spécialisés chargés d'accueillir, d'accompagner, de former et dans certains cas d'évaluer (Roberts et al., 2013 ; Cabre & Sartori, 2019) les étudiants-stagiaires. Ces termes s'appliquent tant aux acteurs chargés du suivi des étudiants engagés dans une pratique professionnelle supervisée qu'à ceux qui l'effectuent auprès des étudiants engagés dans un stage.

Il s'agit en principe, et selon les prescriptions fédérales (CDIP, 2008, art. 12, al.1), d'enseignants spécialisés détenteurs d'un diplôme en pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé, dotés d'une expérience de travail minimale de deux ans dans une structure d'enseignement spécialisé. En vertu des différentes conventions de partenariat unissant les établissements de formation initiale aux structures institutionnelles d'enseignement spécialisé, les formateurs que nous qualifions dans ce travail de « formateurs de terrain »⁵⁵, sont *in fine* contractuellement recrutés par les établissements de formation, même s'il arrive qu'ils soient sollicités directement par les étudiants (par ex : HEP BEJUNE). L'engagement dans le processus de formation des enseignants spécialisés requiert (CDIP, 2008, Art. 12, al. 2), en principe également, l'obtention d'un diplôme de formateur de terrain obtenu à l'issue d'une formation organisée mise en place par l'établissement de formation initiale. Les formateurs de terrain perçoivent une indemnité variable selon les cantons, pour leur prestation.

Bien que dans les deux cas leur rôle consiste à accompagner et à participer à l'évaluation de l'étudiant en situation de travail, le travail d'encadrement exigé peut changer selon la typologie de stage concernée, mais pas forcément selon l'établissement de formation auquel les formateurs de terrain sont attachés. En effet, les tâches d'observation et d'accompagnement se réalisent, soit dans le cadre de visites de terrain effectuées par le formateur de terrain sur le lieu de travail de l'étudiant, soit dans la propre classe du formateur de terrain. Malheureusement, le degré de précision relatif à ces différents rôles apportées par les descriptifs des dispositifs de formation pratique varie fortement selon l'établissement de formation, certaines se contentant d'indiquer une mission d'accompagnement, de co-évaluation dans le cadre des visites, des temps d'observation et des temps de rétroaction (par ex : PH Bern, PH Luzern, HfH, HEP Valais). D'autres (HEP Vaud, FHNW, Uni Fribourg) fournissent davantage de détails à ce sujet. Nous savons ainsi que les praticiens formateurs vaudois ont un certain nombre d'heures à consacrer à l'étudiant durant lesquels ils établissent un contrat de stage, réalisent un point de situation intermédiaire, ainsi qu'un bilan des compétences spécifiques à l'enseignement spécialisé. Dans le cas

⁵⁴ La HEP Vaud, prévoit par exemple 43 périodes hors temps présence pour 38 périodes de temps en présence aux élèves, tandis que la FHNW compte 4 x 3 h de réunions avec le coach de pratique pour une durée de 12 semaines et 78 heures de travail personnel.

⁵⁵ Désignation culturellement admise dans le canton de Genève.

d'une pratique professionnelle accompagnée, ils ont trois visites de stages à effectuer par semestre sur le lieu de travail de l'étudiant, mais ils ont également à accueillir trois matinées l'étudiant dans leur classe durant le même semestre. Ils procèdent le plus souvent à des observations de l'étudiant au travail ainsi qu'à des entretiens portant sur l'accomplissement des différentes tâches d'enseignement observées, avec l'étudiant uniquement et avec le superviseur universitaire). Le maître de stage fribourgeois se voit désigner plusieurs tâches explicites, identiques quelques soient les stages et l'année du programme de formation à l'enseignement spécialisé durant laquelle ceux-ci s'accomplissent :

Tableau 2.5 : Rôle du formateur de terrain (Université de Fribourg)

Rôles du-de la MStage (Uni Fribourg)
<ul style="list-style-type: none"> • Durant les premiers jours, aménagement de temps d'observation de sa pratique pour que l'E. puisse comprendre le fonctionnement de la classe et la manière d'enseigner • Intégration rapide de l'E dans la classe, indications concernant le niveau des élèves, leurs difficultés, les objectifs visés pour chacun • Durant ce travail d'observation, intégration progressive de l'E. aux activités de la classe (gestion de l'accueil, soutien aux élèves) – puis prise en charge de toute la classe • Après 3 à 5 jours, travail par objectifs sur les attitudes relationnelles et pédagogiques en fonction de la grille d'observation (soutien à l'édification des projets pédagogiques) • Présence active durant la période de stage • Temps fréquents et réguliers d'observation de la prise en charge par l'E., puis discussions critiques sur ses attitudes pédagogiques et le déroulement des différentes activités – dans le but d'établir des objectifs et d'envisager une progression de l'E. • Exigences quant à la qualité des préparations des activités (préparations écrite, adaptation au niveau des apprenant-e-s, élaboration de matériel nouveau et ajusté à l'apprenant-e, créativité....) • Compétences requises pour estimer aussi bien la qualité de l'investissement de l'E. que celle de son attitude pédagogique ; un comportement non professionnel, un manque de sérieux ou un problème quelconque rencontré dans le travail doit être signalé au plus tôt au, à la superviseur-e, et ceci, durant la période de stage. • Compléter le questionnaire en ligne (évaluation initiale du stage) et le transmettre au, à la superviseur-e après cinq jours de stage.

Enfin, à la FHNW, les « coachs de pratique » sont supposés proposer un accompagnement spécifique pour les étudiants réalisant les dispositifs de pratique professionnelle accompagnée. Ceux-ci devraient ainsi enjoindre les étudiants « en emploi » à travailler certaines compétences particulières, à se lancer certains défis, bref à sortir de leur zone de confort, tout en les amenant à questionner leurs rôles et les actions professionnelles déployés dans leur contexte de travail habituel. Les visites d'une durée de trois heures, doivent être consacrées à l'observation du travail de l'étudiant. Elles sont en principe suivies d'une discussion ciblée sur les besoins particuliers de l'étudiant. Lors de la visite, les « coachs de pratique » devraient prendre connaissance de la planification écrite des tâches d'enseignement spécialisé que l'étudiant va mettre en œuvre. Cette planification désigne les objectifs précis travaillés, une analyse a priori réalisée sur la base des connaissances issues de la pédagogie spécialisée ainsi que les pistes d'actions futures. Les traces du travail effectué durant le temps de formation personnel doivent également être consultées par ce dernier.

Le « coach de pratique » peut demander à obtenir l'ensemble de cette documentation ou juste quelques extraits deux jours avant la visite. Les échanges avec l'étudiant devraient ensuite prendre la forme de commentaires rétroactifs à propos du travail de planification, des objectifs privilégiés et désignés, de la mise en œuvre des séances d'enseignement observées. Le « coach de pratique » est également supposé amener l'étudiant à mener avec lui, une réflexion conjointe de manière à ce que des solutions répondant aux défis et aux difficultés qui se présentent, puissent être trouvées.

Dans le cadre du dispositif « stages », les « coachs de pratique » sont sensés assumer un rôle de conseillers et de soutien pour les étudiants, en déterminant avec eux, avant le début du stage, des objectifs et un projet de formation, puis durant les stages en échangeant avec les étudiants sur les modalités de planification et d'organisation de l'enseignement, donnant un aperçu des formes de collaboration existant au sein de leurs contextes de travail. Ils sont également supposés agir en tant que modèles, offrant aux étudiants des opportunités de les observer en situation d'enseignement et de saisir comment certaines demandes de la part des élèves et certains défis professionnels peuvent être surmontés. Après avoir observé les étudiants à l'œuvre dans leur propre classe et avec leurs élèves, et comme dans le cadre des visites, les « coachs de pratique » doivent fournir un commentaire rétroactif sur certaines dimensions ciblées. Ils doivent également proposer des pistes d'amélioration dont l'étudiant pourra se saisir afin de réguler sa conduite ou sa posture.

Les mentors

La HEP Valais et la FHNW, mentionnent la présence de mentors parmi les acteurs intervenant dans les dispositifs de formation pratique. Ceux-ci ont un rôle à la fois distinct de celui des enseignants spécialisés diplômés (formateurs de terrain) et de celui des superviseurs, dans la mesure où ils ne participent en principe pas à l'évaluation du stage. À la HEP Valais, les mentors peuvent assumer simultanément le rôle de superviseurs. Dans l'établissement de formation d'outre-Sarine (FHNW), le mentorat s'avère un dispositif mis à disposition des étudiants. Les mentors sont des professionnels et/ou des spécialistes de l'enseignement spécialisé accompagnant les étudiants dans leur processus de formation individuel et personnel. Ces mentors, chargés de l'accompagnement et du soutien de plusieurs étudiants tout au long du semestre, proposent des temps de discussion tant en individuel qu'en groupe d'étudiants. Ils amènent les étudiants à s'interroger sur des problématiques professionnelles et à les formuler selon une démarche portfolio conduite dans une perspective de développement professionnel (FHNW, HEP Valais). Le portfolio est en effet conçu comme un outil d'auto-évaluation et de développement professionnel permettant aux étudiants d'identifier leurs besoins de formation, de mettre en relation et en discussion différents types de savoirs : les savoirs issus de l'expérience, les savoirs issus de la recherche et les savoirs professionnels. Il appartient aux mentors d'organiser matériellement ces rencontres en en définissant le calendrier.

Les superviseurs

L'accompagnement et l'évaluation des stages sont également sous la responsabilité d'enseignants relevant de l'établissement de formation. Ils sont localement désignés par des appellations diverses : « responsables de la pratique professionnelle », « référents de pratique », « formateurs universitaires », « superviseurs universitaires ». Outre l'accompagnement et la supervision individuelle accordée à chaque étudiant, ces superviseurs sont le plus souvent responsables d'un groupe d'analyse de la pratique (Uni Fribourg, HEP BEJUNE, HfH, PH Luzern, PH Bern) ou d'un séminaire d'intégration (HEP Vaud, HEP Valais), dispositifs de formation participant d'une alternance intégrative au sein des établissements de formation. Les superviseurs sont supposés recourir à différents supports et modalités d'analyse au sein de ces regroupements d'étudiants : portfolios, journal de bord, traces écrites des préparations de séances, de leurs analyses a priori et a posteriori, mais également nombreux sont les établissements de formation à utiliser les enregistrements vidéo (PH Bern, PH Luzern, HEP Vaud, HEP BEJUNE, Uni Fribourg). Ces traces vidéographiques, soumises à des règles éthiques, liées à la procédure de recueil, de stockage et de diffusion (HEP Vaud, Uni Fribourg par ex.), doivent cependant être captées par les étudiants eux-mêmes. Bien que les dispositifs d'accompagnement mis en place par les différents établissements de formation et assumés par l'un de ces enseignants, comportent des objectifs similaires, chacun d'entre eux formule néanmoins ses propres consignes et axes de formation spécifiques. Ainsi, tous s'accordent autour du fait qu'il ne s'agit en principe pas de cours fournissant de nouveaux apports théoriques sur une thématique particulière de l'enseignement spécialisé⁵⁶. Ces séminaires ou groupes d'analyses de pratiques cherchent, tout en proposant un cadre structuré, à faire émerger de manière structurée des réflexions émanant des étudiants, à exercer des compétences de pratique réflexive associant des outils d'analyse scientifique aux enjeux vécus par les étudiants en contexte professionnel (FHNW ; HEP Vaud), associant des perspectives théoriques distinctes (didactique, systémique, éthique, analyse transactionnelle, clinique d'orientation psychanalytique à la HEP Valais), se focalisant sur des enjeux particuliers (responsabilités, contradictions et dilemmes professionnels, affects et émotions, inhibitions et entraves, agir professionnel à la HEP BEJUNE). Finalement à la HEP Vaud, le développement de telles compétences de pratique réflexive, sont également supposés contribuer à accroître « le sentiment d'efficacité personnelle sur la qualité des apprentissages des élèves et la réduction des inégalités scolaires, contribuant ainsi à la construction d'une identité professionnelle solide ».

La plupart des établissements confient également aux superviseurs, une tâche d'observation des étudiants en situation d'enseignement et/ou de travail dans leurs contextes professionnels. Celle-ci se déploie au travers de visites qui s'organisent séparément ou simultanément à la visite du formateur de terrain. Munis d'instruments d'évaluation formative, les superviseurs évaluent ainsi à plusieurs reprises

⁵⁶ À la HEP BEJUNE des apports théoriques concernant le Projet éducatif Individualisé sont toutefois fournis dans le cadre du séminaire « Pratique pédagogique accompagnée 2 » de deuxième année.

l'étudiant sur une à deux périodes d'enseignement. Les superviseurs n'accèdent cependant pas toujours directement au terrain de la classe. Ils ont cependant accès aux séquences vidéographiques d'une ou plusieurs réalisées séances d'enseignement-apprentissages produites dans une perspective d'évaluation certificative du stage (p. ex., Université de Fribourg) ou dans celle d'une évaluation formative (HEP BEJUNE).

Les tâches à réaliser par les étudiants durant les stages

L'accomplissement des différents ordres de tâches d'enseignement décrites dans le chapitre précédent, sont au cœur des dispositifs de formation pratique des formations initiales à l'enseignement spécialisé. Quelques soient les dispositifs, les étudiants doivent en effet préparer et planifier dans leur intégralité une à plusieurs séances d'enseignement et apprentissage, les mettre en œuvre et les réguler, tout en gérant l'ordre en classe. Des conditions d'enseignement favorables aux apprentissages des élèves doivent donc être mises en place par les étudiants. Il est intéressant de noter que ces tâches ne varient pas forcément selon la typologie du stage, le lieu du stage ou encore la durée du stage, révélant une focalisation portée davantage sur les dimensions didactiques, pédagogiques et collaboratives de l'enseignement spécialisé, plutôt que sur ses dimensions organisationnelles et administratives, durant les stages (tableau 2.6).

Tableau 2.6 : Tâches à réaliser par les étudiants-stagiaires selon les instituts de formation

HEP VAUD	HEP Valais	PH Luzern	PH Bern	Uni Fribourg
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des procédures d'évaluation diagnostique différenciées et de méthodes d'observation orientées sur l'enfant et son environnement • Élaborer, réaliser et évaluer des situations d'apprentissage et de projets pédagogiques individualisés • Intégrer et faire participer l'environnement familial, scolaire et social • Évaluer l'efficacité de l'activité professionnelle par des méthodes explicites • Pratique réflexive relative aux compétences personnelles, sociales et professionnelles 		<ul style="list-style-type: none"> • Collaborer et soutenir les enseignants • Concevoir et mettre en œuvre des tâches d'enseignement • Développer systématiquement des compétences en conseil • Documenter ses propres activités de conseil dans le domaine des BEP • Développer des séances d'enseignement • Développer de manière ciblée son propre enseignement en classe régulière • Se familiariser avec les instruments et méthodes de gestion de projet, réalisation du projet d'enseignement 	<i>Concernant la classe</i> <ul style="list-style-type: none"> • Planification et mise en œuvre des leçons • Évaluation et diagnostique • Conseil et soutien • Gestion de classe 	<i>Concernant la classe</i> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre connaissance du milieu, des programmes et des méthodes propres à la classe • Observer et évaluer les élèves et leurs apprentissages • Définir des objectifs adaptés aux apprenant-e-s et de les planifier à court, moyen et long terme (globaux et individualisés) • Travailler sous forme de projets pédagogique (évaluation initiales adéquates, interventions ajustées, évaluations d'étapes) • Désigner les objectifs concernant le contenu, les élèves, l'attitude à développer en tant qu'étudiant. • Préparer des activités et élaborer du matériel pédagogique personnalisé et adapté aux objectifs et aux apprenants
			<i>Concernant l'école</i> <ul style="list-style-type: none"> • Travail collaboratif avec les différents partenaires au sein de l'établissement : direction de l'école, autres collègues, parents. • Collaboration avec les professionnels et les institutions partenaires (travail en réseau) • Tâches organisationnelles et administratives • Évaluation et participation au développement de projets institutionnels 	<i>Concernant l'étudiant</i> <ul style="list-style-type: none"> • Organiser ses interventions péd. en respectant les trois temps d'apprentissage : mise en projet ; actualisation et synthèse métacognitive selon les théories d'apprentissage actuelles. • Mettre en place plusieurs projets pédagogiques dans lesquels s'insèrent différentes leçons. • Prendre conscience de ses comportements, ses attitudes, sa manière d'être avec les apprenants et de transmettre le contenu

L'évaluation et les modalités d'évaluation des stages

Dans chacun des établissements de formation, les dispositifs de stages sont considérés comme des unités de formation à part entière. Ils se voient ainsi attribués un certain nombre de crédits ECTS correspondant à un volume de travail défini dans le cadre de déclaration de Bologne, que les étudiants sont tenus d'obtenir (unités de formation obligatoires) pour prétendre à l'obtention du diplôme. Le nombre de crédits ECTS accordé à chaque stage, est décidé par l'établissement de formation. Ceux-ci sont individuellement crédités de 3 à 9 crédits, soit entre 75 à 90 heures minimum et 225 à 270 heures maximum. Le nombre de crédits minimum pour l'ensemble de la formation pratique exigé par la CDIP (2008a) étant de 20 crédits (Art.10, al. 2), les établissements de formation prévoient généralement un total de crédits correspondant à ce volume de travail et répartissent ce nombre total sur les différents dispositifs de stage.

L'évaluation formative des stages et de la pratique professionnelle accompagnée, est présente dans tous les dispositifs de stage. L'ensemble des acteurs des stages, sauf les mentors, y participe et y contribue. Certains dispositifs prescrivent l'usage d'instruments d'évaluation formative (grilles d'observations par ex. à Uni Fribourg), d'autres requièrent de la part des étudiants un effort de compte-

rendu (par ex : HEP Vaud), de constitution de traces à travers la production d'un portfolio, et/ou comme nous l'avons déjà mentionné plus tôt, de traces vidéographiques commentées et analysées dans une perspective formative.

Les modalités d'évaluation certificative du stage n'étant en revanche pas systématiquement détaillées dans les descriptifs de formation pratique, nous ne sommes, par exemple pas en mesure d'indiquer si les stages sont systématiquement notés avec des notes allant de 1 à 6, ou s'ils sont simplement réussis/non réussis, validés/non validés en cas de satisfaction/non satisfaction des prestations exigées. Il apparaît toutefois que parmi les prestations à réaliser et à réussir dans le cadre des dispositifs de stage, l'unique réalisation satisfaisante des tâches d'enseignement en présence des élèves tout au long du stage ne suffit pas. La validation de ces unités de formation étant parfois conditionnée à la réussite d'un examen pratique, à la réussite d'une analyse de pratique, à la rédaction d'un rapport de stage, mais également au respect du nombre de jours/heures de présence obligatoire dans les lieux de pratique professionnelle, ou encore au nombre de leçons à effectuer.

2.5 Constats, enjeux et défis posés par les dispositifs de stage dans les formations initiales à l'enseignement spécialisé

Le tour d'horizon de la manière dont sont conçus et organisés les dispositifs de stages au sein des différents programmes de formation initiale à l'enseignement spécialisé aux États-Unis et en Suisse permet, d'une part de rendre compte de l'importance accordée à la formation pratique dans les programmes de formation, d'autre part, de souligner la prééminence des prescriptions entourant le travail de formation des étudiants lorsqu'ils sont en stage. Or, si leur pertinence et leur légitimité au sein de filières de formation pensées dans une logique d'alternance intégrative (Vanhulle, Ronveaux & Mehran, 2007) est régulièrement invoquée (Brownell et al., 2005 ; Connelly & Graham, 2009 ; Mamlin, 2012), rares sont les publications mettant en lumière leur complexité voire leurs limites dans le processus de formation des étudiants (Nagro & deBettencourt, 2017). Nous tentons dès lors de relever les aspects susceptibles de nuancer l'évidence avec laquelle il suffirait de réaliser des stages dans les formations à l'enseignement spécialisé, pour que l'ensemble des dimensions constructives de l'expérience vécue dans le cadre de ces dispositifs puissent se déployer. Nous indiquons, si tant est possible, la vraisemblable prise en considération de paramètres complexes par les auteurs au fil des années et les régulations intermédiaires apportées aux dispositifs de stage par les concepteurs de programmes de formation à l'enseignement spécialisé.

2.5.1 Des stages de formation à l'enseignement spécialisé aux stages de formation au travail (réel) des enseignants spécialisés ?

Environnements de travail prescrits et environnements prescrits de formation au travail

Kilgore et Griffin (1998) déploraient, il y a une vingtaine d'années déjà, que durant leurs stages, les étudiants en formation en enseignement spécialisé avaient uniquement l'occasion d'enseigner durant certaines fenêtres temporelles et le plus souvent dans certains contextes limités, comme celui des classes ressource. Nous constatons toutefois au travers de la synthèse réalisée par Nagro et de Bettencourt (2017) en ce qui concerne les États-Unis, et à travers l'analyse des descriptifs des dispositifs de stages proposés en Suisse, que les structures scolaires envisagées pour la réalisation des stages ne se limitent à présent plus uniquement aux classes ressources. En effet, nous avons montré que certaines prescriptions⁵⁷ contraignent expressément les filières de formation à l'enseignement spécialisé à prévoir l'organisation de stages dans des contextes d'enseignement spécialisé déterminés, et que celles-ci s'emparent de ces prescriptions dans leurs descriptifs de formation pratique. En Suisse, les stages des formations initiales à l'enseignement spécialisé doivent donc être réalisés d'une part en contexte de soutien à l'intégration scolaire en ordinaire et d'autre part en contexte d'école spécialisée séparée. Il

⁵⁷ Notamment, l'art. 9 al. 2 du règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée (orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé).(CDIP, 2008)

semblerait en outre, que stages et temps de terrain, se réalisent dans des contextes sociogéographiques distincts, auprès d'un public d'élèves émanant de catégories sociales variées (Nagro & deBettencourt, 2017). De plus, bien que les étudiants soient le plus souvent amenés à apprendre à enseigner à des élèves âgés de 4 à 12 ans (écoles élémentaire et primaire), ils sont également confrontés à des élèves du secondaire 1, voire même du secondaire 2.

Dès lors, lorsque nous mettons en perspective les environnements de formation pratique au travail d'enseignants spécialisés, avec les environnements de travail au sein desquels la tâche des enseignants devrait être déployée (chapitre 1), nous observons une forme de correspondance globale, qu'il est précisément intéressant d'interroger sur le plan du travail réel de formation et de la formation au travail réel.

En effet, considérant d'une part les prescriptions des dispositifs de stages et les fonctions que ceux-ci prétendent remplir au sein des programmes de formation avec, d'autre part, la variété des environnements de travail dans lesquels les enseignants spécialisés sont supposés travailler (du point de vue des trois catégories de structures de scolarisation des élèves de l'enseignement spécialisé, du point de vue de l'âge des élèves concernés, du point des locaux attribués au travail, du point de vue des enjeux de collaboration, et du point de vue, malgré tout présent des caractéristiques spécifiques des élèves appréhendées en termes de handicaps, troubles ou déficiences), force est de mettre en lumière, certaines nuances pointées timidement par la littérature concernant l'incapacité qu'auraient les dispositifs de formation, à couvrir l'intégralité des possibles en matière, notamment de diversité des contextes ainsi que de diversité des pratiques (Mamlin, 2012 ; Nagro & deBettencourt, 2017). Cette impossibilité vient d'ailleurs selon nous, confirmer la dimension des *potentialités* offertes par les stages, telle qu'envisagées à partir de la notion-même de dispositif⁵⁸. Or, force est de constater la présence d'une telle potentialité, précisément à partir de l'implicite laissé au sein de la prescription concernant les lieux de réalisation des stages. Ainsi, si dans une logique de conformité avec les recommandations émanant de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, prônant autant que possible des solutions de scolarisations intégratives pour les élèves déclarés à besoins éducatifs particulier, il est à présent imposé aux établissements de formation initiale à l'enseignement spécialisé en Suisse, de contraindre à leur tour, les étudiants en formation à l'enseignement spécialisé à la réalisation d'un stage en classe régulière, de manière à exercer les tâches de soutien à l'intégration scolaire d'élèves déclarés à BEP en classe régulière, notamment dans leur dimension collaborative (CDIP, 2008 ; DIP, 2015), c'est toutefois à un nombre toujours plus croissant de structures scolaires diverses, de classes et de dispositifs d'enseignement régulier et/ou d'enseignement spécialisé, que les étudiants au sein d'une même volée risquent d'être confrontés. Or toutes ces structures contribuent-elles dans une mesure identique, à fournir des conditions de formation au travail répondant par ailleurs aux autres prescriptions de stage à honorer ?

De même, du point de vue temporel, les stages s'étendent généralement au-delà de quelques périodes scolaires durant la semaine, même si nous constatons encore une prédominance de stages certes prévus sur des périodes longues (un à deux semestres), mais le plus souvent réalisés à temps partiel. Si plusieurs auteurs mettent en évidence la nécessité d'une extension de la durée des stages, de manière à permettre une meilleure préparation des étudiants (p. ex., Brownell *et al.* 2005 ; Lovingfoss, Molloy, Harris & Graham, 2001 ; Whitaker, 2001), d'autres nuancent cette recommandation, en pointant l'impossibilité effective à former les étudiants à l'ensemble des dimensions complexes du travail de l'enseignant spécialisé, et ce malgré une augmentation des durées de stage (Mamlin, 2012). Nous retrouvons donc bien ici le débat sur la durée des stages, également présent dans la littérature sur les stages dans l'enseignement régulier depuis de nombreuses années (Gervais & Desrosiers, 2005 pp. 109 à 111 ; Paquay & Wagner, 2012 ; Pelpel, 1999 ; Zeichner, 1984) sans pour autant que les recherches ne soient orientées spécifiquement sur la dimension temporelle de la formation pratique, ainsi que sur ses avantages et ses limites pour les apprentissages et le développement professionnel des étudiants en formation à l'enseignement spécialisé. En effet, bien qu'il ait été relevé la pertinence de stages bénéficiant d'un bon encadrement et d'une forte intensité, de manière globale et comparative avec des durées de stages légèrement inférieure, mais associant par ailleurs d'autres paramètres non négligeables pour entreprendre une quelconque comparaison (Lovingfoss, Molloy, Harris & Graham, 2001 ; Billingsley, 2001), nous ignorons encore à l'heure actuelle quelles seraient les avantages ou les

⁵⁸ Le dispositif étant, rappelons-le, appréhendé comme un espace-temps permettant aux « ouverts » de s'actualiser.

inconvenients à recourir à une durée de stage x plutôt qu'une durée de stage y et ce de manière générique aux formations à l'enseignement spécialisé, comme de manière plus spécifique, dans l'une des trois grandes catégories de structures de l'enseignement spécialisé (soutien à l'intégration, classe spéciale ou institution spécialisée).

Dans le cas de stages réalisés de manière filée ou étalée dans les formations à l'enseignement régulier, « l'intention pédagogique est de permettre aux stagiaires d'être témoins et acteurs de l'évolution, en cours de semestre ou d'année, des élèves, des apprentissages, de l'organisation de la classe, de la tâche. » (Gervais & Desrosiers, p. 123). Si les auteurs indiquent que ce dispositif peut permettre une présence moins envahissante des étudiants-stagiaires dans la classe et dans la vie de l'école, elles soulignent la difficulté rencontrée par l'ensemble des acteurs à s'appuyer sur une continuité des pratiques. Or, si cette absence de continuité est déjà soulignée à titre d'inconvénient majeur dans ce dispositif, que dire du risque encouru dans le cadre des contextes d'enseignement spécialisé, là où les bénéficiaires d'une stabilité de l'environnement pour les élèves est au contraire démontré (Pelgrims, Chlostova & Delorme, 2019/à soumettre) ?

La tâche prescrite des enseignants spécialisés en situation de travail et les tâches prescrites en situation de formation

À la fin des années 90, les étudiants-stagiaires s'exerçaient alors aux tâches de planification, de mise en œuvre et de régulation de l'enseignement, ainsi qu'à la maîtrise des savoirs à enseigner auprès d'enseignants chevronnés, ayant eux-mêmes mis au point des routines d'enseignement et un programme d'enseignement adapté à leur classe, et ce habituellement uniquement dans deux disciplines (Kilgore & Griffin, 1998). À présent et comme montré précédemment, bien que ces tâches d'ordre didactiques et pédagogiques à exercer en stage demeurent le socle de base des tâches prescrites par les curricula des dispositifs de stages, les tâches collaboratives s'invitent à présent et gagnent de plus en plus de terrain et ce d'autant, qu'un à plusieurs stages se réalisent en contexte d'intégration scolaire, dans une classe d'enseignement régulier (Brownell, et al., 2005 ; Nagro & deBettencourt, 2017). En revanche, il n'est pas fréquent de constater un travail de formation consacré aux tâches administratives et organisationnelles, durant les stages. Nous questionnons dès lors ce constat en le mettant en relation, d'une part avec la diversité et la complexité de la tâche des enseignants spécialisés (voir chapitre 1) et d'autre part avec le réel des conditions de réalisation de la tâche de formation à ce travail (durée et lieux des dispositifs de stages, quelle que soit la typologie ; objectifs généraux et spécifiques des stages se déployant dans le cadre d'un accueil dans la classe d'un formateur de terrain). Des étudiants étant amenés à ne réaliser ponctuellement ou de manière discontinue, qu'une partie de la tâche des enseignants et qui plus est uniquement dans deux contextes, sont-ils suffisamment, adéquatement formés au travail réel des enseignants spécialisés ? Bénéficient-ils plutôt d'un aperçu partiel de la tâche à laquelle ils seront exposés le plus souvent à plein temps dès leur entrée dans le métier ? Les 600 heures de stages minimalement réalisées, articulées aux cours, séminaires, ateliers de formation mis en place dans les programmes de formation, leur fourniront-elles au contraire un lot d'outils d'action et de pensée, leur permettant d'accomplir des tâches qu'ils n'ont jamais eu l'occasion d'effectuer en situation de formation ? Le récit, le partage et l'analyse d'expériences décrites par leurs pairs en formation (Lussi-Borer & Muller, 2014b ; Lussi-Borer & Muller, 2016 ; Leblanc, 2016), par leurs formateurs de terrain et mentor, les apports théoriques reçus autour des dimensions collaboratives du travail de l'enseignant spécialisé en institution spécialisée (Emery, 2015) suffisent-ils par exemple à l'acquisition et au développement de compétences professionnelles en matière de collaboration ? La préparation et la conduite d'entretiens avec des parents, la négociation avec les collègues de l'enseignement régulier de projets d'intégration d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers, puis le soutien individuel et/ou collectif d'une équipe d'enseignants réguliers engagés dans un à plusieurs projets d'intégration, la rédaction de projets éducatifs individualisés, le co-enseignement avec un collègue enseignant spécialisé, le co-enseignement avec un collègue enseignant régulier ou encore la co-intervention avec un collègue éducateur social, la participation et l'intervention lors d'une réunion de réseau, ne sont que quelques exemples de tâches d'ordre collaboratif, étroitement articulées aux conditions de travail inhérentes à la structure d'enseignement spécialisé dans laquelle l'étudiant se trouve, et dès lors impossibles à réaliser pour un étudiant-stagiaire n'étant pas affecté à une structure offrant de telles potentialités en matière de tâches à réaliser.

Dès lors, outre l'occasion d'expériences multiples dans des contextes variés de l'enseignement spécialisé, les dispositifs de stages, offrent-ils des *potentialités* similaires selon que ceux-ci sont conçus en termes de formation à certaines situations de travail prescrit, de formation au travail réel, de formation à l'enseignement spécialisé au sens générique du terme ? Ces questions font simultanément écho, à un débat de longue date dans l'histoire de la formation des étudiants en enseignement régulier du primaire et du secondaire, et portant sur une conciliation possible des différents paradigmes de la formation des enseignants selon le modèle de Paquay (Paquay & Wagner, 2012). Il met en dialogue des logiques de formation parfois peu compatibles les unes avec les autres : formation à une pratique artisanale, à une pratique technique, à une pratique réflexive, à une pratique instruite ou encore à une pratique personnelle de l'enseignement, force est de constater l'intérêt qu'il y aurait cependant à élargir ce débat à la formation en contextes d'enseignement spécialisé, dans un domaine encore peu exploré par la recherche.

Écart entre travail réel de formation et travail réel des enseignants débutants.

Il est intéressant de constater que les difficultés, problèmes et enjeux mis en évidence chez les enseignants débutants, diffèrent sensiblement de certains problèmes rencontrés durant les stages de formation initiale. Ainsi, quelques contraintes des contextes d'enseignement spécialisé demeurent opaques et peu significatives lors des expériences de formation pratique (Kilgore & Griffin, 1998, p. 161). En effet, il semblerait que les étudiants se montrent peu concernés par certaines dimensions du métier, comme le fonctionnement du système scolaire ou encore celui des dispositifs d'intégration et d'inclusion durant leurs stages, dimensions qui sont pourtant rapidement identifiées comme problématiques pour l'exercice du métier lors des premières années d'enseignement. Or, si ces dimensions demeurent opaques et peu significatives, c'est probablement, selon les auteurs, en raison du fait qu'il est rare que les dispositifs de stages eux-mêmes prévoient une sensibilisation des étudiants-stagiaires au fonctionnement de l'établissement scolaire, du système scolaire plus globalement, et donc à l'ensemble des procédures administratives et institutionnelles y afférant.

D'autres auteurs nord-américains (Busch, Pederson, Espin & Weissenburger, 2001 ; Mastropieri, 2001 ; McDonald & Speece, 2001) mentionnent également ce décalage important rapporté par les enseignants spécialisés débutants durant leur première année d'enseignement et les expériences vécues lors de la formation initiale. D'après eux, ce décalage semble suffisamment significatif pour qu'il amène certains de ces enseignants spécialisés à se réorienter ou à arrêter leur carrière dès la première année. Ils l'attribuent toutefois à la non-correspondance entre une formation d'enseignant spécialisé réalisée dans un domaine de spécialisation particulier (déficiences sensorielles, troubles émotionnels, retard de développement, troubles des apprentissages, troubles de comportements, etc.) ainsi que des degrés/niveaux d'enseignement particulier (degrés élémentaire et primaire ; degrés secondaire I et secondaire II) et un premier emploi exercé dans un autre domaine de spécialisation et ou de degré. Ainsi, l'origine des difficultés et défis rencontrés par les enseignants débutants en début de carrière, ne serait selon eux, pas uniquement imputable à une inadéquation de la formation initiale reçue. Au contraire, celle-ci serait plutôt due d'une part à un dysfonctionnement dans l'attribution des premiers postes aux nouveaux enseignants spécialisés (non considération de la formation effective reçue par l'employeur) et d'autre part dans le choix problématique effectué par ces nouveaux enseignants acceptant sans autre un premier emploi dans un domaine pour lequel ils ne sont pas suffisamment formés.

En effet, il semblerait qu'au regard de la synthèse de Nagro et de Bettencourt (2017), tant les stages que les temps de terrain parviennent aux résultats escomptés en favorisant le développement des compétences professionnelles des étudiants et en offrant de riches occasions d'analyses de pratiques auto-centrées ou hétéro-centrées (Mamlin, 2012). Parmi les avantages des temps de terrain mis en évidence par les auteurs, il ressort que ceux-ci sont effectivement perçus par les étudiants comme des expériences pratiques ayant été très bénéfiques pour leur propre formation, soutenant l'auto-réflexion et influençant positivement les connaissances et le développement des étudiants. De plus, celles-ci indiquent qu'après avoir participé aux modules articulant temps de terrain et cours au sein de l'établissement de formation, les étudiants produisaient davantage de séances d'enseignement dont les indices d'une planification et d'une mise en œuvre adéquates sont repérables à travers le recours des gestes suivants :

- « Obtention de l'attention des élèves avant d'enseigner
- Présentation des planifications anticipées

- Préviation de questions sur les connaissances antérieures
- Lien établi entre la leçon donnée et les leçons antérieures
- Présentation des contenus sous formes de séquences
- Utilisation des supports visuels, des exemples et des modèles
- Vérification de la compréhension des élèves
- Présentation des feedbacks qui permettent aux élèves de se corriger
- Présentation des consignes claires
- Synthèse de la leçon proposée en classe aux élèves
- Des dimensions spécifiques des expériences pratiques comme le vidéo-formation, montrent des promesses pour améliorer les pratiques de supervision et de mentorat » (Nagro & deBettencourt, 2017, p.24)

De nos jours, la relation entre une absence ou une insuffisance de formation pratique durant la période de formation initiale et les difficultés rencontrées par les enseignants spécialisés débutants ayant toutefois pu être démontrée à de nombreuses reprises (Brownell & Leko, 2011 ; Leko, Brownell, Sindelar & Murphy, 2012), il revient impérativement aux établissements de formation de développer encore davantage des modèles d'accompagnement, de formation et d'évaluation des étudiants renforçant les opportunités de formation pratique significatives et leur permettant de rencontrer des modèles experts qui puissent les accompagner dans l'acquisition de leurs compétences professionnelles (Mamlin, 2012).

2.5.2 Des conditions de réalisation de la tâche de formation parfois peu compatibles avec la tâche prescrite ?

Gervais & Desrosiers (2005) mentionnent toutefois que le choix d'une modalité temporelle de réalisation d'un stage plutôt qu'une autre dépasse le plus souvent les conceptions épistémologiques sous-jacentes à la formation. Selon elles, celles-ci dépendent plutôt de contraintes organisationnelles et institutionnelles, ainsi qu'aux ressources à disposition des programmes de formation. Cet aspect est également relevé par Mamlin (2012) concernant plus généralement les conditions de formation pratique offertes aux étudiants en formation à l'enseignement spécialisé. Celle-ci mentionne en effet l'écart existant entre les intentions des concepteurs de programmes de formation à l'enseignement spécialisé se dotant d'objectifs à atteindre, en envisageant précisément pour ce faire certains moyens et certaines conditions de réalisation dans le cadre de dispositifs conditionnés à des espaces, des durées et des modalités de réalisation précises, et la réalité des possibles en matière d'organisation effective des stages. La mise à disposition de lieux de stages de qualité, est ainsi désignée comme un « objectif parfois inatteignable » par l'auteure (ibid, pp.43-45). Les difficultés rencontrées et générant ces écarts, se manifestent selon elle, sur différents plans potentiellement superposables les uns aux autres :

Le manque voire l'absence de formateurs de terrain certifiés et/ou répondant aux exigences posées par les établissements de formation, disponibles, disposés à accompagner des étudiants-stagiaires. Ce cas de figure fait référence aux principes, normes de fonctionnement et procédures que se donnent les établissements de formation quant au recrutement des formateurs de terrain. Le plus souvent en effet⁵⁹, les étudiants sont adressés à des formateurs de terrain qualifiés, expérimentés et jugés compétents dans le contexte d'enseignement spécialisé dans lequel ils exercent. Ils sont par ailleurs supposés avoir été formés à endosser les tâches d'accompagnement, de formation et d'évaluation des étudiants-stagiaires qui leurs sont confiés. Or, il s'avère parfois précisément complexe d'avoir recours à un tel public de formateurs de terrain. Les établissements de formation se trouvent dès lors face à un dilemme de taille, qu'ils tentent néanmoins de résoudre pour être en mesure d'effectuer leur tâche (Leplat, 2004 ; Lussi-Borer & Muller, 2014b). Mamlin affirme en effet qu'étant donné le nombre parfois réduit de formateurs de terrains qualifiés disponibles, il incombe aux établissements de formation de procéder à une inévitable pesée d'intérêts. Ceux-ci ne peuvent alors se montrer tout à fait stricts dans le respect des principes, normes de fonctionnement et procédures, opérer quelques dérogations acceptables, tout en maintenant la formation des étudiants au premier rang de ses préoccupations. Il peut ainsi parfois mieux

⁵⁹ Comme nous l'avons précisé pour les dispositifs de stages réalisés dans le cadre des formations à l'enseignement spécialisé en Suisse.

convenir d'engager un formateur de terrain non certifié, mais par ailleurs au bénéfice d'une solide expérience de sa structure d'enseignement spécialisé, plutôt qu'un enseignant certifié, peu compétent en matière de formation et/ou récemment engagé dans la structure d'enseignement.

Les établissements de formation à l'enseignement spécialisé et à travers eux, les étudiants-stagiaires, peuvent ensuite être confrontés à des lieux de stage (classes et/ou établissements scolaires) peu représentatifs de la mise en œuvre de « bonnes pratiques » (Mamlin, *ibid.*). Or, là également un dilemme se présente. Alors que les étudiants s'entendent décrire et prescrire l'usage de « bonnes pratiques » supposées être efficaces dans l'amélioration des difficultés scolaires des élèves lors des cours, séminaires dispensés au sein de l'établissement de formation d'une part, et que d'autre part, les prescriptions mêmes des dispositifs de stages leur demandent de recourir à l'usage de ces « bonnes pratiques » lorsqu'ils déploient leurs tâches d'enseignement en classe, l'offre d'établissements scolaires et ou de classes correspondant à la mise en œuvre de ces « bonnes pratiques » fait précisément défaut. Mamlin cite par exemple, le cas d'établissements scolaires d'enseignement spécialisé séparés ne procédant à aucune pratique d'intégration scolaire en contexte d'enseignement régulier, alors même que les étudiants devraient être en mesure d'être confrontés aux pratiques efficaces en matière d'intégration scolaire. À nouveau, l'auteure indique qu'il revient à l'établissement de formation initiale de procéder au choix le plus raisonnable dans l'attribution de la structure de stage et du formateur de terrain, en privilégiant la qualité de la formation offerte aux étudiants, quitte à renoncer aux exigences en matière d'établissement fournissant l'exemple de « bonnes pratiques » relevant de la recherche.

Le troisième obstacle surgissant avec une certaine régularité consiste à devoir composer entre le choix d'une attribution de stage dans un lieu de formation de qualité et correspondant en tous points aux exigences de l'établissement de formation et celui d'une attribution de stage dans un lieu de formation de qualité moindre, ne correspondant que faiblement aux principes requis, lorsque l'étudiant à placer est en réalité un ancien ou un actuel assistant socio-éducatif ayant collaboré ou collaborant encore dans la classe en question. Il en va de même lorsqu'il s'agit d'un animateur du parascolaire ayant travaillé ou travaillant encore au sein de l'établissement scolaire. De même que pour les deux obstacles précédant, la solution privilégiée par l'établissement de formation va parfois à l'encontre d'une possibilité d'offrir à l'étudiant en question de nouvelles opportunités de découvertes de pratiques pédagogiques, un nouveau contexte d'enseignement spécialisé, etc. (Mamlin, *ibid.*). Dans un même ordre d'idée, l'auteure cite également l'immense défi consistant pour les établissements de formation à proposer des lieux et des conditions de formation de qualité, permettant aux étudiants exerçant déjà la fonction d'enseignant spécialisé depuis de nombreuses années, de développer de nouvelles compétences, de découvrir de nouvelles pratiques pédagogiques, etc. Celle-ci recommande dans ces cas, de proposer alors des modalités de formation alternatives (observations d'enseignants issus d'un autre parcours de formation que le leur, observations dites virtuelles et analyses vidéographiques d'autres enseignants spécialisés à l'œuvre, tout en bénéficiant d'un accompagnement dans ce processus de mise à distance critique de sa propre pratique⁶⁰). Nagro, deBettencourt, Rosenberg, Carran et Weiss (2017) développent également une thèse similaire, et obtiennent des résultats considérés comme satisfaisants en termes de développement de compétences d'enseignement et de réflexivité, lorsqu'ils recourent à cette typologie de dispositifs de manière complémentaire toutefois aux dispositifs de stages ordinaires dans l'enseignement spécialisé.

Un cinquième ordre de dilemme surgit lorsque les places de stages font défaut dans une ou plusieurs catégories de structures d'enseignement spécialisé correspondant aux critères requis pour permettre à l'étudiant d'atteindre les objectifs spécifiques des stages. Ainsi, lorsqu'un programme de formation initiale à l'enseignement spécialisé prévoit par exemple la réalisation de stages en fonction d'une catégorie de troubles, déficiences, handicaps ou difficultés particulière, et qu'il vient à manquer des places dans la catégorie de classes spéciales/régulières accueillant spécifiquement des élèves présentant ces caractéristiques diagnostiques, l'établissement de formation se trouve face à un problème qu'il se doit de résoudre. À nouveau des stratégies de compromis entre prescriptions données par des dispositifs de formation pratique et disponibilités réelles des structures scolaires correspondant à l'objectif spécifique de formation doivent être déployées afin de permettre tout de même aux étudiants d'être

⁶⁰ Cette modalité de formation proposé fait vraisemblablement écho aux dispositifs d'auto-confrontations simples et croisées développées dans une perspective de formation (Saujat, 2002, 2004) ou encore à d'autres formes de dispositifs de formation à partir de la plateforme Néopass@ction (Flandin, 2015, 2017), consistant notamment à se saisir de l'activité professionnelle d'autrui

formés dans ce domaine en particulier. Mamlin (ibid, p. 44) évoque alors la possibilité de recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le domaine de la formation pratique, pour remédier à ces obstacles. Elle cite ainsi l'usage de la vidéo, de la télévision interactive offrant aux étudiants un dispositif de formation à distance, voire même des situations de formation à l'enseignement sous forme de dispositifs de simulation informatique.

Enfin le dernier obstacle et source de dilemme mentionné par l'auteure concerne le déficit de ressources à disposition en termes de superviseurs pour assurer un accompagnement et une évaluation des stages par des enseignants spécialisés dans le domaine de l'enseignant spécialisé. Ceux-ci sont le plus souvent assumés par des étudiants diplômés et par des enseignants auxiliaires. Or, un nombre considérable de suivis sont effectués par des superviseurs eux-mêmes relativement éloignés du champ, et peu sensibilisés aux enjeux, conseils et outils de pensée et d'action spécifiques à l'enseignement spécialisé. De plus Mamlin précise que parfois, ces superviseurs sont davantage préoccupés par leurs propres échéances et ont leur propre conception sur la formation des enseignants. L'auteure recommande dès lors que ceux-ci soient davantage associés aux séances d'équipe de suivi de stages des filières de formation initiale à l'enseignement spécialisé. Par ailleurs, elle suggère également que les enseignants travaillant effectivement au sein des filières de formation à l'enseignement spécialisé, soient régulièrement impliqués dans le suivi et l'accompagnement des stages, plutôt qu'ils n'assument cette tâche qu'une fois exceptionnellement par année (ibid.). Selon Mamlin, cette implication régulière favorise un lien plus étroit avec la vie et l'actualité des établissements scolaires, ce lien étant indispensable selon elle pour orienter les étudiants également à partir des problématiques actuelles rencontrées « sur le terrain ».

2.5.3 Rôles particuliers des formateurs de terrain dans l'accompagnement des stages

Outre l'importance accordée aux dispositifs de stages eux-mêmes, nous constatons que dans la littérature, cette importance est régulièrement associée à la nécessité d'un accompagnement de qualité (p. ex., Billingsley, 2001 ; Brownell, et al. 2005 ; Mamlin, 2012 ; Young, Jones & Low, 2011). Par ailleurs, nous avons vu que cette qualité de l'accompagnement n'est pas systématiquement garantie étant donné les contraintes avec lesquelles les établissements de formation initiale à l'enseignement spécialisé composent.

Or, il semblerait que les conditions d'un accompagnement fiable soient d'autant plus nécessaires que la formation concerne celles de futurs enseignants spécialisés. Alors que certains étudiants, nous l'avons vu, ne sont pas au bénéfice d'une formation préalable dans l'enseignement, de nombreux autres sont des enseignants spécialisés en emploi (sans formation initiale traditionnelle) ayant été engagés pour des raisons de pénurie dans le domaine, tandis que d'autres encore poursuivent leur parcours de formation initiale en ne bénéficiant uniquement des dispositifs de formation pratique pour être exposés à des situations s'apparentant au travail qui les attendra dès l'obtention du diplôme requis pour être autorisés à enseigner. La diversité des profils composant ce public hétérogène d'étudiants en formation, requiert dès lors des compétences de formation avérées de la part des formateurs de terrain accueillant les étudiants dans leur classe ou les accompagnant dans leurs propres pratiques d'enseignement spécialisé. De nombreuses attentes pèsent donc inévitablement sur ces acteurs de la formation, émanant tant de la part des étudiants eux-mêmes (Cabre & Sartori, 2019), que de la part des établissements de formation (Brownell, et al. 2005). En outre, comme nous l'avons mentionné plus tôt, ces mêmes établissements de formation ne confient pas *sine qua non* les étudiants aux formateurs de terrain, en postulant simplement qu'en raison de leurs années d'enseignement et de leurs qualités avérées de formateurs, ceux-ci peuvent former, guider et orienter les étudiants selon leurs propres valeurs, conceptions, normes d'action concernant la formation à l'enseignement spécialisé d'une part, et l'enseignement spécialisé d'autre part (Mamlin, 2012). En effet, les formateurs de terrain devraient être en mesure de servir de modèles pour les étudiants-stagiaires (Gervais & Desrosiers, 2005), de leur montrer, en y ayant recours, les « bonnes pratiques » spécifiques à l'enseignement spécialisé et préconisées par les standards nationaux et internationaux (Brownell, et al. 2005). Toutefois, les formateurs de terrain ne devraient pas se contenter de montrer ce qu'ils font, mais également et surtout favoriser chez les étudiants une meilleure compréhension de la complexité inhérente à l'exercice de ce travail, et ce quelques soient les structures dans lesquelles ils l'exercent (Roberts, et al., 2013). Pour assumer cette tâche, il serait dès lors pertinent de permettre aux formateurs d'être et de se sentir davantage outillés quant à la manière

d'entrer en relation, d'accompagner, de former, d'évaluer (Ibid.). Les auteurs mentionnent à ce propos, l'importance de former les formateurs de terrain à assumer au mieux cette tâche ou du moins de les soutenir au mieux, dans la mesure où leur contribution consisterait en l'un des plus puissants leviers du développement professionnel des étudiants. Roberts *et al.* (2013) indiquent dès lors trois axes à partir desquels, les formateurs de terrain en contextes d'enseignement spécialisé pourraient orienter leurs pratiques d'accompagnement et d'évaluation : l'axe des dimensions émotionnelles et affectives de l'enseignement spécialisé, l'axe des dimensions pédagogiques, didactiques et collaboratives de l'enseignement spécialisé, et finalement l'axe des dimensions réflexives en lien avec la préparation, la régulation de l'enseignement. Il s'agit ainsi pour eux, de permettre aux formateurs de proposer les conditions de formation permettant aux étudiants-stagiaires de « sentir, ressentir, se sentir comme » un enseignant spécialisé, « d'agir comme » un enseignant spécialisé et finalement de « penser et réfléchir » comme un enseignant spécialisé.

Roberts et al. (2013) proposent alors différentes pistes d'action très concrètes que les formateurs de terrain pourraient adopter dès lors qu'ils s'engagent dans un processus d'accompagnement et d'évaluation d'étudiants-stagiaires en enseignement spécialisé. Bien que réalisé dans une perspective essentiellement prescriptive, cet inventaire contribue à notre sens à documenter dans une logique s'apparentant à celle de la « *job-analysis* », certaines dimensions de la tâche des formateurs de terrain en contextes de stages de formation au travail de l'enseignant spécialisé rarement repérées dans la littérature concernant la formation des enseignants spécialisés. En effet, les quatre phases le plus souvent décrites à propos de l'accompagnement des stagiaires au fil d'un stage (Bouvier & Obin, 1998 ; Pelpel, 1989, 2003 ; Gervais & Desrosiers, 2005) et par ailleurs prévues dans certaines prescriptions de dispositifs de stages (HEP Vaud, Uni Fribourg, par ex.) sont ici considérées comme points de repère pour l'anticipation et la mise en œuvre de ces différentes pistes d'action (cf. tableau 2.7). Le formateur de terrain devrait donc veiller pour chacun de ces trois axes, à réaliser certaines tâches : a) en amont du stage, b) au début du stage, c) pendant le stage et d) après le stage.

Tableau 2.7 : Pistes d'actions proposées aux formateurs de terrain dans les stages en contextes d'enseignement spécialisé selon Roberts *et al.* 2013. (traduit par nous)

Aider l'étudiant à « sentir, ressentir, se sentir » comme un enseignant spécialisé	
<i>Avant le début du stage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Informer les parents et les élèves de l'accueil d'un étudiant-stagiaire dans la classe • Consulter le contrat pédagogique du stage • Organiser la première rencontre avec le superviseur (universitaire)
<i>Au début du stage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter l'école et l'équipe à l'étudiant-stagiaire • Aider l'étudiant-stagiaire à se présenter et à s'affirmer en tant qu'enseignant face aux élèves • Rappeler aux élèves de considérer et traiter l'étudiant-stagiaire avec le même respect que celui qu'ils lui accordent • Fournir à l'étudiant-stagiaire les règles de l'établissement scolaires et diverses autres procédures en usage
<i>Au cours du stage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoir des rencontres régulières pour discuter des problématiques rencontrées en classe, des problématiques en lien avec l'enseignement • Établir/déterminer quelles seront les premières modalités de la communication quotidienne entre le formateur de terrain et le stagiaire (courriel, discussions, téléphones, cahier de communication) • Inviter l'étudiant-stagiaire à participer aux différentes réunions organisationnelles, administratives, synthèses en équipe multiprofessionnelle • Partager avec l'étudiant-stagiaire les techniques vous permettant de réduire votre propre niveau de stress et encourager l'étudiant-stagiaire à trouver ses propres moyens, techniques à cet effet • Aider l'étudiant-stagiaire à entrer en contact avec d'autres enseignants spécialisés, et autres collègues de manière à réduire la sensation d'isolement possiblement ressentie
<i>À la fin du stage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Remercier l'étudiant-stagiaire d'avoir passé ce temps dans la classe • Mettre en lumière les zones de développement et de forces constatées • Proposer à l'étudiant-stagiaire une lettre de recommandation de sa part • Inviter l'étudiant-stagiaire à le solliciter par la suite pour toute question, besoin, conseil au sujet de sa pratique d'enseignement spécialisé

./.

Aider l'étudiant à « agir » comme un enseignant spécialisé	
<i>Avant le début du stage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Considérer l'étudiant-stagiaire comme un partenaire dans la classe et utiliser un langage inclusif à son égard • Planifier les différentes phases du stage • Programmer comment les responsabilités seront progressivement partagées durant le temps du stage et prévoir du temps pour des préparations/planifications communes de l'enseignement • Préparer les informations nécessaires à donner à l'étudiant-stagiaire au sujet des besoins particuliers des élèves et de leurs apprentissages
<i>Au début du stage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoir des occasions permettant à l'étudiant-stagiaire d'observer les leçons de manière à ce que ce dernier puisse <ul style="list-style-type: none"> ◦ Réfléchir au processus de planification ◦ Apprendre des techniques pédagogiques ◦ Relier la théorie à la pratique • Modéliser le processus de pensée et de réflexion engagé dans la planification des leçons de manière à ce que l'étudiant-stagiaire puisse saisir votre pensée
<i>Au cours du stage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Être plutôt trop impliqué activement dans le développement professionnel et les apprentissages de l'étudiant-stagiaire que pas assez • Au fur et à mesure que l'étudiant-stagiaire assume la responsabilité des différentes tâches, rester présent dans la classe • Profiter de ce temps pour travailler en plus petit groupe avec certains élèves ou pour mieux prendre en compte les élèves avec trouble du comportement, tout en supervisant l'étudiant-stagiaire et en lui apportant son soutien • Profiter de la présence de l'étudiant-stagiaire pour introduire plus de tâches de manipulation ou encore des projets impliquant la présence de deux adultes en classe
<i>À la fin du stage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir à l'étudiant-stagiaire une évaluation finale positive, bien que critique, de ses forces et des zones de travail à améliorer

Aider l'étudiant à « réfléchir, penser » comme un enseignant spécialisé	
<i>Avant le début du stage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • S'informer de l'existence d'un instrument d'évaluation formative permettant de fournir un feed-back structuré à l'étudiant-stagiaire suite à l'observation, auprès de l'université • Si ce document existe, s'en servir pour interagir avec l'étudiant-stagiaire suite aux observations • Développer la conscience de l'ensemble des décisions et micro-décisions prises durant les temps d'enseignement et tout au long de la journée scolaire • Illustrer ses pratiques d'enseignement en ayant recours à un langage technique et spécifique
<i>Au début du stage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre l'habitude de communiquer à l'étudiant-stagiaire l'objet de ses réflexions, ses réflexions en elles-mêmes, et de les justifier • Filmer l'étudiant-stagiaire lors d'une séance d'enseignement et observer/discuter de la séance ensemble • Discuter avec l'étudiant-stagiaire de la contribution de l'évaluation formelle des compétences professionnelle pour le développement professionnel
<i>Au cours du stage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Guider l'étudiant-stagiaire au travers de questions • Conférer à l'étudiant-stagiaire de fréquentes et diverses occasions de penser, réfléchir et répondre à vos questions avant de partager votre point de vue • Équilibrer les critiques et les éloges • Programmer des observations formelles de l'étudiant-stagiaire • Porter son attention sur: <ul style="list-style-type: none"> ◦ les stratégies d'enseignement dont l'effet de levier sur les apprentissages est élevé ◦ des pratiques d'enseignement efficaces spécifiques à la discipline enseignée ◦ une relation étudiant-stagiaire / élèves positive ◦ la cohérence entre l'enseignement pourvu par l'étudiant-stagiaires et le projet éducatif individualisé de chaque élève
<i>À la fin du stage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Au fur et à mesure que l'étudiant-stagiaire endosse davantage de responsabilités, inverser les rôles et encourager l'étudiant-stagiaire à décrire, illustrer ce qu'il fait en pensant à haute voix

Cabre & Sartori (2019) ont quant à elles cherché à répertorier les gestes d'accompagnement, de formation et d'évaluation que six formateurs de terrain ont déclaré avoir déployé lors de l'accueil d'un étudiant-stagiaire en enseignement spécialisé et réciproquement les gestes que six étudiants-stagiaires en enseignement spécialisé ont par ailleurs perçu en termes d'accompagnement, de formation et d'évaluation de la part de leurs formateurs de terrain, dans le cadre d'un mémoire que nous avons dirigé et réalisé pour l'obtention de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé (Unige). Celles-ci produisent des connaissances sur les différents gestes destinés à accueillir le stagiaire et permettant à celui-ci de se sentir accueilli au sein de la structure d'enseignement spécialisé, du groupe classe et plus spécifiquement auprès des élèves. Il y est également question des gestes permettant au stagiaire de se sentir encadré dans son processus de formation ainsi que des gestes associés spécifiquement à la formation aux tâches des ordres didactique, pédagogique et collaboratif, à la formation au développement d'une posture professionnelle et à la connaissance du contexte institutionnel. Il ressort toutefois de cette étude à caractère exploratoire, un recours peu fréquent de la part des formateurs de terrain à des gestes spécifiques de formation aux tâches collaboratives, pourtant tellement mises en avant dans la littérature exposée précédemment. Du côté des stagiaires, ceux-ci expriment en revanche le

besoin de se voir attribuer des formateurs compétents dans un rôle d'accompagnement, de formation et de soutien à la réalisation de l'ensemble des tâches prescrites par les dispositifs de stage, mais plus particulièrement dans les tâches didactiques et pédagogiques.

Finalement, nous retenons également de l'ensemble des travaux nord-américains sur lesquels nous nous sommes appuyés (Brownell et al. 2005 ; Mamlin, 2012 ; Nagro et al. 2017 ; Nagro & deBettencourt, 2017) la présence de modalités d'accompagnement, de formation, et d'évaluation fondées sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication utilisées en formation, favorisant des dispositifs de formation novateurs, permettant une mise à profit de la tension proximité/distance utile au développement professionnel et allant au-delà des traditionnels entretiens bipartites et ou tripartites (p. ex., Boutet & Pharand, 2008 ; Boutet & Rousseau, 2002 ; Correa Molina & Gervais, 2008 ; Gervais, 1999, 2003 ; Gervais & Desrosiers, 2005 ; Guillemette & L'Hostie, 2011 ; Perréard-Vité, 2011), ayant par ailleurs montré plusieurs de leurs limites (Chaliès & Durand, 2000, 2009). De nouvelles perspectives de recherche à des fins de conception de dispositifs d'accompagnement, de formation et d'évaluation du travail de formation pratique réalisé par les étudiants dans le cadre des stages, semblent donc prometteur. Le recours à l'analyse du travail réel de formation déployé par les étudiants-stagiaires et leurs formateurs, telle qu'envisagée par plusieurs auteurs ayant adopté différents « courants » de l'analyse du travail enseignant (Yvon & Saussez, 2010), nous amène à considérer avec sérieux l'intérêt que les chercheurs du domaine de la formation à l'enseignement spécialisé en contextes de stages, auraient à s'emparer de la notion d'activité, pour comprendre et décrire « ce que font réellement » les différents acteurs pour faire « ce qu'ils ont à faire » compte tenu des conditions de réalisation de la tâche à disposition.

Nous y voyons un petit pas de côté dans ce domaine très particulier de la recherche et de la formation au sein de la pédagogie spécialisée, dans la mesure où celui-ci contraint à la fois à la sortie d'une logique de recherche « processus-produit » orientée efficacité, qualité et résultats, tout en renonçant également à une seule logique de formation « socio-constructiviste » orientée essentiellement sur la pratique réflexive.

Une nouvelle *potentialité* s'offre en effet en termes d'Espace de recherche (Theureau, 2009, 2015) et de formation à l'enseignement spécialisé : l'approche interactionniste et située des pratiques et de formation à l'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2001, 2006, 2013, 2018 ; Pelgrims *et al.* 2010), voire écologique à certains égards (Lortie, 1975 ; Kounin, 1970 ; Doyle, 1986), nous invite à explorer simultanément les apports d'une perspective enactive et sémiologique de l'activité humaine (Theureau, 2006 ; Varela, 1989) pour envisager la formation à l'enseignement spécialisé. Prenant en considération, les conditions de réalisation de la tâche des étudiants en formation au travail des enseignants spécialisés, soit l'ensemble des contraintes et des libertés institutionnelles et situationnelles avec lesquelles ils sont tenus de composer l'accomplissement de la tâche (Pelgrims, 2016b), nous nous intéressons à comprendre comment les étudiants-stagiaires vivent leurs stages de formation.

CHAPITRE 3

La notion d'*activité* pour décrire et comprendre le travail réel des étudiants-stagiaires

La description de la tâche à laquelle les étudiants-stagiaires se préparent tout au long de leur travail de formation à l'enseignement spécialisé, notamment dans le cadre des dispositifs de stage, donne à voir d'une part les buts et exigences du travail, d'autre part les conditions dans lesquelles ils seront amenés à les atteindre. La description des dispositifs de formation à ce travail propose également un aperçu des objectifs poursuivis par la formation initiale et au sein de celle-ci, par les dispositifs de stages, ainsi que les conditions dans lesquelles celle-ci s'effectue. Or, comme nous l'avons mentionné, pour décrire et comprendre le *travail réel* réalisé par les étudiants-stagiaires lorsqu'ils sont en stage de formation au travail d'enseignant spécialisé, il est nécessaire de considérer l'*activité* des travailleurs. Or, cette notion, dont nous avons rapidement esquissé les contours grossiers et culturellement admis dans le monde des sciences du travail (de Montmollin, 1996 ; Leplat, 2004) et de plus en plus dans celui des sciences de l'éducation (p. ex., Durand, 1996 ; Lussi Borer, Yvon & Durand, 2015 ; Yvon & Saussez, 2010) révèle l'existence de plusieurs *micro-mondes* (Varela, 1996) dont l'organisation interne et les frontières s'avèrent bien plus complexes, subtiles et plus dynamiques que celles proposées initialement pour circonscrire la notion d'activité distinguée de celle de tâche. Si ces *micro-mondes* entretiennent certes des relations entre eux, contribuant à assurer la cohérence et la survie de la notion d'activité au sein du monde scientifique, ils se doivent également de veiller à leur propre équilibre et cohérence interne.

Ce que nous qualifions ici de *monde* de l'activité, fait donc référence à notre propre engagement dans la construction de cette notion complexe, épaisse, et également robuste. Nous ne nous positionnons donc pas en extériorité du monde, que nous cherchons à explorer. Dans nos nombreux et réguliers couplages à ce monde de l'activité, tout au long de la recherche, et au fur et à mesure qu'en cheminant nous traçons notre chemin⁶¹ surgit une métaphore à laquelle nous souhaitons à présent avoir recours, comme une empreinte momentanée, une stabilisation actuelle, mais évidemment transformable, de nos constructions de significations à propos de la notion d'activité.

Après l'avoir présentée, nous empruntons la métaphore du *chemin* et celle du *monde de l'activité*, comme supports de présentation de la notion, spécifiée à partir d'une sélection de significations jugées pertinentes pour notre objet d'étude.

3.1 En préambule

3.1.1 Une métaphore pour saisir, organiser et décrire la notion d'activité

Outre le confort qu'elle procure à notre propre engagement à la situation de recherche, l'usage de la métaphore, n'est ici pas anodin. En effet, comme l'ont montré Durand, Goudeaux, Horcik, Salini, Danielian et Frobert (2013), le recours à la métaphore pour faire comprendre une notion abstraite, complexe et faciliter l'engagement d'acteurs dans une situation interactive, semble pertinente. S'appuyant sur des écrits de linguistique cognitive qui développent la thèse d'un usage métaphorique quotidien allant au-delà d'une imagination poétique mais soutenant au contraire à chaque instant, notre perception et notre pensée et contribuant à donner du sens aux concepts (Lakoff, 1987 ; Lakoff et Johnson, 1980 et 1999), Durand et al., avancent la cohérence globale de la métaphore pour appréhender des procédures⁶² complexes et souvent abstraites aux yeux des acteurs. Intégrant simultanément l'expérience sensorimotrice, affective et socio-culturelle des acteurs interagissant dans la situation, la métaphore permet selon eux, de construire les ponts d'une signification partagée entre acteurs. De plus, elle contribuerait également à la préfiguration de l'engagement des acteurs dans ces situations « en

⁶¹ Caminante, no hay camino (Machado Antonio, poète Espagnol cité par Varela, 1989a).

⁶² Dans leurs cas, la procédure de la validation des acquis de l'expérience.

établissant un rapport métaphorique entre le connu et l'avenir » (ibid, p. 46). Nous estimons donc à leur suite, que le recours à la métaphore du *chemin* au sein d'un monde de l'*activité*, est susceptible de faire émerger chez le lecteur un arrière-fond de significations connues (Varela, 1989b), tout en permettant à ce dernier de créer un horizon d'attente relatif à une expérience nouvelle de ce monde. À travers cet usage et pour aborder la notion d'activité, nous prenons donc appui, sur une conception de la métaphore comme outil pertinent d'une construction et/ou de transformations possibles de significations, notions qui par ailleurs se trouvent au cœur du monde de l'activité.

3.1.2 Tracer *un chemin en cheminant dans le monde de l'activité, duquel est « fait émergé » un Espace de recherche*

« Caminante, no hay camino, se hace camino al andar⁶³ », nous murmure le poète espagnol, Antonio Machado. Si cette affirmation a priori paradoxale pour certains randonneurs amateurs peu rassurés et pressés d'atteindre un sommet, perturbe sans doute moins le domaine de significations de certains guides de montagne, elle est d'autant plus signifiante pour le biologiste chilien Francisco Varela, l'ayant choisie pour illustrer l'hypothèse selon laquelle, il n'existe pas de chemin, ni de monde prédéfini, ceux-ci, émergeant au contraire de l'action, de la marche (Varela et al., 1993). Nous l'utilisons à notre tour, pour illustrer notre démarche de construction de la signification de la notion d'*activité* dans le cadre de cette thèse. Ce chemin singulier, celui que nous traçons dans ce manuscrit, n'existe donc pas a priori, nous le faisons émerger *du monde* de l'activité au travers des choix que nous opérons à chaque instant. Voyons dès lors ce que nous désignons comme le *monde* de l'activité.

Comme toute porte qui s'ouvre, celle-ci donne en principe tout d'abord à voir, à découvrir un espace plus ou moins grand, étroit, profond, ou au contraire restreint. Rares sont effet et à notre connaissance les portes qui donnent directement accès à un mur...

Si nous prenons l'arrière-fond des connaissances culturellement admises que nous avons d'un espace matériel, nous pourrions évoquer différentes typologies d'espaces présentant eux-mêmes des caractéristiques (ou propriétés) variables selon une description, une représentation ou une symbolisation objective. En effet, dans la mesure où celui-ci est doté d'objets culturellement partagés et donc identifiables tels que les éléments naturels ou matériellement produits par l'Homme au sein de l'espace, les reliefs, les cavités ou les sinuosités, les zones de luminosité, les zones d'ombre, les zones sèches ou humides, les zones vierges comme les zones denses et fourrées en végétation ou plutôt en traces d'urbanisation, etc., cet espace peut être plus ou moins précisément décrit et sur lequel les membres partageant une culture commune, peuvent aisément se mettre d'accord. Procédant à présent et par analogie, à une description dite objective, représentable, symbolisable d'un espace symbolique et non matériel, tel que pourrait être l'Espace (Theureau, 2015) consacré à l'étude de la notion d'activité, nous pourrions également présupposer l'existence et la pertinence d'un certain nombre de critères, paramètres, propriétés contribuant à définir, décrire, circonscrire l'Espace consacré à la notion d'*activité*.

Ces critères formels semblent exister : ils sont définis dans le cadre de programmes de recherches antagonistes pour certains, complémentaires pour d'autres, ayant progressivement développé des heuristiques négatives et positives (Lakatos, 1994) ; dans le cadre de courants, de perspectives ou encore de traditions théoriques ayant pris pour objet direct ou indirect l'étude de l'activité. L'intérêt que suscite cette notion a en effet progressivement gagné, non seulement le champ de l'enseignement, de la formation des adultes et de la formation initiale des enseignants, mais également le domaine des loisirs, de la santé, du sport, du social, de l'art, de l'urbanisme, de l'écriture, etc. (Barbier & Durand, 2017). Comme le constatent ces auteurs, depuis quelques années, praticiens et chercheurs dans ces différents champs d'activités, s'emploient donc à saisir, comprendre et modéliser ce en quoi consiste l'activité des acteurs, opérateurs, agents, individus, etc., à des fins de formation, d'accompagnement, d'évaluation, de développement professionnel et humain. Pour ce faire, ils se dotent de cadres d'analyses plus ou moins similaires, complémentaires ou divergents, de méthodes plus ou moins puristes ou hybrides, mais néanmoins toujours plurielles, témoignant de l'inventivité et de la créativité des chercheurs, eux-mêmes soumis aux conditions réelles de la recherche. De plus, alors qu'elle a pu être décrite et traitée à partir de courts empanns temporels, dans un contexte culturellement, socialement définis, les analystes prennent

⁶³ Traduction personnelle : Voyageur, il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant...

également de plus en plus au sérieux ses enjeux de transformation à court, moyen et long terme. De même, alors qu'elle peut concerner l'activité d'un ou plusieurs individus relevant d'un même champ de pratiques ou ayant le même statut au sein d'une organisation de travail, de loisirs, de sport, etc., les configurations d'activité mobilisant un ou plusieurs de ces acteurs dans le cadre d'interactions ou encore la construction conjointe d'activités, font également l'objet de travaux ciblés. L'analyse de l'activité ou des activités constitue donc à présent plus qu'un objet d'étude, mais bien un champ articulant recherches et pratiques sur les champs d'activités (Ibid.)

Or nous savons également qu'adhérer à une définition objective et externe d'un Espace, d'un domaine, d'un environnement ou encore d'un milieu (matériel ou symbolique) qui serait déjà-là, ne va pas de soi (Varela, 1989a ; Varela, 1989b). Notre activité de chercheuse contribuant à définir *le monde* de l'activité, notre « monde-propre⁶⁴ » de l'activité, nous opérons trois choix. Le premier choix consiste à renoncer à une présentation intégrale des conceptions, courants, champs de recherches et de pratiques directement ou indirectement liés à la notion d'activité. Nous focalisons en effet notre attention sur la perspective enactive et sémiologique du programme de recherche du cours d'action (Varela, 1989 a ; Varela et al. 1993 ; Theureau, 2004a, 2006, 2015 ; Durand, 2008), ainsi que sur la perspective interactionniste située des pratiques d'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2001, 2006, 2009, 2013, 2016). Le deuxième consiste à renoncer à développer les notions, concepts, hypothèses ou méthodes jugés *a priori* pertinents pour aborder la notion d'activité dans le cadre de cette recherche. Le troisième et dernier choix que nous opérons consiste, *a contrario*, à sélectionner les notions, concepts, postulats concernant la notion d'activité, qui émergent de manière significative (pour nous) du monde de l'activité, compte tenu de nos préoccupations de chercheuse, de nos attentes, de nos connaissances. Cette (dé)marche nous amène dès lors à opérer des « découpes particulières du milieu » (Le Breton, 2014, p. 45), prenant au sérieux l'idée selon laquelle le paysage qui s'offre à nous « est une interprétation du monde [de l'activité] et non une réplique » (ibid.) dont nous cherchons à rendre compte.

3.1.3 Perturbations signifiantes contribuant à une orientation au sein du monde de l'activité

Les différents micro-mondes qui se côtoient au sein du monde de l'activité et qui interagissent plus ou moins directement les uns avec les autres (Varela, 1996), nous apparaissent certes nombreux mais en tous les cas, peu équivalents dans leurs structures et leurs organisations. C'est donc la grande diversité des approches, la complexité variable de leurs structures, qui nous interpellent dans un premier temps. Si nous n'ignorons pas qu'en Sciences de l'éducation (et probablement également en Sciences du travail) certaines notions s'avèrent polysémiques, nous nous heurtons très régulièrement, une fois au sein du monde de l'activité, à de fausses évidences, à d'apparentes similitudes, cachant le plus souvent une importante distance épistémologique entre elles. Parmi ces apparentes similitudes, la définition même du concept d'activité, partage certaines caractéristiques/propriétés communes au sein de ces différents micro-mondes, mais s'en distingue en revanche sur de nombreux aspects. Nous remarquons ensuite et au fur et à mesure que nous sélectionnons au sein de et parmi ces différents micro-mondes les notions, critères, présupposés qui nous semblent significatifs, que certaines perturbations émergeant de ces multiples micro-mondes ne nous interpellent pas au même titre que d'autres. Certaines sont ainsi insignifiantes, alors que d'autres font immédiatement sens pour notre objet d'étude.

Ainsi, l'heuristique des contingences situationnelles et institutionnelles de Pelgrims (2001, 2006, 2011, 2016b) nous apparaît significative pour plusieurs raisons. Tout d'abord, celle-ci prend selon nous au sérieux les notions de *conditions de travail* telles que prescrites ou précisément insuffisamment prescrites par le cadre institutionnel, tout en considérant ce que ces prescriptions (ou absences de prescriptions) « font » *in situ* au travail réel des individus qui y sont confrontés. Elle rend dès lors possible, une description des multiples contextes de travail et de formation au travail, au sein desquels, les étudiants-stagiaires agissent, et avec lesquels ils interagissent, cette description ne relevant pas uniquement d'une perception d'un seul contexte de travail qui serait réalisée en première personne. Finalement, mobilisant des dimensions relevant du travail prescrit de l'enseignant, elle contribue à fournir une description située de l'effet de ces conditions de travail sur ces dimensions particulières de l'activité des étudiants-stagiaires, tout en soulignant les risques relatifs aux possibilités d'effectuer

⁶⁴ Cette notion de monde-propre fait référence ici, à la notion d'Umwelt proposée par Jakob Von Uexküll, que nous développerons plus loin dans le chapitre (partie 3.3.2).

convenablement, à terme les tâches prescrites (Pelgrims, 2006, 2009 ; Pelgrims *et al.* 2015/soumis ; Emery, 2016 ; Pelgrims *et al.* 2017). Parallèlement à ce modèle, c'est ensuite la perspective enactive et sémiologique du programme de recherche du cours d'action qui est faite-émergée, du monde de l'activité (p. ex., Durand, 2008 ; Leblanc, Ria, Dieumégard, Serres, Durand, 2008 ; Plazaola Giger & Durand, 2007 ; Serres, 2006). Cette perspective et ses apports pour la compréhension et la description de l'activité des étudiants-stagiaires, nous apparaît pertinente sur de nombreux aspects également, bien que ceux-ci s'écartent également sur d'autres, des éléments significatifs sélectionnés et des connaissances construites ou renforcées à partir du modèle des contingences de Pelgrims. Cette perspective retient sérieusement notre attention, dans la mesure où elle s'intéresse précisément à ce que l'acteur fait, vit, ressent, pense, retient, valide ou construit comme connaissances au fil des situations dont il fait l'expérience, quotidiennement, au sein des contextes de travail (Theureau, 2006). À l'instar des contingences qui pèsent sur le travail des enseignants spécialisés, les contingences pesant sur le travail des étudiants-stagiaires ne sont pas données à priori, mais émergent possiblement au fil des interactions significatives que ceux-ci entretiennent au sein et avec leur environnement (Delorme, 2014 ; Delorme, 2015 ; Delorme, 2017/à paraître). Selon cette perspective, les étudiants-stagiaires contribuent par ailleurs également à modifier l'environnement de travail et de formation au travail en retour, lorsqu'ils travaillent, l'interaction étant de l'ordre du couplage structurel entre le travailleur et son environnement de travail (Theureau, 2004, 2006). Cette approche contribue finalement à nous apporter des éléments de compréhension possible de la nature des transformations silencieuses (Jullien, 2009) manifestées sur un temps long sur et par l'activité des étudiants-stagiaire, soulignant ainsi le caractère vivant et dynamique de la notion d'activité, l'équilibre entre transformations à chaque instant de l'activité et stabilité, invariance, typicité de l'activité (Durand, 2017).

3.2 Premiers pas... premières traces d'un chemin : l'approche interactionniste située des faits d'enseignement spécialisé pour construire les bases de la notion d'activité

Nos premiers pas sur le chemin font tout d'abord émerger la notion d'activité telle qu'appréhendée selon une approche interactionniste située des faits d'enseignement spécialisé, et plus particulièrement dans les travaux de Pelgrims. Celle-ci est essentiellement saisie sous l'angle de recherches portant sur un domaine de pratiques particulières : les pratiques d'enseignement et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé. Il ne s'agit donc pas directement de l'activité de formation à l'enseignement spécialisé, néanmoins, la conception théorique sous-jacente à la notion d'activité nous permet de la saisir de manière indirecte. Ainsi, après avoir présenté très globalement et succinctement les approches situées, nous focalisons notre propos pour cette première étape du chemin, sur l'évocation de la genèse et de la croissance du modèle heuristique des contingences situationnelles et institutionnelles développé par Pelgrims. Nous terminons ensuite par une présentation des postulats sous-jacents au modèle et de leurs théories contributives.

C'est aux théories interactionnistes de l'*action située* ou de la *cognition située*, telles qu'initialement portées par les deux programmes de recherches en anthropologie, prenant initialement comme objet théorique pour l'une, l'action située (Suchman, 1987), pour l'autre l'apprentissage situé et la cognition située (Cole & Gay, 1971 cités par Béguin & Clot, 2004 ; Lave, 1988), et encore la motivation située (Boekaerts, 2001) que l'ensemble des postulats sous-jacents au modèle des contingences s'appuient. Construits à partir d'observations réalisées en milieu naturel, soit au sein des classes d'enseignement spécialisé, ces postulats relèvent donc bien d'un intérêt portant sur ce qui se déploie pour les acteurs, *en contextes* d'enseignement spécialisé, et non pas à partir d'expériences réalisées en laboratoire. Par ailleurs, pour l'auteur :

le défi consiste (...) à rompre avec le contexte « objectif » opérationnalisé par des faits physiques, matériels et sociaux observables, mais de concevoir le contexte en tant qu'espace subjectivement construit par les acteurs en situation, en tant qu'interface où interagissent les dimensions individuelles et sociales et d'où émerge l'orientation de la motivation à s'engager et persévérer dans une activité d'apprentissage. (Pelgrims, 2006, p.103)

L'approche de l'action située se développe en effet au sein d'un courant de recherches plus globales concernant l'anthropologie cognitive des situations modernes, de travail, de vie quotidienne et d'éducation dont les travaux produisent des connaissances sur l'activité humaine à partir de descriptions empiriques réalisées dans des situations diverses (Theureau, 2004b). À ces travaux d'anthropologie cognitive des situations modernes se joignent des travaux d'anthropologie des situations exotiques, s'intéressant, également à produire des descriptions empiriques à partir de l'étude de situations naturelles. En effet, « toute activité, si analytique soit-elle, est inévitablement concrète, incarnée et construite au gré de circonstances particulières essentielles à sa détermination. (...) les circonstances ne sont jamais complètement anticipables et changent constamment autour de nous », avance Suchman dans son ouvrage désormais célèbre *Plans and Situated Actions – The Problem of Human/Machine Communication*, tout en posant les bases de la définition du concept de l'action située (Suchman, 1987, citée par Visetti, 1989, pp.70-71).

Ces hypothèses illustrées à travers le non moins célèbre exemple de deux individus interagissant avec et face à une photocopieuse, alors qu'ils cherchent à la faire fonctionner en s'appuyant sur une procédure, mettent en avant différents éléments triviaux pour la perspective de l'action située :

a) l'impossibilité d'une planification intégrale de l'action ; b) l'interprétation et la réinterprétation interactive par les acteurs de toute situation dynamique à partir de laquelle ceux-ci se basent pour effectuer l'action et finalement c) la boucle réciproque d'interprétation dans laquelle les acteurs se trouvent : ils s'appuient en effet sur le plan pour interpréter la situation et simultanément sur la situation pour interpréter le plan (Theureau, 2004b). Ces hypothèses soulignent par ailleurs le caractère *soci*al de l'action « dans ce sens que nous comprenons son développement selon les façons dont nous l'avons construite dans le cours d'interaction avec les autres » (ibid, p. 14), son caractère *situé*, dans la mesure où, les acteurs ne peuvent pas faire abstraction des « circonstances », propres à la situation pour agir et en agissant, son caractère somme toute *imprévisible*, *flexible* et *dynamique* rendant complexe l'utilisation mécanique et linéaire d'un plan. Grison (2004) rappelle à quel point, Suchman insiste dans sa théorie de l'action située, sur « la complexité changeante des situations, sur l'auto-organisation émergente de l'activité, et sur la réactivité opportuniste des acteurs face aux contingences environnementales » (p.28).

Elles sous-tendent également une certaine démarche de recherche, celle d'études naturelles, au plus proche des situations (de travail, d'éducation et formation).

La perspective interactionniste située regroupe ainsi un faisceau d'hypothèses s'érigant contre les propositions du cognitivisme, qui considèrent la cognition, séparée de l'action et de la perception, comme une représentation mentale symbolique. Le cognitivisme conçoit en effet le cerveau humain manipulant des codes ou encore des symboles « représentant des traits du monde ou représentant le monde comme dans un certain état » (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p.33). L'homme est dès lors appréhendé, comme un système symbolique de traitement de l'information, au même titre que le serait une machine, un ordinateur (ibid.). En outre, comprendre l'action, la cognition, la perception dans une perspective cognitiviste, revient à étudier le cerveau en tant qu'organe traitant les informations qu'il perçoit à l'extérieur de lui-même, en tant qu'organe programmable répondant à des stimuli externes, etc. et consiste le plus souvent à réaliser ces études essentiellement en laboratoire. Cet aspect méthodologique, revêt sans aucun doute une importance majeure, dans la manière dont l'action peut être appréhendée selon que l'on se situe dans une perspective située ou dans une approche cognitiviste. En effet, lorsqu'il est question de traitements cognitifs et d'éducation cognitive préconisés en guise de méthodes pédagogiques-types, adressés à des élèves-patients soumis à des tests cognitifs, ou encore à des examens neurologiques, prenant la forme d'imageries cérébrales et destinées à identifier quelles zones de leur cerveau réagissent le plus à un certains stimuli, nous comprenons bien à quel point, ce sont précisément des propositions auxquelles les approches situées des faits d'enseignement et apprentissages peuvent résister. En effet, c'est précisément à ces propositions que résiste Pelgrims lorsqu'elle affirme que l'activité (en l'occurrence celle des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers) résulte moins des dispositions personnelles, psychologiques, psychiatriques diagnostiquées, que des contingences de l'environnement et plus particulièrement des appréciations que les élèves font des enjeux des situations dans lesquelles ils doivent agir (2006, 2013).

3.2.1 Genèse et croissance du modèle heuristique des contingences institutionnelles et situationnelles de Pelgrims

En rupture avec les approches cognitivistes, psycho-éducatives et structuralistes qui prédominent durant et dès les années nonante l'étude essentiellement expérimentaliste des « difficultés, troubles, déficiences » des personnes et des « méthodes d'intervention spécialisées », Pelgrims s'intéresse à comprendre l'activité d'apprentissage des élèves alors dits *handicapés* ou en *situation de handicap* (OMS, 2001) d'un point de vue interactionniste et situé, perspective alors émergente dans le domaine de l'enseignement régulier (p. ex., Durand, 1996) et, bien que moins situé, des difficultés d'apprentissage (p. ex., Brown, Metz & Campione, 1996). Cette option implique tout d'abord de saisir les pratiques d'enseignement et les conditions d'apprentissage telles qu'elles se déroulent effectivement et ordinairement dans des structures d'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2001). L'auteure mène dès le milieu des années nonante (Pelgrims, 1995 ; Ducrey & Pelgrims, 1997) des travaux d'observation de l'enseignement et des conditions d'apprentissage en classes spécialisées. Elle passe ainsi plusieurs mois dans les classes spécialisées de différents cantons suisses romands à observer les enseignants « faire classe » et leurs élèves à prendre part, à persévérer ou, au contraire, à éviter, renoncer aux différentes tâches proposées. Ses observations confirment combien les élèves peinent à s'engager dans l'apprentissage sans l'intervention directe de l'enseignement, et, surtout, combien l'enseignement ne présente aucun lien avec les méthodes psychopédagogiques et éducatives préconisées dans la littérature, la conduisant définitivement à rompre avec les postulats sous-jacents à ces approches (Pelgrims, 2001) et à poursuivre un autre chemin que celui consistant à invoquer le « trouble de l'élève » comme indice saillant de « sa » difficulté et qui serait susceptible de guider comment enseigner. Sa question devient dès lors pourquoi les élèves et les enseignants, lorsque réunis ensemble dans des classes d'enseignement spécialisé, agissent-ils ainsi ?

Ces constats s'accompagnent tout d'abord d'une revue systématique de tous les travaux d'observation existant sur le plan international de l'enseignement et des conditions d'apprentissage mis en œuvre dans les structures et mesures d'enseignement spécialisé (classes spécialisées, classes primaires avec ou sans intégration d'élèves légèrement handicapés, classes de ressource servant ponctuellement au soutien pédagogique, classes d'enseignement spécialisé séparées). Cette revue (Pelgrims, 2001) fournit un ensemble de comparaisons des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes spécialisées, en mesures d'appui à l'intégration et en classes ordinaires ; la revue systématique des résultats confirme les résultats des observations réalisées dans différents cantons de Suisse romande (Ducrey & Pelgrims, 1997). En effet, il ressort avec saillance et régularité des pratiques similaires qui apparaissent caractéristiques des classes spécialisées, des mesures d'appui qui diffèrent clairement des classes régulières (Pelgrims, 2001) :

- Moins de temps consacré à l'enseignement de la langue d'enseignement (français, anglais, néerlandais selon les systèmes où sont réalisées les études) et des mathématiques
- Plus de temps réservé à l'enseignement de disciplines moins sélectives et au déroulement de situations éducatives (discussions, jeux...) paraissant peu guidées par des intentions didactiques
- Du point de vue du rythme de progression de l'enseignement : rythme fortement ralenti avec répétition de notions qui semblent déjà maîtrisées
- Enseignement collectif mais majoritairement sous forme de travail individuel
- En ce qui concerne les conditions d'apprentissage, les tâches sont fortement individualisées, centrées sur des savoirs spécifiques, de type papier-crayon que les élèves sont invités à accomplir tout en bénéficiant chacun de nombreuses interventions individualisées, des « aides », de la part de l'enseignant. Les interactions sont essentiellement de type directif, l'enseignant rappelant les élèves à la tâche, découpant les consignes en autant d'étapes que l'élève exécute, voire fait la tâche avec ou encore à la place de l'élève.

Si différents auteurs d'études consultées en concluent des jugements négatifs sur l'enseignement spécialisé invoquant, par exemple, la notion de « curriculum du non enseignement » (Shores & Wehby, 1999, cité par Pelgrims, 2006), Pelgrims cherche dès lors à comprendre ce qui rend compte de telles pratiques tout en argumentant le faible apport de ces travaux à fournir la compréhension, le sens des pratiques d'enseignement et conditions d'apprentissage observées. En revanche, l'auteure relève

d'emblée l'intérêt du caractère *situé* de ces études, toutes réalisées dans un contexte de classe et contribuant à décrire « la nature de l'enseignement tel qu'il se produit effectivement en classe » (2001, p. 149).

Pelgrims argumente tout d'abord combien les observations des pratiques se déroulant effectivement remettent en cause les postulats fondant les mesures de différenciation structurale et d'orientation des élèves selon leur « type de difficulté et de déficience » : les pratiques ne sont pas différentes en fonction des diagnostics psycho-médicaux des élèves, ni en fonction de classes spécialisées dites spécifiques à chaque catégorie diagnostique qui d'ailleurs ne constitue pas un groupe d'élèves homogènes (Pelgrims, 2001). En revanche, les pratiques et conditions observées varient en fonction du type de structure : classe ordinaire avec ou sans élève intégré, mesure de soutien ou d'appui à l'intégration (local avec un à trois élèves) et classes spécialisées (classes à effectif réduit, situées dans des établissements scolaires régulier). Des études consultées, la formation professionnelle spécifique à chaque catégorie de handicap (pratiques en usage dans différents systèmes dans les années 1980-90 et encore aujourd'hui) ne semble en outre pas rendre compte des variations observées. L'auteure se tourne alors vers le modèle des contraintes et libertés situationnelles que Bayer a développé pour rendre compte de variations de l'enseignement régulier observé dans des classes de l'école primaire et secondaire (Bayer, 1986 ; Bayer & Chauvet, 1979) : *contrainte de programme*, *contrainte de fonctionnement* et *contrainte de forme*. Pelgrims (2001) propose dès lors d'investiguer quels types de contraintes et zones de liberté seraient spécifiques aux structures types d'enseignement spécialisé (mesure d'appui à l'intégration, classe spécialisée, institution spécialisée) et contribueraient à rendre compte des pratiques d'enseignement et conditions d'apprentissage qui y sont déployées ; elle avance alors le postulat que « certains paramètres contextuels dont les modalités sont spécifiques à chaque structure, agissent davantage sur les faits d'enseignement observés en classe que les intentions délibérées des acteurs » (p. 158).

La recherche par Pelgrims des contraintes et des libertés particulières aux trois types de contextes d'enseignement spécialisé (dispositifs de soutien à l'intégration, classes spécialisées et institutions spécialisées) est fondée sur différentes sources. Pelgrims (2006) analyse pour Genève et pour des cantons suisses (dispositions règlementaires, cahiers des charges, circulaires, finalités...), et examine les résultats documentaires et statistiques d'un ensemble d'enquêtes nationales et internationales sur l'organisation, les mesures et procédures relatives à la scolarisation des élèves dits handicapés, ou encore, dès les années 2000, à besoins éducatifs particulières. L'auteure repère non seulement les prescriptions institutionnelles explicites qui seraient susceptibles d'infléchir avec régularité les pratiques d'enseignement spécialisé ; guidée par la connaissance de prescriptions pour l'enseignement régulier, elle lit aussi « en creux » de prescriptions, silences à partir desquels elle infère les *zones de liberté* et des *contraintes occultées* avec lesquelles les enseignants spécialisés doivent tenter de composer à la fois leurs tâches didactiques (faire progresser l'enseignement) et leurs tâches pédagogiques (obtenir la participation de tous à un collectif-classe et maintenir l'ordre en classe). Comblant une zone d'ignorance dans la littérature, elle étudie également les parcours scolaires des élèves fréquentant l'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2003, 2006, 2018a ; Pelgrims & Ducrey, 2012), ainsi que les phénomènes émergeant durant les transitions scolaires contribuant à infléchir l'activité des élèves (2010, 2019) et rendre intelligibles certaines pratiques d'enseignement régulièrement observées. Le repérage d'éventuelles contraintes spécifiques procèdent aussi de l'analyse des bilans et évaluations et rapports rédigés par les enseignants à propos des acquis, comportements et autres dimensions relatives aux élèves (2006, 2012). En outre, l'auteure emprunte à Bayer (1986 ; Bayer & Ducrey, 1998) la notion de contraintes de fonctionnement qu'elle décline spécifiquement en différentes contraintes et libertés de fonctionnement particulières aux structures d'enseignement spécialisé au fur et à mesure de travaux suivants (Pelgrims, 2001, 2006, 2009). Elle pose donc différentes contraintes et libertés qui sont graduellement étudiées, différenciées :

- Liberté de programme, de rendement, d'outils ou moyens d'enseignement ; la seule contrainte concernant les programmes scolaires à suivre est la définition d'un plan éducatif individualisé.
- Liberté de fonctionnement liée à *l'effectif réduit d'élèves*, soit 8-12 en classe spécialisée, 1-3 durant le soutien à l'intégration (Pelgrims, 2001, 2006, 2009)
- Contrainte de fonctionnement liée à *l'hétérogénéité des niveaux et compétences scolaires dans chaque discipline scolaire* des élèves réunis dans la même classe, le

même groupe, conjuguée à l'hétérogénéité des parcours scolaires antérieurs (2003, 2006, 2009 ; Pelgrims & Ducrey, 2012) ;

- Contrainte de fonctionnement liée au peu, voire *absence de mémoires socio-affective et didactique commune* aux élèves réunis dans la même classe, le même groupe, les groupes étant chaque année, voire au cours de l'année, de composition variable rendant très précaire et instable la dynamique relationnelle et les savoirs de référence (2006, 2009) ;
- Contrainte de fonctionnement liée aux *comportements réactionnels* cristallisés par les élèves aux situations qu'ils perçoivent contraignants ou menaçantes pour leur bien-être et qui rendent précaire l'ordre en classe (Pelgrims, 2003, 2006, 2013) ;
- Contrainte de fonctionnement liée à la *collaboration* avec d'autres partenaires. Cette contrainte se décline très différemment selon les contextes d'enseignement spécialisé : hautement multiprofessionnelle au fil du travail en institution spécialisée (Emery, 2016 ; Emery & Pelgrims, 2015), elle se décline en différentes formes de collaboration en fonction de différents dispositifs de soutien à l'intégration en classe ordinaire (Pelgrims & Delorme, 2013) faisant varier les dilemmes et ajustements professionnels des enseignants spécialisés (Pelgrims et al., 2015, 2017).
- Contrainte de fonctionnement liée à l'instauration d'un *contrat social implicite d'assistance* au fil des expériences et transitions scolaires des élèves (Pelgrims, 2009, 2010, 2019)
- Contrainte de fonctionnement liée à la *liberté de réussite perçue par les élèves* (Pelgrims, 2009 ; Chlostova, en préparation).

L'examen des prescriptions institutionnelles est continuellement mis à jour par Pelgrims et collaborateurs afin d'y déceler d'éventuelles confirmations, de nouvelles contraintes et libertés, ou encore transformations de libertés en contraintes, dans le cadre notamment de l'enseignement spécialisé en général (voir chapitre 1), ou plus spécifiquement des institutions spécialisées (Emery, 2016), dispositifs variés dits inclusifs (Pelgrims et al., 2017, 2018).

Ainsi, confronté à la fois à l'obligation de déployer de l'activité apparentée au « faire classe » et au besoin de maintenir un certain ordre dans le groupe-classe, les enseignants spécialisés éviteraient tout d'abord d'enseigner la lecture-écriture et mathématiques, ce qui rend compte du temps moindre consacré à ces disciplines. Et lorsqu'ils y accordent du temps, ils évitent des tâches susceptibles d'induire un obstacle cognitif et donc de confronter enseignant et élève à une situation perçue d'échec, les élèves se désengageant, les enseignants en situation d'action en présence des élèves, ne sachant comment réguler : ils proposent donc des tâches spécifiques, centrées sur des savoirs souvent déjà maîtrisés, sinon interviennent en contrôlant pas à pas l'activité de chaque élève (Pelgrims, 2006, 2009). Parmi les paramètres contextuels mentionnés, Pelgrims argumente combien de telles pratiques résultant d'ajustements à la *contrainte des comportements réactionnels* apparents des élèves à l'échec (stratégies de coping des élèves, Pelgrims, 2003, 2006) sont possibles étant donné la *liberté de programme* et la *liberté de rendement* dont ils jouissent. En outre, *l'étiquetage institutionnel* des élèves et des structures confère, selon elle, aux enseignants la possibilité d'argumenter a posteriori de telles pratiques peu porteuses d'enseignement et d'apprentissage mises en place, les terrains professionnels admettant sans difficulté qu'il faille « des attentes particulières de la part des enseignants, suivies de comportements correspondant à ces attentes. Dans le cas des élèves diagnostiqués RML et des structures qui leur sont assignées, les enseignants s'attendraient ainsi à enseigner à des élèves ayant des capacités cognitives restreintes en raison de leur retard mental de par le fait que le diagnostic porte dans sa dénomination, la notion même de retard intellectuel. Ce phénomène serait encore plus exacerbé dans le cas de classes accueillant des élèves dits présenter un retard mental léger (classes encore existantes dans les années 1980-90 : l'actualisation de comportements allant dans le sens d'une proposition de tâches simples et/ou de répétition, d'un octroi de temps libre systématiquement plus long et plus régulier que celui proposé

à leurs pairs porteurs d'une autre étiquette de type difficulté d'apprentissage et de comportement (ou sans étiquette du tout), le ralentissement du rythme de la progression à travers le programme, forment des pratiques cristallisées par ajustement à la fois à l'hétérogénéité des savoirs et compétences scolaires et au non engagement « autonome » dans des tâches des quelques élèves réunis en classe dans des tâches ; elles sont rendues possibles par la zone de liberté et absence totale de prescriptions en matière de programme, de rendement et de moyens d'enseignement dont les enseignants disposent pour tenter de faire classe et de maintenir la participation des élèves ; elles sont socialement et institutionnellement autorisées par l'idée que « l'avenir scolaire des élèves dits *mentalement retardés* est psychométriquement justifiable et socialement acceptable comme incertain » (p. 158).

Selon elle, des paramètres qui relèvent en fait d'absence de prescriptions institutionnels mais qui existent par contre de façon saillante pour l'enseignement régulier offrent des zones de libertés aux enseignants spécialisés : libertés de programme, de moyens d'enseignement, de rendement, ainsi que l'absence d'organisation structurelle de l'enseignement selon des degrés ou cycles d'apprentissage progressifs institués et balisés par des programmes officiels. Ces libertés ne consistent précisément que très faiblement en des *invariants* susceptibles de stabiliser les pratiques d'enseignement, les parcours scolaires des élèves et leur activité d'apprentissage. En effet, les paramètres macro-systémiques agissant bien sur les faits d'enseignement et d'apprentissages d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers, ces mêmes élèves bénéficient de mesures et de structures d'enseignement spécialisé très diversifiées au fil de leurs trajectoires scolaires : changement de structure et groupe-classe en moyenne tous les deux ans (Pelgrims, 2006, 2018 ; Pelgrims & Ducrey, 2012). Ainsi, la diversité des structures institutionnelles d'enseignement spécialisé susceptibles d'être fréquentées par un élève relevant de l'enseignement spécialisé résulte sur des parcours et des expériences scolaires fortement individualisés, singuliers et non institutionnellement ni socialement partagés (2009, 2018). Elle entraîne à elle seule une cascade de conséquences puisqu'elle contribue à diversifier voire individualiser les parcours scolaires des élèves, à augmenter l'hétérogénéité scolaire des élèves fréquentant le même type de structures spécialisées, et à induire à terme des pratiques d'individualisation de l'enseignement fourni à ces élèves, faute pour les enseignants spécialisés de pouvoir s'appuyer sur une volée d'élèves au bénéfice d'une mémoire didactique (et pédagogique commune) d'une part, sur des horaires stables et communs pour tous, d'autre part (Pelgrims, 2009 ; 2013 ; 2016). Cette individualisation est renforcée par la liberté de programme (« absence de référence imposée et contrôlée à des programmes scolaires officiels »), par les nombreuses aides et interventions personnalisées permettant aux enseignants d'éviter chez les élèves des stratégies de coping susceptibles de menacer l'ordre en classe, et par la prescription de la mise en place de projets éducatifs individualisés comme seuls garants de la définition d'objectifs scolaires, éducatifs et thérapeutiques (Pelgrims, 2003, 2006). L'élaboration, l'activité et les pratiques d'évaluation et de régulation de ces projets éducatifs individualisés sont finalement le fruit, non peu d'intentions véritablement pédagogiques et didactiques, mais plutôt contraintes par les prescriptions et obligations contrôlées en matière de collaboration multiprofessionnelle entre les professionnels assumant respectivement un mandat pédagogique, éducatif et thérapeutique⁶⁵ et intervenant auprès des élèves (Emery, 2016 ; Emery & Pelgrims, en préparation).

⁶⁵ Enseignants, éducateurs sociaux, psychologues, médecins, logopédistes, psychomotriciens, ergothérapeutes, etc.

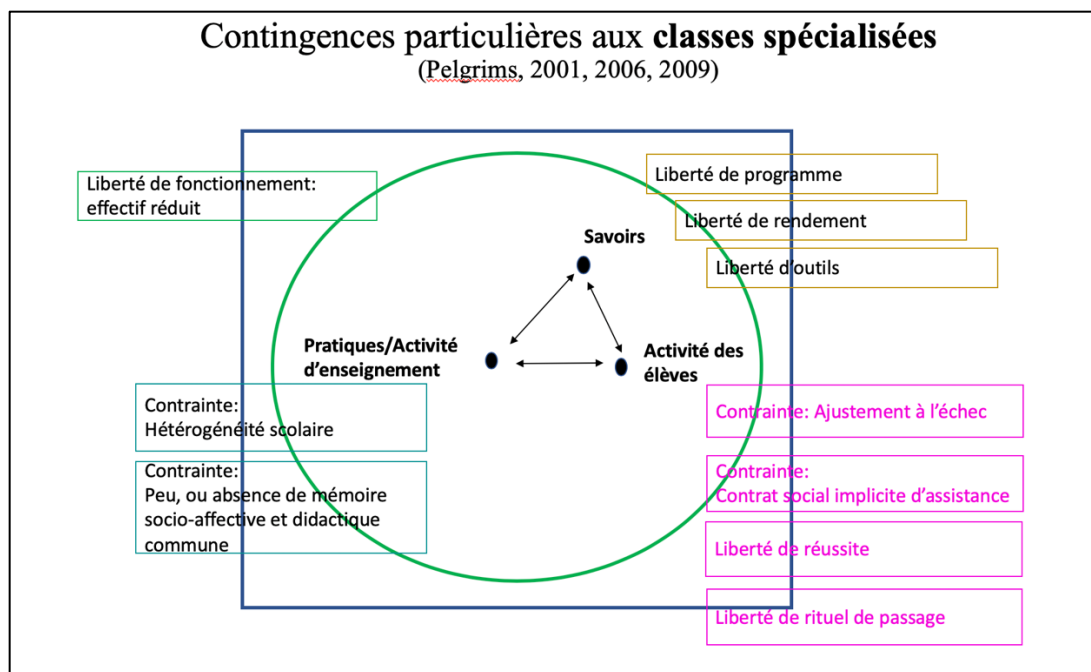


Figure 3.1 : Modèle des libertés et contraintes contextuelles et situationnelles de Pelgrims

Certains axes du modèle heuristique ont par la suite été approfondis dans le cadre de travaux menés dans plusieurs contextes d'enseignement spécialisé. Ainsi, Maréchal (2009) a examiné l'axe de la contrainte versus la liberté de programme en s'intéressant au temps consacré à l'enseignement des mathématiques en contexte d'institution spécialisée. Les travaux sur l'activité de soutien à l'intégration (Pelgrims *et al.* 2015 ; 2017), en tant qu'activité d'enseignement spécialisé spécifique aux différents contextes de soutien à l'intégration dans lesquels les enseignants spécialisés peuvent être amenés à œuvrer (classes spécialisées, classes intégrées en contexte scolaire ordinaire, institutions spécialisées, soutien à l'intégration itinérant), a permis de développer l'axe des contingences (sous l'angle des libertés et contraintes) de l'enseignement spécialisé en contexte de soutien à l'intégration scolaire en ordinaire déjà investigué précédemment par Pelgrims (2001, 2006, 2009); l'axe de la contrainte de fonctionnement liée à la collaboration est approfondie en institutions spécialisées (Emery 2016 ; Emery & Pelgrims, en préparation), et d'autres travaux de l'équipe contribuent notamment à son extension aux recherches dans le champ de la formation dans le domaine de l'enseignement spécialisé (Pelgrims & Delorme, 2013).

Sous l'effet des injonctions à l'école dite inclusive et la diversification des dispositifs de soutien à l'intégration qui se mettent en place (Paccaud, 2017), ces différents axes de contingences contribue au développement de modèles pouvant rendre compte de l'activité, des dilemmes, des ajustements des enseignants spécialisé travaillant en contexte d'appui à l'intégration. Ainsi un premier modèle (Pelgrims & Delorme, 2013) est lui-même déjà décliné sous diverses formes (voir **Annexes 5**) :

- Le modèle des contingences particulières à l'enseignement en appui à l'intégration individuelle dans les écoles de quartier se déployant sous forme d'appui direct et indirect aux élèves et aux enseignants spécialisés ; d'un travail réalisé de manière itinérante pour les enseignants spécialisé, à partir des centres d'appui à l'intégration du canton de Genève (Pelgrims, 2001, 2011 ; Pelgrims, Delorme, Emery & Fera., 2017)
- Le modèle des contingences particulières à l'enseignement en appui à l'intégration individuelle à partir de classes spécialisées et de classes nouvellement dites intégrées (Pelgrims, Bauquis, Delorme & Emery 2015 ; Pelgrims, Delorme & Emery, 2017, à paraître).
- Les contingences particulières à l'enseignement en appui à l'intégration à partir d'équipe pluridisciplinaires attribuées à des établissements scolaires ordinaires, résultats à ce stade exploratoires (Pelgrims, Emery, Haenggeli-Jenni & Danalet, 2018).

3.2.2 Les postulats sous-jacents au modèle et leurs théories contributives

Comme nous l'avons montré, le modèle initial des contingences institutionnelles et situationnelles a émergé sur un fond d'observations menées par l'auteure en classes spécialisées. Ces observations ont contribué à mettre en évidence certaines pratiques d'enseignement spécialisé, telles qu'elles se déploient en situation de classe. Ces observations ont également permis à l'auteure, de mettre systématiquement en relation les conditions d'enseignement et d'apprentissage⁶⁶ présentes dans les contextes de classes spécialisées avec les comportements et pratiques des acteurs (élèves et enseignants spécialisés), montrant notamment combien certaines pratiques handicapaient l'activité d'apprentissage des élèves (Pelgrims, 2006, 2009 ; Pelgrims, Chlostova & Delorme, 2019). Parallèlement à cette démarche d'observation, les théories issues de recherches de processus-produit ancrés dans une approche catégorielle du handicap, ont été mises à l'épreuve d'autres conjectures et modèles théoriques, susceptibles de donner un sens aux phénomènes observés dans les classes. Ancré dès lors dans une approche essentiellement interactionniste et écologique de l'enseignement spécialisé que nous présentons brièvement, le modèle heuristique de Pelgrims (2016b) est sous-tendu par six postulats majeurs formulés par l'auteure. Après les avoir successivement exposés, nous les articulons ensuite aux hypothèses sensiblement similaires (même si parfois éloignées) formulées par d'autres auteurs dont les travaux sont eux-mêmes le plus souvent ancrés dans une approche située des pratiques d'enseignement⁶⁷.

L'activité est un ajustement à des contingences situationnelles qui peut être épisodique ou se cristalliser si la configuration des contingences perdure

S'éloignant radicalement des approches catégorielles et dans une certaine mesure des approches différentielles, centrant leur intérêt d'étude uniquement sur les catégories d'élèves, de structures ou de professionnels concernés par l'enseignement spécialisé, le modèle de Pelgrims met en évidence, à partir d'une perspective interactionniste située des faits d'enseignement spécialisé, l'existence de contingences situationnelles et institutionnelles infléchissant l'activité dans les contextes d'enseignement spécialisé. L'activité d'enseignement est ainsi une activité sociale se déployant dans des contextes particuliers et dont les conditions de réalisation varient précisément en fonction d'une configuration de dimensions inhérentes aux situations et aux contextes de travail, eux-mêmes plus largement comprises dans des organisations de travail. Elle ne dépend dès lors pas des caractéristiques ou des dispositions personnelles d'individus, pas plus qu'elle ne s'appuie sur une logique d'enseignement, organisant et assignant aux élèves des tâches individuelles dans un espace-temps *ad hoc*, à partir du diagnostic des troubles, des déficiences, des handicaps ou encore des difficultés qui leur sont institutionnellement reconnues.

Pour Pelgrims, le concept d'*activité* est associé à la notion d'*ajustement*. L'ajustement correspond à l'ensemble des comportements observables de l'individu, mais également à l'ensemble des stratégies cognitives, sociales et émotionnelles, que ce dernier développe et met en place pour composer avec les contingences de la situation. Toute activité reflète ainsi l'ajustement épisodique ou cristallisé déployé par un ou plusieurs individu(s) dans une situation particulière, compte tenu des contingences agissant au travers et dans la situation. En effet, selon la durée et la fréquence avec laquelle les configurations de contingences se présentent dans les situations et contextes de travail, Pelgrims postule qu'une cristallisation des comportements, des attitudes, des gestes adoptés par les individus cherchant à composer avec les contingences imposées par la situation ou par l'institution, a lieu. Ces ajustements auront alors tendance à se cristalliser, à se transformer en routine, sans même que l'enseignant ne s'en aperçoive. À l'inverse et selon l'auteure, l'ajustement pourrait n'être qu'épisodique. Son caractère épisodique est alors le fait a) d'une explicitation par autrui de l'ajustement aux configurations de

⁶⁶ Il s'agit pour rappel notamment des dimensions pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant (par ex : le temps effectivement alloué à l'enseignement, l'organisation sociale de l'enseignement, le matériel didactique, les interventions sollicitant la participation active des élèves) et certains comportements indicateurs d

⁶⁷ Le parallèle que nous établissons entre certains auteurs et leurs propres hypothèses théoriques, que nous situons en complémentarité ou en opposition aux postulats fondamentaux avec le modèle heuristique de Pelgrims, relève le plus souvent de notre propre initiative. Ceux-ci ne sont, pour la plupart d'entre eux pas développés tels quels par l'auteure du modèle.

contingences inhérentes aux contextes d'enseignement spécialisé, et dès lors une prise de conscience permettant à l'individu de faire autrement (voir sixième postulat ci-dessous) ; b) d'une suppression de la contingence ou de la configuration de la contingence, ce qui est toutefois extrêmement rare étant donné leur caractère implicite et occulte (voir troisième postulat ci-dessous). Toutefois, nous remarquons que certaines contingences institutionnellement imposées aux enseignants spécialisés tendent à se transformer, notamment en raison de l'évolution du macro-contexte lui-même, des législations et des injonctions politiques. Ainsi, là où il y a quelques années se trouvaient des zones de liberté (voir second postulat ci-dessous), émergent progressivement de nouvelles prescriptions⁶⁸. Ceci étant, il s'agit tout de même de transformations lentes et progressives, ne conférant pas à elles seules la possibilité de conférer un caractère épisodique aux ajustements des enseignants spécialisés en situation d'enseignement et d'apprentissage.

Ce premier postulat du modèle rejoint par ailleurs le paradigme de l'écologie de la classe lui-même ancré dans une perspective interactionniste située, et fondé sur une approche expérimentale de l'étude de la vie scolaire, menée dans un contexte dit naturel, soit directement en classe, dans « des situations préexistantes, non provoquées à des fins de recherche » (De Landsheere, 1979, cité par, Doyle, 1986, p. 437). Ce paradigme auquel se rattachent plusieurs chercheurs s'inscrivant en rupture de l'approche processus-produit, comme Doyle (1986), Gump (1964), Kounin (1970), Lortie (1975), Zeichner (1984), s'intéresse aux interactions entretenues par les individus avec leur milieu de vie (ici le milieu scolaire) prenant en compte l'écologie de la classe et notamment les contingences de l'environnement scolaire pour analyser le comportement des enseignants au sein d'un environnement particulier.

Les caractéristiques intrinsèques du contexte de la classe mises en évidence par Doyle (2005) illustrent ainsi comment certaines dimensions contextuelles incontournables et inhérentes à la vie scolaire infléchissent les pratiques des enseignants en classe. Ces six caractéristiques sont dans l'ensemble toutes associées à la dimension temporelle avec laquelle les enseignants doivent composer pour enseigner. Elles placent également au cœur des éléments contraignant l'enseignement, certains paramètres de l'action située évoqués plus haut, notamment son caractère social (et donc interactif) et dynamique.

La première des caractéristiques évoquée concerne la *multiplicité* des événements ayant cours dans une salle de classe, et des activités s'y déployant. Doyle fait ici référence au fait qu'une classe est généralement composée d'un effectif d'élèves qui peut être plus ou moins élevé. Or chacun de ces individus arrive dans la classe avec ses propres intérêts, ses propres antécédents, ses buts, ses capacités. L'enseignant doit donc tenir compte de chacun de ces paramètres se multipliant en fonction du nombre d'élèves présents. La complexité réside également dans l'absence de stabilité liée à la composition des groupes, amenés à changer dans une journée, multipliant ainsi les configurations possibles d'enseignement, de tâches à préparer, conduire, etc. D'autre part, selon si les élèves travaillent en sous-groupes à des tâches identiques ou à des tâches différenciées, voire travaillent également de manière individualisée, la multiplicité des interpellations, des demandes, des réponses à apporter est évidente. La seconde caractéristique à laquelle Doyle rend attentif concerne la *simultanéité* avec laquelle se déroule ces multiples événements au sein de la classe. En effet quiconque demeure ne serait-ce que cinq minutes à l'intérieur d'une classe, aboutirait au constat d'une absence de chronologie linéaire des événements. Ainsi pendant qu'un enseignant donne son cours, celui-ci prête simultanément attention aux bavardages, aux regards échangés entre les élèves, aux éventuels signes d'incompréhension. Ce faisant il peut être amené à répondre également à une question posée par l'un des élèves, à accorder ou refuser la parole à l'autre, tout en maintenant le fil de son enseignement. L'ensemble de ces phénomènes se dédouble inévitablement par ailleurs, lorsque des modalités de co-enseignement sont par ailleurs employées dans la classe. Après la simultanéité, il est question de l'*immédiateté*. Cette troisième caractéristique renvoie à l'instantanéité des réponses étant le plus souvent apportées, l'ensemble des micro-décisions devant être prises, quasiment « on line », contraignant l'enseignant à agir, comme le disait Perrenoud également, « dans l'urgence ». Doyle ayant dénombré en effet plus de 500 interactions avec les élèves par jours dans le but, notamment de soutenir l'intérêt des élèves et de faire avancer

⁶⁸ Nous pensons ici particulièrement à la liberté de moyens, ou à la liberté de programme elles-mêmes fortement infléchies par les contraintes liées à l'intégration scolaire d'élèves en classe régulière. Celle-ci requiert en effet de plus en plus de la part des enseignants spécialisés une activité de soutien et de préparation à l'intégration en amont, alignée sur les objectifs du PER et mobilisant également les MER.

l'enseignement, il relève que de fait, l'enseignant, n'a pas toujours le temps de réfléchir avant d'agir. L'*imprévisibilité*, quatrième caractéristique de la classe correspond à l'impossibilité d'anticiper, de prévoir l'ensemble des événements susceptibles de se produire au sein de la classe. Par ailleurs, Doyle souligne que même en ayant préparé et planifié les différentes tâches, il demeure complexe de prévoir entièrement la manière dont la tâche va se dérouler, selon le moment de la journée, selon le groupe d'élève, etc. La *notoriété*, fait référence au fait que la plupart des événements se déroulent dans la classe aux sus et aux vus de toutes les personnes présentes. Cette cinquième caractéristique renforce ainsi la dimension scénique de l'enseignement et renforce la pression que l'enseignant peut ressentir. En effet, tout ce qu'il dit ou fait est soumis à observation directe, susceptible d'être rapporté à l'extérieur de la classe. Par ailleurs, Doyle rend également attentif au fait que le caractère public et notoire du comportement d'un seul élève peut également perturber l'ensemble de la classe, dans la mesure où celle-ci en est le témoin direct. Finalement, l'ensemble de ces événements contribuent à forger l'histoire de la classe. C'est en effet la sixième et dernière caractéristique évoquée par Doyle. L'*historicité* renvoie à l'histoire commune construite et développée par des élèves et un ou plusieurs enseignants qui se côtoient quotidiennement plusieurs heures par jours, plusieurs jours par semaine, tout au long d'une année scolaire, voire sur deux années scolaires. La classe vit et accumule dès lors des expériences communes, et adopte des manières d'agir, des rituels, des normes définissant son fonctionnement et contribuant en quelque sorte à lui conférer une identité. Doyle avance dès lors que l'ensemble de ces caractéristiques de cet environnement particulier qu'est la classe, créent une pression constante infléchissant fortement la tâche de l'enseignant.

Ce paradigme de recherche s'est certes construit en réaction aux recherches expérimentales sur l'enseignement (Research on Teaching) essentiellement réalisées en laboratoires et en dehors du milieu naturel de travail de l'enseignant, mais il peut néanmoins demeurer complémentaire aux recherches de type processus-produit, ou processus médiateur (Doyle, 1986) dans la mesure où il tente de saisir ce qui pourrait, en situation naturelle, contribuer à améliorer l'efficacité et la qualité de l'enseignement fourni aux élèves et dès lors l'amélioration des apprentissages par ces derniers. Outre le fait que Doyle & Ponder (1975) considèrent la possibilité que les conditions en présence dans l'environnement de la classe puissent influencer le comportement de l'enseignant, ils signalent également l'existence d'autres recherches orientées par le même paradigme qui montrent que les exigences de la situation de classe (notamment la manière dont les élèves se comportent en classe et les influences de leurs comportements sur ceux des enseignants), pourraient interférer dans l'adoption de certains modèles de comportement de l'enseignant. Ils identifient un certain nombre de contingences environnementales infléchissant les comportements des enseignants en classe, parmi lesquelles les caractéristiques des élèves, le caractère non volontaire de leur présence à l'école, le nombre d'élèves que compte une classe, le caractère temporellement défini dont l'enseignant dispose pour faire cours. L'ensemble de ces facteurs indiquent clairement, d'après ces auteurs que les exigences de la gestion du groupe classe sont inhérentes à la situation d'enseignement, et concluent à partir de leurs travaux que la situation contrôle bien plus souvent l'enseignant, que l'enseignant ne contrôle lui-même la situation.

Sans s'inscrire dans le paradigme de l'écologie de classe, Bucheton, auteure du modèle théorique de « l'agir enseignant et ses ajustements » considère également qu'il n'y a pas de théorisation de l'ajustement du geste professionnel sans référence à la notion de couplage de l'action à la situation (Bucheton & Jorro, 2014, p. 16). Celle-ci développe le concept d'ajustement du geste professionnel en s'appuyant sur les cadres théoriques de l'action située et de la cognition distribuée (Lave, 1989 ; Suchman, 1987 ; Hutchins, 1995) et plus largement sur des approches interactionnistes, micro-sociologiques, ethnographiques et anthropologiques. Or, lorsqu'elle évoque l'ajustement, comme principe fondateur du geste professionnel, cette notion se décline à des niveaux distincts : la pertinence du geste et sa nature. L'auteure insiste tout d'abord beaucoup plus sur les critères d'adéquation, de pertinence du geste déployé par l'enseignant en situation, que sur les critères d'adaptation ou de composition tels qu'ils se dégagent du premier postulat du modèle de Pelgrims. En effet, « est essentielle, la capacité de l'enseignant à voir, à entendre ses élèves dans leur singularité, dans l'immédiateté et la dynamique de l'action partagée et des savoirs en jeu » (Bucheton, 2014, p. 62). L'ajustement est dès lors ce qui confère au geste sa professionnalité. Du point de vue de sa nature, l'ajustement est « la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon ». La situation spécifique de la classe comprend quant à elle, les ajustements réciproques de chacun des élèves aux

ajustements de l'enseignant lui-même, à ceux de leurs pairs, et à ceux du milieu didactique (Bucheton, 2014, p.64). Si nous repérons donc clairement les traces des approches interactionnistes situées dans cette conception de l'ajustement de l'enseignant, le lien avec d'éventuelles contraintes de l'environnement semble en revanche plus flou, à moins de considérer les élèves et les contenus enseignés comme des contraintes de situation, ce que Bucheton ne semble pas évoquer explicitement, mais implicitement seulement, lorsqu'elle mentionne la notion d'empan d'ajustement. Celui-ci consiste en l'ensemble des variables prises en considération par l'enseignant pour interpréter et agir en situation, mais il comprend également l'ensemble des préoccupations, leurs configurations, leur intensité et la régularité avec laquelle celles-ci interviennent dans l'action. Cette notion lui est toutefois davantage utile pour qualifier le degré de souplesse, versus de cristallisation des gestes et donc d'ouverture ou de fermeture de l'empan d'ajustement, que celui d'une cristallisation en regard des contingences inhérentes à la situation.

Finalement, nous trouvons dans les travaux de certains auteurs également inscrits dans une perspective interactionniste des sciences humaines et sociales, une mobilisation de la notion d'*ajustement situationnel ou contextuel*, que nous souhaitons confronter à la position soutenue dans ce premier postulat, étant donné à la fois la proximité dont elles font preuve, et en même temps leur distance.

La notion d'*ajustement situationnel* à laquelle ceux-ci se réfèrent, peut à certains égards, se rapprocher de la notion d'*activité* telle que portée par Pelgrims. Il y est en effet question des stratégies d'adaptation (quelles qu'en soient les finalités) à une situation particulière déployées par un ou plusieurs individus au travers de ses/leurs actions. Elle s'en écarte toutefois dans la mesure où Pelgrims ne rapporte pas littéralement et directement l'ajustement à la *situation*, mais plus spécifiquement à un système de contingences, qui elles sont situationnelles, car étroitement liées à la situation de laquelle, voire au contexte duquel elles émergent.

Prenons tout d'abord Becker (1964). Dans son intention de comprendre et d'expliquer les processus à l'origine de la transformation des comportements humains à l'âge adulte, cet auteur a recours, dans une perspective sociologique, à la notion d'*ajustement situationnel*. Becker, considère à l'époque tout en reconnaissant la nécessité d'approfondir les analyses d'une conception encore à l'état brut, qu'il s'agit de l'un des mécanismes les plus courants du développement de la personne à l'âge adulte. En effet, selon lui, l'individu traverse une grande variété de situations éminemment sociales, et apprend à faire face aux exigences nécessaires pour persévérer et surmonter chacune d'entre-elles. Si le souhait de persévérer en situation est suffisamment fort, pour évaluer avec précision ce qui est attendu de lui, et être en mesure de réaliser la performance attendue, l'individu devient alors « la personne requise pour la situation ⁶⁹» (p.44). Becker avance alors que pour expliquer ce qui amène un individu d'âge adulte à se développer et à se transformer de telle ou telle manière, il s'agit de considérer les caractéristiques de la situation au sein de laquelle celui-ci se trouve et non les caractéristiques individuelles de la personne. L'auteur cherche ainsi à comprendre ce qui dans la situation, exige de la personne l'adoption d'un comportement particulier ou encore celle de certaines croyances. Ce chercheur prend uniquement en considération l'intérêt de la personne à continuer à s'engager dans la situation et à faire en sorte de réussir à réaliser ce qui est attendu d'elle, en postulant que celle-ci fera alors tout ce qu'il est nécessaire de faire pour se maintenir et réussir dans la situation en question.

Pour Becker (1964), l'ajustement situationnel est également mis en relation avec la notion de contingences situationnelles spécifiques aux institutions au sein desquelles les situations se déroulent, mais à nouveau, sans que l'on puisse complètement superposer la définition de contingences situationnelles de cet auteur à celle de Pelgrims. Pour Becker, si certaines institutions revêtent en effet un caractère relativement stable dans leur organisation et offrent dès lors une certaine stabilité situationnelle aux individus qui s'y engagent, d'autres se révèlent en revanche beaucoup plus dynamiques et instables provoquant ainsi des changements situationnels réguliers. Pour continuer à s'engager et à réussir dans ces nouvelles situations, les individus sont donc inévitablement contraints de développer régulièrement de nouvelles manières d'agir et d'adopter de nouvelles croyances. Ces changements situationnels deviennent dès lors des contingences situationnelles auxquelles les individus

⁶⁹ Traduction personnelle de : « the individual turns himself into the Kind of person the situation demands », Becker, HS (1964), p. 44.

sont confrontés et auxquelles ils s'ajustent, selon Becker. En outre, les perspectives développées par les individus en fonction de l'ajustement situationnel vont également dépendre de la durabilité de leur engagement dans la situation. En effet, selon que ceux-ci s'y engagent durant un temps long ou de manière temporaire, les perspectives se transforment et contribuent à modifier les croyances et les manières de se comporter au sein de la situation. Si nous retrouvons bien ici la dimension temporelle de l'ajustement proposée dans une conception d'un ajustement situationnel susceptible d'être épisodique ou cristallisé selon si la configuration des contingences persiste ou pas (Pelgrims, 2016), nous relevons toutefois que dans le modèle développé par Pelgrims, l'origine des contingences situationnelles ne relève pas uniquement de changements intervenant dans la situation.

Howard S Becker développe finalement l'idée selon laquelle l'ajustement situationnel ne relève pas uniquement de la dimension individuelle, mais s'avère le plus souvent le fruit d'un processus d'ordre collectif. Il ne s'agit donc uniquement pas du processus de changement en cours d'une seule personne mais celui d'une cohorte ou d'un groupe entier de personnes introduites dans une nouvelle institution et passant collectivement au travers du processus de socialisation institutionnel. Cette dimension collective du processus de socialisation comporte également son lot de conséquences selon Becker. En effet, l'auteur avance que tout individu, exposé à une forme de consensus partagé au sein de son institution sur les solutions à adopter, a tendance à les accepter également. En revanche, et c'est l'une des conséquences majeures selon le chercheur, un groupe engagé dans un processus de socialisation est davantage capable de s'écarter des normes mises en place par les agents socialisateurs que ne le ferait un seul individu. En effet, là où un individu isolé pourrait sentir que sa réponse déviante s'avère atypique, et ainsi se montrer ouvert à être persuadé de la changer, le membre d'un groupe sait en revanche qu'ils sont plusieurs à penser et à agir de manière similaire à la sienne, et il pourrait se montrer ainsi beaucoup plus résistant à la pression et aux propagandes. Une personne engagée de manière individuelle dans un processus de socialisation est également plus libre de modifier son comportement, qu'une personne qui se sent contrainte par sa loyauté envers ses collègues de formation (ibid.)

En outre, l'auteur relève le fait que parfois certaines personnes ne s'ajustent pas de manière appropriée aux normes implicites ou explicites dans la situation et précise à cette occasion que ce sont les cas les plus intéressants à analyser. L'analyse fine révèle la plupart du temps que ce sont les situations qui, *de facto*, ne sont pas identiques pour toutes les personnes impliquées dans une même institution. Raison pour laquelle, l'auteur propose d'investiguer et de comprendre l'environnement effectif des personnes dont il cherche à comprendre le développement.

Sociologues de l'éducation, Van Zanten et Gropiron (2001) ou encore Lantheaume (2007) mobilisent quant à elles, les notions d'*ajustement contextuel et situationnel* en évoquant la capacité des enseignants à s'ajuster à leur environnement pour tenir (résister) et faire face aux contraintes imposées par les organisations de travail. Dans le cas de Lantheaume, cette notion d'ajustement est mise en relation avec la notion de ruse au sens de la *mêtis* telle que développée par Détiene & Vernant (1974/2018). Selon ces auteurs sur lesquels s'appuie Kanelopoulos (2010) ayant travaillé sur le travail et la technique dans l'Antiquité grecque, l'individu (et dans leurs travaux, l'artisan), qui se trouve confronté à « la réalité changeante du devenir, recourt à l'expédient, à la tromperie, au piège, aux moyens les plus obliques et les plus ondoyants pour atteindre son but » (p.344). D'après Lantheaume, cette notion permet de rendre compte de l'ajustement situé des enseignants, actualisé au travers de la mise en jeu du corps et du recours aux ressources pertinentes issues de l'expérience professionnelle. Cette intelligence pratique et rusée, les aide à faire face aux imprévus générés par les situations changeantes dans leur travail. Toutefois, reconnaît l'auteur, l'usage de la ruse ne va pas de soi en raison du caractère transgressif qu'elle revêt souvent aux yeux des enseignants. En ayant recours à la ruse pour atteindre leur but, les enseignants sont parfois amenés à contrevenir aux règles du métier et aux prescriptions institutionnelles, ce qui comporte un certain coût et peut générer chez eux des tensions. Cet aspect du coût généré par la transgression des prescriptions institutionnelles, nous apparaît ainsi comme un point de divergence avec la conception mise en avant dans les postulats théoriques sous-jacents au modèle des contingences contextuelles et situationnelles de Pelgrims. Pelgrims postule en effet que les manières de se comporter et d'agir dans la situation (l'activité effective des enseignants) sont précisément perçues par ceux-ci comme socialement acceptables et donc justifiables (Pelgrims, 2001). En revanche, la mobilisation de la notion de ruse semble tout de même compatible avec le quatrième postulat présenté plus loin et selon lequel, l'impossibilité effective d'actualiser les tâches

prescrites en raison des contingences imposées ou occultées, justifierait le recours à des stratégies d'ajustement permettant tout de même aux enseignants d'accomplir une partie de celles-ci. En effet, « Elle (la ruse improvisée), permet de faire tenir la situation (et pas seulement de ne pas perdre la face), rend possible l'activité du professeur et doit être justifiable à l'aune de principes et de règles du métier. » (Lantheaume, 2007, p. 78).

Les contingences situationnelles comprennent des contraintes et des libertés

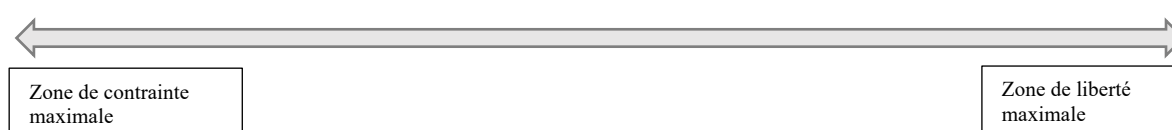
Alors que le sens commun encourage la perception d'une connotation négative à la notion de contrainte et à l'inverse une connotation positive à celle de liberté, Pelgrims invite à considérer ces notions, comme toutes deux susceptibles de se révéler favorables ou défavorables à l'actualisation des intentions d'enseignement et d'apprentissages de la part des acteurs (Pelgrims, 2009, 2013b). En effet, si certaines contraintes ont pour avantage de structurer et d'organiser l'activité des acteurs, les autorisant à s'appuyer sur ces repères pour composer avec la prescription, la norme, le cadre, en revanche, d'autres contraintes ou l'absence de contraintes, crée de l'indécision, du doute et amène le plus souvent les acteurs à endosser la responsabilité de bricoler, faire preuve d'inventivité, de créativité, se saisir de brèches pour agir, afin précisément d'assumer les missions et les tâches qu'il leur incombe (enseigner, créer des conditions d'enseignement et d'apprentissages favorables, enseigner et collaborer : pour les enseignants spécialisés ; exercer un rôle social d'élève, s'engager dans les apprentissages, persévérer, apprendre, etc. : pour les élèves). Or sans cette marge de manœuvre qu'offrent certaines libertés, rapporte l'auteure, les enseignants spécialisés seraient encore davantage sous pression face « aux contraintes qui elles, pèsent lourdement sur (leur) activité effective » (Pelgrims, 2013b, p.12). Ainsi, si les contingences situationnelles identifiées avec régularité par l'auteure, et présentées ici de manière synthétique et isolée pour les besoins du manuscrit sous forme de tableau (voir tableau 3.1) s'énoncent le plus souvent en ayant recours aux termes *contrainte* et *liberté*, la portée de leur action sur l'activité des acteurs, s'étend bien au-delà de la notion de pression directe ou d'absence de pression sur l'activité.

Tableau 3.1 : Contingences situationnelles et institutionnelles au sens des contraintes et des libertés

Contingences : contraintes et libertés	Signification générique de la contingence en contextes d'enseignement spécialisé
<ul style="list-style-type: none"> • Liberté de fonctionnement liée à l'organisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de prescriptions officielles relatives aux modalités d'organisations internes au sein des structures de l'enseignement spécialisé → les enseignants spécialisés composent librement leurs groupes-classe en fonction du nombre d'élèves assignés, des ressources pédagogiques à disposition, mais également en fonction de ce qu'ils pensent être les caractéristiques scolaires des élèves qui leur sont confiés.
<ul style="list-style-type: none"> • Contrainte de fonctionnement liée à la collaboration 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants sont tenus de collaborer avec des collègues de professions voisines et du domaine de la pédagogie spécialisée, avec les parents d'élèves, avec les directions d'établissements scolaires spécialisés et réguliers, ou autres partenaires institutionnels, notamment en raison du triple mandat (pédagogique, éducatif et thérapeutique) attribué aux mesures renforcées de pédagogie spécialisée ; de l'élaboration et de la régulation des projets éducatifs individualisés ; des injonctions concernant l'école inclusive et l'intégration d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers au sein des classes et/ou d'enseignement régulier (soutien individuel à l'intégration dans les classes régulières ; projets d'intégration à partir des structures d'enseignement spécialisé séparées et à partir des structures d'enseignement spécialisé intégrées, etc.). Les prescriptions liées à cette contrainte sont identifiées dans un ensemble de documents institutionnels (Pelgrims, 2006), mises à jour pour les institutions spécialisées (Emery, 2016). La façon dont elle infléchit effectivement l'activité des enseignants est étudiée en institution spécialisée (Emery, 2016) ainsi qu'en classes spécialisées et intégrées (Pelgrims et al., 2015), dans des dispositifs de soutien itinérants (Pelgrims et al., 2017) et équipes pluridisciplinaires (Pelgrims et al., 2018) :
<ul style="list-style-type: none"> • Liberté de programme 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de prescriptions concernant la référence au PER ou à un quelconque programme officiel pour planifier l'enseignement à court, moyen et long terme, contrairement à ce qui est établi pour tout élève scolarisé dans l'enseignement régulier. Les enseignants spécialisés ne disposent dès lors d'aucune norme relative à l'organisation de leur enseignement selon une

	<p>progression des apprentissages en fonction de cycles. En revanche, les enseignants spécialisés sont tenus de planifier leur enseignement et de mettre en œuvre des séances tenant compte des projets éducatifs individualisés de chacun de leurs élèves. Cette zone de liberté est inférée à partir de l'analyse de documents institutionnels et d'enquêtes internationales (Pelgrims, 2001, 2006), examen régulièrement mis à jour (Emery, 2016).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Liberté d'outils 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de prescriptions concernant les ressources pédagogiques et didactiques à mobiliser en classe, concernant l'usage des moyens d'enseignement romands (identiques à ceux employés par les enseignants réguliers dans les classes régulières). Cette liberté est inférée à partir de l'absence de prescriptions et d'obligation de se référer à des moyens d'enseignement officiel (Pelgrims, 2006 ; Emery, 2016).
<ul style="list-style-type: none"> • Liberté de rendement 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de contrainte d'évaluations à interprétation normative certifiant la progression des élèves par rapport au seuil de réussite attendu pour des élèves du même âge. L'analyse des procédures et démarches d'évaluation officielles (Pelgrims, 2006 ; Emery, 2016) met en évidence l'obligation d'évaluations diagnostiques réalisées par les professionnels thérapeutiques et l'absence ou peu d'évaluation certificative centrée sur l'attente d'objectifs scolaires. En outre, il n'y a pas de pratiques de promotions annuelle qui conditionneraient l'atteinte d'objectifs et leur certification dans des délais institutionnellement prescrits (Pelgrims, 2009).
<ul style="list-style-type: none"> • Liberté de fonctionnement liée à l'effectif réduit d'élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Les effectifs d'une classe d'enseignement spécialisé sont réduits par rapport à l'effectif standard d'une classe régulière. Si l'enseignant spécialisé peut être amené à enseigner dans des classes spécialisées dont les effectifs varient autour de 10 élèves (Pelgrims, 2001, 2006, 2009), il peut aussi enseigner à des groupes-classes composés de 2 élèves, voire même à pratiquer de l'enseignement individuel dans des dispositifs de soutien à l'intégration (2001) ou encore en institution spécialisée.
<ul style="list-style-type: none"> • Contrainte de fonctionnement liée à l'absence de mémoires socio-affective et didactique commune 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de degrés et absence de trajectoires scolaires communes des élèves au sein des classes d'enseignement spécialisé ; les élèves, qui proviennent des différentes classes d'enseignement régulier et spécialisé du canton de Genève, peuvent à tout moment de l'année scolaire être orientés dans une nouvelle structure convenant davantage, selon les acteurs impliqués, à leurs besoins. Comme l'indiquent différents résultats d'étude des trajectoires scolaires des élèves réunis à un moment donné dans une même classe, même institution, ils ne constituent pas une volée et ne partagent pas d'expériences scolaires communes, ni de progression des savoirs disciplinaires (Pelgrims, 2006, 2009, 2018a)
<ul style="list-style-type: none"> • Contrainte de fonctionnement liée à l'hétérogénéité scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Les classes sont composées d'élèves aux parcours scolaires variables sous l'angle des niveaux scolaires, de l'âge, des cultures scolaires, des expériences et des compétences scolaires des élèves dans les différentes disciplines tel que l'indique l'analyse de rapports et bilans des enseignants et les résultats de bilans de compétences (Pelgrims, 2003, 2006).
<ul style="list-style-type: none"> • Contrainte de fonctionnement liée aux signes manifestes des symptômes /comportements réactionnels des élèves à l'échec 	<ul style="list-style-type: none"> • La majorité des élèves ont cristallisé, surtout au fil des expériences d'échec et d'incompréhension en lecture-écriture et mathématique, des stratégies de coping, des modes de réaction aux situations qu'ils perçoivent comme contraignantes ou menaçantes pour leur bien-être (Pelgrims, 2006, 2013) ; les signes manifestes de telles stratégies – « attente passive », « agitation », « perturbation », menacent le maintien de l'ordre en classe et les conditions requises par l'actualisation de tâches didactiques (Pelgrims, 2009, 2012)
<ul style="list-style-type: none"> • Contrainte de fonctionnement liée à la liberté de réussite des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Des entretiens menés avec des élèves montrent qu'ils sont nombreux, du moins en classe spécialisée, à percevoir la liberté d'apprendre ou ne pas apprendre, de réussir ou de ne pas réussir, leurs réussites ne conditionnant pas une quelconque promotion au terme de l'année (Pelgrims, 2013).
<ul style="list-style-type: none"> • Contrainte de fonctionnement liée au contrat social implicite d'assistance 	<ul style="list-style-type: none"> • Des entretiens réalisés avec des élèves orientés dans l'enseignement spécialisé révèlent que ces derniers s'entendent systématiquement déclarer durant leur transition la promesse d'aides plus nombreuses, plus régulières et plus efficaces dans un tel contexte (Pelgrims, 2009, 2010, 2019 ; Pelgrims, Chlostova & Delorme, 2019). L'élève s'attend dès lors à être systématiquement aidé par l'enseignant spécialisé, ce qu'il fait en demandant de l'aide et en se conformant à ce qui est implicitement attendu : une demande d'aide de sa part, et de l'aide fournie par les professionnels d'autre part.
<ul style="list-style-type: none"> • Liberté de rituels de passage 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de rituels liés à la transition vers le degré scolaire suivant, à la fin de l'année scolaire, étant donné l'absence d'évaluation certificative indiquant un passage dans un degré supérieur, ou dans une nouvelle structure d'enseignement (Pelgrims, 2009).

Pour l'auteure, selon l'intensité de l'action d'infléchissement de l'activité de l'enseignant, les contingences situationnelles sont dès lors à comprendre sous la forme d'un continuum allant d'une zone de contrainte maximale à une zone de liberté maximale. Un paramètre est contraignant lorsque l'activité de l'enseignant s'y soumet et offre une zone de liberté lorsqu'elle n'a pas à le considérer : la référence au programme officiel et les évaluations certificatives attendues contraignent un enseignant régulier à devoir planifier la progression de son enseignement en conséquence et il fait appel à des mesures externes pour tout élève menaçant trop fortement les conditions nécessaires à cette progression de l'enseignement. En revanche, l'enseignant spécialisé peut lui utiliser sa liberté de programme, de moyens et de rendement, pour davantage consacrer de temps à des projets de classe, à des discussions sans plus d'intention didactique, choix qui lui permet par contre d'actualiser une intention pédagogique (création d'une culture et collectif de classe) en s'ajustant à la contrainte d'absence de mémoire socio-affective partagée entre les élèves, compte tenu que cette intention est difficilement réalisable en faisant du didactique en raison de l'hétérogénéité accrue des niveaux scolaires des élèves (Pelgrims, 2016, 2018b).



De plus, comme l'a déjà énoncé le premier des postulats, les libertés et les contraintes forment le plus souvent des *configurations* de contingences, contribuant à infléchir en situation, l'activité. L'activité, est dès lors infléchie de manière variable, selon la configuration des contraintes et des libertés intervenant dans la situation, le caractère situé de l'enseignement et de l'apprentissage prenant ici tout son poids. La dimension situationnelle des contingences apporte en effet l'obligation de considérer *hic et nunc* chacune des contingences et son articulation effective *in situ* avec d'éventuelles autres contingences. Ainsi, en contexte d'enseignement, les enseignants et leurs élèves s'ajustent quelques soient le degré d'intensité ou la forme des contraintes ou des libertés exercées. En outre, le degré d'ajustement n'est a priori pas proportionnel au degré de contrainte ou de liberté en présence, étant donné le caractère situé de l'activité.

Nous pouvons rapprocher les notions de contraintes et de libertés telles que formulées par Pelgrims, de ces mêmes notions mobilisées dans certains travaux ayant contribué à soutenir la construction du modèle comme expliqué précédemment. Parmi ceux-ci, nous revenons plus particulièrement sur les travaux de Bayer (1970, 1986), Bayer et Ducrey (2001), Doyle (1986) et Kounin (1970) d'une part, ceux de Durand (1996) d'autre part. Bien que n'ayant pas directement contribué à l'épistémologie sous-jacente au modèle, Tardif et Lessard (2004) recourent également aux concepts de contraintes et de libertés qui pèsent sur la tâche des enseignants, raison pour laquelle, nous les évoquons également ici brièvement.

Bayer (1986) articule la notion de « contraintes et de libertés des conduites d'enseignement » à celle des « facteurs de situation », infléchissant les comportements des enseignants en classe (Bayer, 1986, p. 502). Selon lui, l'enseignement procède d'un système d'interactions comportementales se déployant entre les élèves et l'enseignant, au sein d'un environnement défini (la classe) soumettant les acteurs à certaines contraintes de situation. Les enseignants actualisent des *routines* comportementales⁷⁰ résultant « d'une composition particulières de contraintes de situation » plutôt qu'ils ne procèdent par une *succession* d'interactions avec la classe (Bayer, 1970 in Bayer & Ducrey, 2001, p. 254). L'auteur distingue trois classes de contraintes situationnelles définissant la situation de la classe : a) les contraintes de programme, b) les contraintes de fonctionnement et c) les contraintes de formes canoniques d'enseignement (Bayer 1986).

Les contraintes de programme concernent l'ensemble des représentations, des devoirs, des attentes de la part des acteurs en termes de finalités assignées à l'enseignement et à l'apprentissage, qui pèsent sur

⁷⁰ Ces routines de comportement sont des « sortes de canevas de communication régulateurs de séquences comportementales complètes et différenciées. » (Bayer, 1986, p. 502).

un système tel que le système scolaire. Pour Bayer et Ducrey (2001), cet ensemble d'attentes et de représentations des finalités de formation (autrement dit les contenus supposés être enseignés et appris) se répercutent en effet inévitablement sur les comportements et les interactions des acteurs au sein du système, contraignant ainsi l'enseignement et l'apprentissage en classe. Les contraintes de fonctionnement regroupent l'ensemble des paramètres d'ordre institutionnels qui interviennent également dans les interactions pédagogiques et didactiques entre les enseignants et leurs élèves. Les auteurs font notamment référence ici à la composition des classes en termes d'effectif d'élèves et de nombre d'enseignants, à leurs fonctions au sein de la classe, à la présence éventuelle de personnels auxiliaires. Des paramètres d'ordre spatio-organisationnel entrent également dans cette catégorie de contraintes. C'est typiquement le cas de l'espace (ou des espaces), des équipements et des ressources pédagogiques, mis à disposition par l'institution scolaire, mais aussi du temps dont les enseignants disposent pour enseigner et pour apprendre.

Les contraintes de formes canoniques d'enseignement correspondent finalement aux formes que prennent les interactions des enseignants et des « canevas de communication que commande la logique pédagogique du moment ». Cette logique pédagogique du moment dépend selon Bayer, des contenus enseignés, des tâches effectives proposées aux élèves, et modalités d'enseignement, qui dépendent, nous l'avons vu également des contraintes de programme et de fonctionnement. Les auteurs spécifient de plus l'imbrication étroite de ces trois classes de contraintes dans le processus d'enseignement et dans la situation de classe. Celles-ci ne peuvent donc se comprendre qu'en lien les unes avec les autres. Kounin (1970), cité par Doyle et Ponder (1975), avait par ailleurs également mis en évidence que la nature et la forme des interactions entre l'enseignant et les élèves pouvait avoir une incidence sur les comportements des enseignants en classe : plus l'enseignant adresse à ses élèves des questions complexes et de haut niveau, plus les risques de perturbation de la dynamique de classe sont élevés, et plus la capacité de gestion par l'enseignant devient moindre. En effet, les élèves mettent plus de temps à comprendre et à répondre aux questions posées, ce qui peut susciter des bavardages durant ce laps de temps, l'enseignant doit alors consacrer davantage de temps à attendre la réponse et est moins disponible en retour pour la surveillance ou la planification (en mode covert) d'autres tâches car il est suspendu à la réponse attendue. Kounin (1970) a également montré les différentes facettes du comportement visible (ce qui relève des actions observables) et invisible (ce qui relève des actions non observables, comme les pensées, les hésitations, les choix, par ex.) du comportement de l'enseignant en classe ; le caractère simultané et exposé de ces actions. Kounin (1970), est également sensible à une mise en relation des tâches pédagogiques et didactiques inhérentes à l'enseignement, lorsqu'il repère certaines formes d'interaction entre enseignants et élèves, permettant à l'enseignant d'accomplir sa tâche. Parmi ces comportements observables, Kounin évoque la vigilance avec laquelle les enseignants opèrent pour maintenir l'implication des élèves dans les différentes situations d'enseignement. Pour ce faire, Kounin relève que l'enseignant semble avoir conscience de la nécessité de contrôler les événements qui se déploient en classe, quelle que soit l'activité en cours. Il remarque également les comportements de l'enseignant visant à garantir des transitions fluides et harmonieuses entre les activités, ainsi que le fait de limiter les ralentissements du rythme d'enseignement, qu'il désigne par le concept de momentum. Kounin évoque également les comportements permettant à l'enseignant de maintenir l'attention du groupe, notamment en captant l'attention des élèves les moins attentifs au sein du groupe. Finalement, il mentionne le chevauchement, soit le fait de savoir/pouvoir composer avec la gestion de deux ou plusieurs tâches simultanément (Benett, 1978, cité par Martineau & Gauthier, 1999).

Bayer (1986) évoque finalement même si très superficiellement, la notion de liberté (stratégique) qui est ici conçue uniquement en opposition à celle de contrainte. Pour cet auteur, la liberté est l'ouverture laissée dans l'exercice pédagogique, notamment en ce qui concerne le programme (contenus à enseigner, tâches scolaires à proposer aux élèves, etc.), mais également le fonctionnement (modalités d'organisation) et les formes d'enseignement (modification ou création de nouvelles formes d'enseignement) privilégiées. Les ouvertures rendues possibles par ces marges de liberté, sont fondées d'une part, sur l'impossibilité pour les programmes de tout prévoir, d'autre part, sur « le flou littéraire qui préside à la définition des finalités et des objectifs de formation (et qui) laisse libre cours aux idéologies éducatives les plus diverses » (Ibid. p.504). L'auteur ne convoque dès lors pas la notion de liberté, comme une contrainte en soi, ce qui est en revanche la position de Pelgrims, pour qui toute zone de liberté peut agir comme une contrainte dans la situation. En effet, pour Bayer & Ducrey (2001), en

cas d'usage abusif ou contre-productif de ces marges de libertés, les acteurs (et plus spécifiquement les enseignants) s'exposent à court ou moyen terme à la sanction émanant, elle-même du système scolaire à l'origine de la contrainte.

Comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre 1 en décrivant la tâche des enseignants, Durand (1996) souscrit à une conception ergonomique de l'enseignement, appréhendé comme travail et notamment caractérisée par la distinction entre tâche et activité (de Montmollin, 1996 ; Leplat, 2004). D'autre part et selon la perspective de « l'action située » (Lave, 1988 ; Suchman, 1987 ; Theureau, 1992) l'auteur définit l'enseignement comme « une activité complexe dont le but est l'adaptation à une situation ou un contexte (physique, humain, social, culturel, ...) » (Durand, 1996, p. 38). Il appréhende dès lors les contraintes de la situation d'enseignement, en soutenant la position d'une interdépendance entre contraintes de situation et caractéristiques de l'activité des enseignants, introduisant l'idée d'un double contrôle individu-environnement : celui des enseignants sur le contexte d'enseignement d'une part et celui du contexte sur l'activité des enseignants d'autre part. En effet, pour l'auteur, « les contraintes de situation imposent une organisation à l'activité des enseignants qui dans le même temps définissent les contraintes auxquelles ils répondent ». Durand souligne tout de même que les interactions entre le pôle de l'acteur et le pôle de l'environnement sont régulées selon un continuum allant de l'interaction directe et immédiate à une interaction plus indirecte et légèrement différée dans le temps.

Bien que dans une relation de proximité avec la position défendue par Bayer sur certains aspects, la proposition de Durand s'en éloigne dès lors sensiblement. Ce dernier souligne en effet précisément la possibilité qu'ont les acteurs de définir à leur tour les contraintes de la situation. Toutefois, s'appuyant par ailleurs sur de Terssac (1992) l'auteur fait remarquer, comme Bayer, que les contraintes officielles ne parviennent guère à couvrir l'étendue de la tâche des enseignants, laissant échapper quelques zones de liberté aux acteurs, et donc une marge d'autonomie et d'auto-détermination des enseignants. Dans cette conception des contraintes et des libertés, la présence de ces marges de liberté s'avère plutôt contraignante pour les acteurs, et ne peut être envisagée comme une occasion d'échapper à la prescription :

Cette liberté d'action, cette autonomie peut être ressentie par les enseignants comme une charge supplémentaire. Certains souhaiteraient des directives plus précises lorsqu'ils se trouvent face aux élèves. L'excès ou à l'inverse l'absence de contraintes peuvent être ressentis comme également pesants par les enseignants ; à un plan qualitatif cette pression leur impose des modes d'adaptation différents conformité aux injonctions officielles dans un cas, conception et élaboration de réponses personnelles et autonomes dans l'autre. (Durand, 1996, p. 45).

C'est une proposition à laquelle le deuxième postulat énoncé ci-dessus, adhère davantage.

La notion de contraintes et de liberté est finalement également envisagée selon une conception sociologique du travail enseignant par Tardif & Lessard (2004). Ces deux sociologues de l'éducation, abordent également l'enseignement à partir du concept de *travail*, le définissent à travers son organisation (classe, école et système scolaire ; conditions de travail ; journées et activités-types), son processus (buts fixés par l'organisation scolaire et transformations des buts dans l'action quotidienne ; l'objet du travail ; les connaissances professionnelles) et ses dimensions collectives (collaborations avec différents acteurs internes ou externes au sein de l'institution scolaire).

Contrairement à Durand, les auteurs ne recourent pas aux termes de contraintes et libertés pour décrire les caractéristiques de l'organisation scolaire, ainsi que les conditions de travail des enseignants. Ceux-ci s'en emparent en revanche explicitement lorsqu'ils se réfèrent aux programmes, aux matières scolaires et à leur hiérarchie, en spécifiant en quoi la présence de prescriptions relatives au programme scolaire, peut s'avérer contraignant ou en revanche peu contraignant. Les auteurs précisent toutefois, que lorsque les enseignants évoquent la liberté de programme, celles-ci concernent davantage la traduction que ceux-ci font du programme en tâches scolaires à proposer aux élèves, qu'une liberté de choisir ou pas de se référer au programme pour enseigner. Ceci n'empêche bien évidemment pas la perception d'une contrainte forte du programme, de ses objectifs à respecter et à honorer dans un temps également prescrit : « Dans l'ensemble, la critique des enseignants et des autres intervenants porte moins sur le quoi et le pourquoi des programmes que sur les modalités de leur application. » (Tardif & Lessard, 2004 p. 231).

Nous constatons tout de même que l'angle à partir duquel Tardif & Lessard appréhendent la notion de contrainte de programme, ne correspond pas tout à fait à celui adopté par Bayer (1986). En effet alors que pour Bayer, le programme se réfère de manière large à l'ensemble des représentations des acteurs concernant les finalités de la formation, chez les sociologues de l'éducation, la notion de programme renvoie strictement aux objectifs relatifs aux contenus d'enseignement à transmettre, prescrits par les directives de l'organisation scolaire. En ce sens, elle s'approche davantage de ce que Pelgrims englobe elle-même dans la notion de programme envisagé dans le modèle heuristique sous forme d'une liberté agissant comme contrainte, de par l'absence de cadre fourni aux enseignants spécialisés pour planifier et conduire leurs tâches d'enseignement.

Les contingences situationnelles sont fortement implicites, en cachent souvent d'autres non soupçonnées, voire insoupçonnables en raison des discours et approches scientifiques dominants dans le domaine de l'enseignement spécialisé

« Procéder à un répertoire des contraintes peut se révéler une entreprise sans fin », avertit Durand (1996, p.45). Y ayant renoncé, cet auteur distingue précisément les contraintes officielles et non explicites, d'autres contraintes qui seraient elles, non officielles et implicites, et s'intéresse principalement aux contraintes explicites, et qui comme l'adjectif « officiel » le laisse sous-entendre, sont celles qui émanent de prescriptions, de textes réglementaires dont il cite quelques sources possibles parmi d'autres : statut des fonctionnaires, instructions officielles, programmes, loi d'orientation, circulaires diverses. Ayant réalisé un travail identique à partir des textes réglementaires internationaux, nationaux et cantonaux, mais également une revue de la littérature internationale concernant l'enseignement et l'apprentissage en contextes de classes spécialisées (Pelgrims, 2001, 2006), Pelgrims souligne quant à elle la particularité des contingences situationnelles identifiées dans les contextes d'enseignement spécialisé en insistant sur leur caractère majoritairement implicite et non officiel (Pelgrims, 2006, 2013, 2016).

De plus, si Durand nous laisse entendre que la présence de contraintes implicites et non officielles tiendrait à l'impossibilité de couvrir de manière prescriptive l'intégralité de la tâche de l'enseignant, de par la difficulté à définir celle-ci temporellement et spatialement, de par ses multiples facettes non observables et dès lors peu facilement accessibles, pour Pelgrims en revanche, le caractère implicite des contraintes ne se résume de loin pas à l'absence de prescription.

Bien que cette absence y contribue, ce sont davantage les conceptions issues d'une approche bio-psychomédicale des difficultés, du handicap, qui occulterait largement les dimensions contextuelles et situationnelles de l'activité des enseignants spécialisés (Pelgrims, 2013 ; Pelgrims et Buholzer, 2013 ; Lavoie et al., 2013). Ainsi, et comme nous l'avons vu au travers des chapitres précédents, la tâche des enseignants spécialisés et la formation à cette tâche est encore largement envisagée de manière prescriptive à partir de modèles et d'approches issus des processus-produits d'une part, des neurosciences d'autre part (p. ex., Brownell et al., 2005 ; Brownell et al., 2010 ; Pelgrims & Perez, 2016) dans lesquelles les enseignants spécialisés sont tenus de mettre en œuvre les pratiques jugées efficaces par la recherche, de manière à accroître les résultats scolaires des élèves. Or, ces pratiques efficaces portent essentiellement sur la connaissance experte des différentes catégories de troubles, déficiences, handicaps et difficultés auxquelles il conviendrait d'apporter des modalités et des moyens d'enseignement spécifiques selon le trouble, la déficience ou le handicap (voir p.ex., Canat, 2006 ; Garnier, 2012).

Billingsley et Tomchin (1992) ainsi que Griffin & Kilgore (1995) ont encouragé les recherches à s'orienter vers l'écologie des classes de l'enseignement spécialisé afin de chercher à comprendre comment et combien celle-ci influence l'entrée dans le métier des enseignants spécialisés débutants d'une part, et d'autre en quoi celle-ci se distingue des classes de l'enseignement régulier. Toutefois, peu d'auteurs dans le domaine de l'enseignement spécialisé insistent sur l'articulation pourtant nécessaire entre une considération multidimensionnelle et située des paramètres intervenant dans l'amélioration des pratiques d'enseignement et des apprentissages scolaires des élèves : considération de l'écologie de la classe (Doyle, 1986) considération des dimensions interactionnelles inhérents aux processus d'enseignement précisément étudiés en lien avec son environnement (Kounin, 1970 ; Bayer, 1986) et considération des besoins des différents acteurs (besoins pédagogiques et didactiques situés des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers (Pelgrims, 2012 ; Pelgrims & Bauquis,

2016), besoins déclarés des enseignants réguliers (Scruggs & Mastropieri, 1996 ; Carroll, et al., 2003), et des enseignants spécialisés (Whitaker, 2003; Kang, et al. 2018).

Et pourtant, lorsque de rares intérêts pour les conditions de travail des enseignants spécialisés se manifestent du côté de la recherche (par ex : Bettini et al. 2016 ; Bettini et al., 2017 ; Kilgore & Griffin, 1998 ; Kilgore et al. 2003 ; Pelgrims et al. 2015 ; Pelgrims et al. 2017 ; Pelgrims et al. 2018), les résultats invitent effectivement à explorer davantage la piste d'une articulation de ces multiples dimensions, fondée sur une approche située des faits d'enseignement spécialisé, afin de favoriser « le repérage et la prise de conscience des paradoxes et des contingences contextuelles pouvant affecter voire empêcher l'activité professionnelle, ainsi que l'exerce de compétences capables d'éviter ou de réguler les dérives possibles » (Pelgrims, 2013b, p. 12).

L'actualisation de tâches prescrites (d'ordres interdépendants didactique, pédagogique, collaboratif) est parfois impossible en raison non pas de l'enseignant ni de l'élève, mais des contingences qui sont institutionnellement imposées

Ce quatrième postulat fait ici implicitement référence à la distinction entre tâche et activité (Leplat, 2004) considérée dans une perspective ergonomique du travail de l'enseignant spécialisé. En effet, comme mentionné dans le premier chapitre, il est parfois fort complexe pour les travailleurs d'accomplir l'ensemble des prescriptions en raison des conditions de travail auxquels ils sont confrontés (Paquay et al., 2014 ; Lussi Borer & Muller, 2014b). Or, c'est précisément dans leur effort de réaliser « ce qu'ils sont tenus de faire » que les acteurs déploient des stratégies s'écartant parfois de leurs intentions initiales : celle d'effectuer les tâches didactiques, pédagogiques et collaboratives de l'enseignement (Pelgrims, 2003, 2006, 2009 ; Pelgrims et al. 2015 ; Pelgrims et al., 2017 ; Pelgrims et al., 2018). Si nous adoptons le point de vue développé par Schwartz (2007) nous pourrions interpréter ce phénomène comme émanant du processus « de réinterprétation des normes émises par le milieu mais aussi des normes endogènes en vue de configurer ce milieu comme étant le sien » (Lussi Borer & Muller, 2014b, p.131). En effet, aux vues de la régularité des résultats obtenus au travers des études d'observations du travail réel des enseignants spécialisés (Pelgrims, 1995, 1997, 2001, 2006), il semblerait que, soumis à des conditions de travail peu favorables, les enseignants spécialisés développent leurs propres normes que nous pourrions qualifier ici de normes endogènes implicites et/ou explicites afin d'effectuer le travail prescrit (ibid). Bien qu'elles s'écartent précisément des normes exogènes liées au travail prescrit, ces normes contribuent néanmoins à organiser l'activité des enseignants spécialisé de manière à leur permettre d'agir au mieux, quitte à s'écarter de certaines intentions didactiques, pédagogiques et collaboratives. L'impossible actualisation des tâches prescrites postulée ici, ne fait donc pas référence à une absence effective de travail, mais plutôt à une réinterprétation du travail prescrit par les enseignants spécialisés.

Ainsi, les études d'observation des pratiques d'enseignement spécialisé réalisées par Pelgrims (2001, 2006) ont par exemple montré un déséquilibre dans le partage du temps accordé aux différentes disciplines scolaires. Les disciplines sélectives (mathématiques et français) autrement dit celles dans lesquelles les élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé, se sentent davantage en difficulté et par ailleurs celles qui produisent effectivement le plus de situations d'échec dans l'enseignement régulier, sont ainsi moins souvent et moins longtemps enseignées que les disciplines non sélectives (sciences de la nature, histoire et géographie, éducation physique et sportive ainsi que l'éducation artistique) (Pelgrims, 2009, p. 139). Celle-ci observe, tout comme l'a montré Durand (1996), que pour accomplir leur travail, les enseignants spécialisés doivent maintenir un certain ordre en classe (Pelgrims, 1995, 1997). Cet ordre s'avère par ailleurs relativement précaire, étant donné les comportements réactionnels manifestés par les élèves à plusieurs reprises durant les séances d'enseignement et apprentissage. Ceux-ci peinent en effet à s'engager dans les tâches proposées, adoptent des stratégies d'évitement, dès lors qu'ils perçoivent un risque d'échec (Pelgrims, 2003, 2006). Pelgrims (2009) relève comment les enseignants préfèrent alors réduire les risques de désordre en classe suscité par ces comportements réactionnels à l'échec, en limitant le nombre et la durée de ces confrontations à une situation d'échec potentielle pour les élèves. Pour y parvenir, ceux-ci déploient alors toutes sortes de stratégies autorisées notamment par la liberté de programme et la liberté de fonctionnement leur permettant d'accomplir les tâches prescrites : ils réduisent le temps d'enseignement dans les disciplines sélectives, proposent des expériences de réussite aux élèves à travers des tâches répétitives, simplifiées, n'exigeant pas le

déploiement de stratégies de résolutions complexes de la part des élèves, et ont tendance à proposer des temps d'enseignement individualisé lors des séances de mathématiques et de français, tandis que les séances collectives sont consacrées aux disciplines non sélectives, dans lesquelles les élèves s'engagent davantage (Ibid.). Selon l'auteure, ce constat illustre à quel point, les enseignants spécialisés sont amenés à s'écarter de leur intention de transmettre des connaissances dans les disciplines scolaires principales, celles pour lesquelles les élèves qui leurs sont confiés auraient tout intérêt à bénéficier de leurs compétences spécifiques, en raison de certaines contingences particulières aux classes spécialisées (Pelgrims, 2013).

En outre, et comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, de nombreuses études menées autour de la problématique de la pénurie chronique d'enseignants spécialisés qualifiés aux États-Unis (voir p. ex. Mc Leskey et al., 2004 ; Brownell & Sindelar, 2016) identifient certains facteurs contextuels à l'origine de conditions de travail peu favorables à une persévérance des enseignants spécialisés dans le métier. Parmi les facteurs généralement cités figurent : le pouvoir de prendre et de participer à la prise des décisions au sein des écoles, le soutien de la direction d'établissement, le climat de l'école (les enseignants spécialisés qui travaillent dans des écoles dans lesquelles la collaboration est effective et possible et qui bénéficient d'un climat d'école soutenant, cherchent en effet moins à quitter l'enseignement spécialisé) ; la configuration des mandats/cahiers des charges : les enseignants spécialisés dont le cahier des charges/mandats implique des tâches administratives limitées, une charge de travail raisonnable, la présence de ressources/aides en classe pour soutenir les élèves (AVS ; AIS), et/ou qui prévoient du temps pour la collaboration et le développement du curriculum, sont également moins enclins à partir. L'ensemble de ces contingences institutionnellement imposées, rendent dès lors complexe, voire impossible le travail des enseignants spécialisés, ne leur offrant qu'une seule issue pour préserver un certain confort dans leur vie professionnelle (Saujat, 2002, 2004), celle de la réorientation professionnelle.

La connaissance des contingences situationnelles à l'activité relève de la recherche ; elles ne sont pas singulières mais spécifiques à des contextes-types qui doivent être identifiés par la recherche

Ce cinquième postulat inscrit la démarche scientifique sous-jacente à la conception du modèle heuristique des contingences situationnelles de Pelgrims, en rupture avec une certaine tradition épistémologique des travaux de recherche sur les processus d'enseignement et apprentissage, tels que nous les avons évoqués plus haut. En outre, il contribue d'une part, à la croissance du modèle et d'autre part, à signifier la transition liée aux changements paradigmatiques (Kuhn, 1970, in Chalmers, 1987) ayant eu lieu ces dernières décennies (voir par ex : Gage, 1986 ; Doyle, 1986 ; Bayer, 1986 ; Durand, 1996 pour les recherches sur les processus d'enseignement ; Poplin, 1995 cité par Pelgrims, 2001 ; Lavoie et al., 2013 ; Pelgrims & Buholzer, 2013 ; Pelgrims & Perez, 2016 ; Pelgrims, Perez & Ebersold, 2017/soumis, Pelgrims et al., 2017 pour les recherches sur les faits de handicap, d'école inclusive et d'enseignement spécialisé). Tout en préservant son heuristique négative grâce à la soustraction de ses présupposés fondamentaux⁷¹ à la réfutation (Lakatos, 1994), le modèle a en effet servi d'heuristique positive (ibid.) au fil des années et des controverses scientifiques, en passant d'une analyse des *processus* d'enseignement et apprentissage en contextes d'enseignement spécialisé (1995-2001⁷²), à l'observation et l'étude des *pratiques* d'enseignement et apprentissages (2001-2009), vers une analyse de l'*activité* des enseignants spécialisés (2010 à nos jours).

Les contingences devraient dès lors être étudiées en ayant recours à des méthodes de recherche quantitatives ou qualitatives prenant effectivement en considération le caractère situé des activités d'enseignement et d'apprentissage dans différents contextes d'enseignement. Les modalités d'enquête adoptées ne sont en revanche pas contraintes et varient selon la situation de recherche (les circonstances et les objectifs spécifiques de la recherche ainsi que les ressources à disposition peuvent être considérés) : observations ethnographiques (Pelgrims, 1995, 1997, 2001 à partir d'études d'observation réalisés par d'autres auteurs) ; questionnaires sur la motivation à apprendre (Pelgrims, 2006) entretiens d'explicitation avec les acteurs (Pelgrims, 2006 ; Vendeira-Maréchal, 2010 ; Pelgrims et al. 2015 ;

⁷¹ Notamment ceux liés aux interactions considérées entre les individus et les conditions fournies par l'environnement de travail, avec un primat accordé à l'environnement de travail et ses conditions données en termes de contraintes et de libertés.

⁷² Les périodes évoquées correspondent aux dates de publications des travaux ayant contribué à soumettre les hypothèses sous-jacentes à la réfutation.

Pelgrims et al. 2017) ; entretiens de remise en situation et narrations avec les professionnels (Emery, 2016 ; Pelgrims et al., 2015). Celles-ci permettent d’appréhender les contingences et leur configuration en situation d’enseignement et d’apprentissage à partir d’angles différents. En effet, selon si les acteurs sont uniquement observés dans l’actualisation de leurs tâches par un chercheur présent quotidiennement en classe durant une période relativement longue, s’ils sont ponctuellement ou régulièrement filmés par un chercheur, s’ils sont amenés à expliciter la manière dont ils déploient leurs tâches, ou s’ils sont simultanément observés/filmés puis interrogés dans le cadre d’un entretien d’explicitation, ou encore amenés à remplir un questionnaire, les données obtenues devraient en principe toutes contribuer à produire des connaissances sur les conditions de travail des enseignants, notamment sur les contingences inhérentes aux situations observées, ainsi que sur la manière dont ceux-ci s’y ajustent *in actu et in situ*.

La comparaison puis le repérage de régularités dans les ajustements observés et/ou déclarés par les enseignants contribuent à rendre compte de contextes-types d’enseignement spécialisé, certaines contingences étant précisément spécifiques à certains contextes et pas à d’autres. Ainsi, l’actualisation des tâches de soutien à l’intégration réalisé de manière itinérante en classe régulière est soumise à d’autres contingences que l’actualisation de tâches de soutien à l’intégration déployé à partir d’une institution spécialisée, et encore à d’autres contingences lorsque celui-ci est effectué à partir d’un regroupement de classes spécialisées (Pelgrims et al. 2015 ; Pelgrims, et al. 2017).

Le repérage des contingences qui infléchissent l’activité d’enseignement et l’actualisation des tâches est un objectif explicite de formation. Les pistes pour modifier les contingences modifiables, ou pour s’ajuster au mieux (en référence aux tâches prescrites et à leur coordination) à celles non modifiables, relèvent de la formation.

Ce dernier postulat fait écho au premier, dans le sens où il évoque le risque inhérent à une absence de sensibilisation et de prise de conscience de ces ajustements reproduits de manière régulière voire systématique par les enseignants spécialisés. Ce risque est en effet celui d’une cristallisation d’ajustements (qui, dans une certaine idéalité théorique, devraient n’apparaître que de manière ponctuelle, singulière, circonstanciée et être réalisés en connaissance de cause) en comportements qui, à terme et par ignorance, pourraient s’avérer incompatibles avec la mission même des enseignants spécialisés. Une cristallisation qui autrement dit, pourrait conduire à des comportements ne rencontrant finalement plus une certaine éthique de la profession, et d’autre part et avant tout, deviendraient inacceptables car néfastes pour les apprentissages des élèves (Pelgrims, 2013, 2018).

Ce postulat attribue dès lors à la formation (initiale et continue) le rôle d’anticiper ce phénomène de cristallisation en amenant les étudiants par différents moyens (cours, séminaires, lectures, stages), à connaître ces différentes contingences, à savoir les identifier, et à savoir recourir à des pratiques professionnelles permettant de contourner, voire transformer ces conditions d’enseignement défavorables, en conditions favorables aux tâches d’enseignement et aux apprentissages (Pelgrims et al. 2010 ; Pelgrims, 2013 ; Pelgrims, 2018 ; Pelgrims et al. 2019/à paraître).

Nous avons vu dans le chapitre précédent que la maîtrise universitaire en enseignement spécialisé à Genève, reposait sur une conception plaçant au cœur du dispositif de formation, l’activité professionnelle (voir figure 2.1). Cette centration de la formation sur l’activité professionnelle repose par ailleurs tant sur une actualisation de la lettre que de l’esprit de ce sixième postulat. En effet, outre une organisation modulaire proposant aux étudiants des unités de formation leur apportant des connaissances particulières leur permettant de découvrir certaines dimensions relatives aux conditions de travail des enseignants spécialisés (par ex : caractéristiques des élèves, caractéristiques historiques, sociales, politiques, voire économiques de la pédagogie spécialisée, travail en réseau) et donc ce faisant des éclairages portant sur la tâche des enseignants spécialisés, la conception sous-jacente au dispositif de formation pratique vient par ailleurs confirmer tout en lui donnant encore davantage de poids, la portée accordée non pas uniquement à une formation à la tâche, mais également et surtout à l’ *activité* (professionnelle) des enseignants spécialisés.

La formation pratique est en effet fondée sur quatre principes, que nous déclinons ci-dessous (Pelgrims, 2018, chap. 6). Ces principes contribuent en effet à préciser en quoi la formation pratique (et à travers elle, aussi la formation initiale) est intentionnellement pensée comme un véritable dispositif de formation à l’activité professionnelle. Ils montrent par ailleurs, comment les étudiants peuvent

concrètement être formés à repérer les contingences institutionnelles infléchissant leur activité, à éventuellement les modifier, et/ou à s'y ajuster.

a) Placer au cœur de la formation l'activité déployée lors des stages

Les apports (outils de pensée et d'action) travaillés en amont, en parallèle, conjointement ou a posteriori de l'activité en stage, y sont mis à l'épreuve du travail effectif et des compétences effectivement mobilisées par l'étudiant pour observer, interpréter, comprendre et agir en tant que stagiaire enseignant spécialisé, pour penser, donner du sens et réguler son activité professionnelle. (Pelgrims, 2018, chap. 6)

Les stages sont ainsi étroitement articulés à différents dispositifs de formation permettant aux étudiants d'analyser l'activité professionnelle telle qu'elle se déroule en situation (Lussi Borer, Durand & Yvon, 2015 cités par Pelgrims, 2018), mais également d'effectuer des analyses *a priori* et *a posteriori* des situations et des gestes déployés, en référence à des approches didactiques de l'enseignement (Artigues, 2002 ; Margolinas, 1995 ; Mercier & Salin, 1988, cités par Pelgrims, 2018).

b) Prendre en considération les particularités de fonction et de contexte d'enseignement spécialisé

La composition de la formation pratique autour de trois stages est aussi dictée par un ensemble de travaux indiquant que les pratiques d'enseignement varient en fonction des trois types de contextes d'enseignement spécialisé retenus (Maréchal, 2011 ; Pelgrims, 2001 ; Troncin, 2013). Il ressort en effet que la façon de pouvoir mener à bien les tâches pédagogiques, didactiques et collaboratives diffère fortement selon que l'enseignant spécialisé doit fonctionner comme *soutien à l'intégration scolaire* souvent de façon *itinérante* entre différentes écoles et classes ordinaires, ou comme *titulaire* d'une classe d'enseignement spécialisé au sein d'un établissement ordinaire, ou encore comme *membre d'une équipe pluriprofessionnelle* au sein d'une institution ou école spécialisée. (Pelgrims, 2018, chap. 6)

Ce second principe a pour corollaire l'articulation nécessaire de cours et de séminaires abordant l'enseignement et les apprentissages réalisés spécifiquement dans chacun des trois contextes professionnels, avec les trois stages en responsabilité se déployant eux-mêmes dans chacun de ces trois contextes. Ces cours et séminaires sont par ailleurs obligatoires, et sont à suivre parallèlement au stage. Finalement ce second principe justifie également les objectifs spécifiques de chacun des stages, déclinés en fonction des caractéristiques de chacun des contextes d'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2018, chap.6).

c) Centrer la formation sur la posture d'enseignant

Ce troisième principe dans la conception de la formation pratique, veille au rappel d'une affirmation et d'un maintien absolument nécessaires d'une posture d'enseignants dans l'exercice du travail d'enseignant spécialisé, au sein de contextes dont les caractéristiques pourraient, comme nous l'avons vu dans le cadre du quatrième postulat sous-jacent au modèle, avoir tendance à détourner les enseignants spécialisés de l'accomplissement des tâches didactiques et pédagogiques (Pelgrims, 2018, chap.6).

L'un des objectifs visés par la formation étant la construction et le maintien d'une posture et d'une identité professionnelle d'enseignant, au sein d'équipes multiprofessionnelles essentiellement orientées par des injonctions thérapeutiques, liées à une approche bio-psychomédicale laissant que peu de place aux savoirs scolaires à enseigner (Pelgrims, 2018 ; Emery, 2016), il importe de proposer aux étudiants des pistes sur lesquels ceux-ci peuvent s'appuyer lors des stages et lors de leur entrée dans le métier (Pelgrims et al. 2019/à soumettre). Ces pistes consistent essentiellement en pistes d'enseignement. Émanant d'une culture d'action professionnelle enseignante (Barbier, 2011), elles sont dès lors susceptibles de fournir des outils de pensée et d'action inhérents à cette même culture d'action. D'autre part, ces pistes mettent le

plus souvent en lumière (autant que faire se peut) les contingences infléchissant l'activité, tout en les prenant en considération pour agir en situation (Pelgrims et al. 2017 ; Pelgrims et al. 2019/à soumettre).

d) Guider l'activité et les ajustements des étudiants-stagiaires

Ce quatrième et dernier principe de conception de la formation pratique précise comme annoncé, comment les étudiants sont amenés, spécifiquement durant l'activité déployée tout au long de chacun des stages, à articuler et intégrer l'ensemble des dimensions de formation évoquées plus hauts.

La formation pratique, de par les unités de formation et les dispositifs d'analyse et de régulations proactives, continues et rétroactives tout au long de chaque stage, contribuent à soutenir l'activité novice des étudiants-stagiaires et à éviter que, confrontés à différents obstacles, ils ne s'ajustent et cristallisent des pratiques peu compatibles avec la posture, le rôle, les tâches et les outils professionnels d'enseignant.

Dans cette perspective, les objectifs spécifiques de chaque stage et les outils d'évaluation formative et certificative y correspondant, sont déclinées en quatre axes. Outre les axes relatifs aux tâches et compétences didactiques et pédagogiques (axe 2) et collaboratives (axe 3), l'axe 1 concerne les aspects du contexte de stage pouvant infléchir l'activité du stagiaire, et l'axe 4 concerne l'analyse et la régulation de l'activité professionnelle du stagiaire. En outre, ce quatrième principe fonde la mise en place de dispositifs formels et informels d'analyse et de régulation qui font partie du contrat de stage et d'un Séminaire d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle spécifique à chaque stage. (Pelgrims, 2018, chap. 6)

3.3 Transformations dans le « cours » de la marche... le chemin gagne en longueur et en largeur avec les notions d'enaction et d'expérience

Alertée par des mouvements de foule qui semblent se diriger massivement vers ce qui nous apparaît alors comme une piste fraîchement éclaircie de sa dense végétation et solidement battue et dont nous entendons dire qu'elle se nomme « Analyse de l'activité », nos pas ne s'arrêtent pas, mais ralentissent et finissent par se suspendre provisoirement. De cette avenue s'échappent plusieurs possibilités de chemins et sentiers dont certains semblent bien déjà bien défrichés. Ainsi, la clinique de l'activité ou encore la didactique professionnelle se laissent découvrir au fil de notre avancée. Toutefois, nos pas ne s'y attardent pas. Le chemin laisse ainsi momentanément apparaître quelques ébauches de traces éphémères, et revient rapidement sur le bord de la piste d'où semble émerger une nouvelle amorce de chemin. Nous réalisons ce faisant l'opportunité d'une transformation du cours de notre marche, non pas radicale, mais suffisante pour élargir notre chemin tout en le poursuivant.

Nous commençons ainsi par présenter le programme de recherche empirique du cours d'action et ses hypothèses principales, et proposons ensuite notre appropriation de la notion de transformation elle-même appréhendée à partir de trois approches complémentaires.

En effet, l'activité humaine conçue comme enaction, soit comme une émergence du monde dans lequel l'Homme agit, est l'une des hypothèses constitutives du programme empirique de recherche du cours d'action. Nous accédons à la description symboliquement acceptable de cette activité, non pas à partir d'une observation et d'une analyse réalisée en troisième personne, ou de l'extérieur, mais à partir de ce qui est signifiant pour chaque individu, ou organisme vivant, couplé à la situation de laquelle il émerge lui-même en tant qu'individu, et qu'il contribue à définir en retour. L'activité humaine, comme activité signifiante et constructive, sous-tend également l'un des autres piliers fondateurs du socle ontologique, épistémologique et éthique du programme de recherche du cours d'action.

3.3.1 Genèse et croissance du programme de recherche empirique du cours d'action

Theureau (2003) reprend principalement chez Lakatos (1994), la définition des critères apportant aux programmes de recherche scientifique leur fécondité, à savoir a) le pouvoir heuristique du programme de recherche et b) sa capacité de croissance. À l'époque où l'ingénieur-chercheur et son collègue Leonardo Pinsky mènent leurs recherches en ergonomie de langue française (1973-1988), « l'idée même d'une science du travail est suspecte pour beaucoup de gens », écrit Theureau dans son ouvrage *Le cours d'action, analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située* (Theureau, 1992, p.1). C'est également l'époque où l'engouement des sciences cognitives pour l'analyse scientifique de la pratique est en vogue et fait largement débat au sein de la communauté scientifique.

Cherchant initialement à répondre à la question suivante : « Une analyse scientifique du travail est-elle actuellement possible et féconde ? » (ibid, 1992), l'auteur construit au fil des années le double programme de recherche empirique (anthropologie cognitive) et technologique (en ingénierie des situations), portant sur « le cours d'action », lui permettant d'y répondre par l'affirmative⁷³. Suivi et relayé par des chercheurs et praticiens de plus en plus nombreux, issus d'horizons divers mais tous intéressés par l'étude *scientifique* du travail, Theureau consacre alors les 25 années suivantes à élaborer puis développer une systématisation de cette science du travail en s'inspirant dit-il de l'ouvrage de Descartes sur la méthode (Theureau, 2004a). À travers son questionnement pour l'activité de *travail*, la centration de son étude porte elle-même davantage sur la notion théorique de l'*activité humaine*. Les premières systématisations prennent la forme d'une première « méthode élémentaire » (Theureau, 1992 ; 2004a) suivie d'une méthode développée (Theureau, 2006⁷⁴). Ce double programme empirique et technologique est articulé dès le début des années 2000 à un programme de recherche philosophique et épistémologique qui donne lieu à une systématisation de plus en plus aboutie. « Le cours d'action : méthode réfléchie » (2009) se poursuit en 2015, sous la forme d'un ouvrage intitulé « Le cours d'action : L'enaction et l'expérience », complétant, approfondissant tout en l'élargissant, la systématisation des notions d'enaction et d'expérience telles que prises en compte dans le(s) programme(s) de recherche du cours d'action.

Les théories et méthodologies d'analyse du travail prennent sens pour un public bien plus large que celui des ergonomes depuis la fin du 20^{ème} siècle (Theureau, 2004). Elles s'étendent en effet avec force dans les pays francophones dans les domaines de la formation professionnelle et des sciences de l'éducation (Durand, 2008 ; Lussi Borer, Durand & Yvon, 2015 ; Muller & Platzaola Giger, 2014 ; Platzaola Giger & Durand, 2007 ; Yvon & Saussez, 2010 ; Yvon & Durand, 2012). Elles fondent théoriquement, méthodologiquement et technologiquement de nombreuses thèses de doctorat menées en sciences et techniques de l'activité physique et sportive ainsi que dans le domaine de l'enseignement de la formation des enseignants⁷⁵ et ce, essentiellement en France (p. ex., : Azéma, 2015 ; Flandin, 2015 ; San Martin, 2015 ; Serres, 2006 ; Veyrunes, 2004).

La profusion de ces travaux, leur caractère innovant quant aux méthodes employées et aux nouvelles connaissances produites⁷⁶, contribuent sans doute à renouveler les thématiques abordées dans les curriculums de formation (Leblanc et al., 2008), et répondre de manière positive aux critères de pouvoir heuristique et de capacité de croissance, faisant de lui un réel programme de recherche.

⁷³ Du moins en 2004, où il affirme qu'une analyse *sémio-logique du travail* est possible et féconde en développant les potentialités des recherches déjà [réalisées] et de celles qui les ont poursuivies.

⁷⁴ Nous nous appuyons essentiellement sur la *méthode élémentaire* de 2004 ainsi que sur la *méthode développée* de 2006, que nous complétons parfois avec les informations contenues dans la *méthode réfléchie* de 2009 et le dernier ouvrage *Cours d'action : Enaction et Expérience* de 2015, pour présenter les hypothèses de substances et les hypothèses de connaissances du programme, ainsi que sur plusieurs des écrits publiés par Theureau sur le site <https://www.coursdaction.fr> (y compris les textes non publiés comme certains extraits de cours ou de communications) nous ayant toutefois permis d'accéder parfois un peu plus facilement à la pensée de l'auteur.

⁷⁵ Pour une présentation relativement complète des différents domaines de production de connaissance existant dans le cadre du programme de recherche du cours d'action, se référer à Theureau (2015). Nous ne citons ici que les travaux sur lesquels nous nous sommes le plus souvent adossés pour cette recherche.

⁷⁶ Par exemple : les émotions et les dilemmes des enseignants novices ; les processus d'apprentissage et de guidage des apprentissages pendant un cycle d'enseignement ; l'émergence de formats pédagogiques et de configurations collectives d'activité en classe ; l'usage des objets dans l'enseignement ; la structuration du temps et de l'espace.

3.3.2 L'activité humaine selon le programme de recherche empirique du cours d'action

Le programme de recherche empirique du cours d'action, est fondé sur la conjonction entre deux hypothèses ontologiques : l'hypothèse de l'enaction (Maturana & Varela, 1987 ; Varela, 1989a, 1989b, 1996 ; Varela, Thomson et Rosch, 1993) enrichie de manière à prendre en considération la dimension temporelle de l'activité humaine, le rôle de la technique et de la culture (Theureau, 2009a, 2009b), et l'hypothèse de la conscience préreflexive de Sartre, également transformée de manière à prendre en considération les présupposés de l'enaction (Theureau, 2015). Cette conjonction de l'enaction et de l'hypothèse d'une conscience préreflexive des acteurs, laisse la place à une troisième hypothèse de substance qui est celle de l'activité-signe, elle-même en écho avec l'hypothèse de la pensée-signe de Peirce (1978). Ces trois hypothèses ontologiques ne sont pas sans conséquences pour la définition de la notion d'activité humaine, sa description et sa compréhension. Après avoir brièvement rapporté en quoi l'analyse scientifique du travail telle qu'envisagée au sein du programme de recherche du cours d'action pouvait être mise en relation avec une hypothèse a priori aussi éloignée des sciences du travail, que peut l'être l'hypothèse de l'enaction, nous exposons les éléments sélectionnés comme pertinents, pour présenter chacune de ces trois hypothèses de substances.

3.3.2.1 Du taylorisme à l'anthropologie enactive

Occupé à fonder scientifiquement l'existence d'une science du travail, Theureau cherche à saisir les opportunités qui s'offrent à lui, compte tenu de son engagement dans la situation de recherche et de son expérience des propositions théoriques en cours ou encore émergentes durant cette période de l'histoire scientifique (Theureau, 2004). Certaines théories, hypothèses et constats issus de domaines de recherches à la fois proches et distants de l'analyse du travail sont ainsi invalidés, confirmés ou encore transformés, permettant ainsi à l'auteur de poursuivre de manière féconde, son propre chemin inscrit dans un contexte scientifique, social et culturel.

Alors que proposer une théorie, des modèles et des méthodes rendant compte de la complexité inhérente au travail (au sens de Granger cité par Theureau, 2004, p. 6), consisterait a priori à prendre le risque du non-respect de l'un des critères de scientificité évoqué par Milner (1989), le chercheur voit en cette complexité l'opportunité de se saisir d'autres cultures scientifiques pour faire la preuve de la légitimité d'une science du travail rendant honneur à sa complexité :

La question d'une analyse scientifique du travail rejoint donc les débats épistémologiques actuels sur la connaissance scientifique de la complexité et de la particularité, dans les « sciences de l'homme », mais aussi en biologie et en physique. Elle peut bénéficier de ces débats, et en retour, contribuer à séparer dans ces débats le sérieux de la rhétorique. (Theureau, 2004, p. 8)

En effet, la complexité du travail est liée à celle des acteurs singuliers et complexes qui l'exercent, à la complexité des contextes dans lesquels ce dernier se déploie mais également à celles des tâches à effectuer, alors que la Science « se présente habituellement comme construisant le complexe à partir du simple et comme concernant le général » (Theureau, 2004, p.6). La complexité du travail et celle de son analyse scientifique a par ailleurs déjà pu être révélée au travers des travaux de quelques prédécesseurs dont Theureau retient certaines avancées pour une description et une compréhension scientifique du travail, mais dont il écarte également certains travers jugés non pertinents.

L'analyse du travail et les premiers jalons de ses fondements scientifiques prennent en effet naissance au début du siècle dernier dans un contexte d'industrialisation visant une amélioration de la productivité, du rendement des travailleurs et cherchant à prendre le dessus sur une visée artisanale et individuelle de la production. Le constat d'un écart entre le travail prescrit et l'activité réelle des travailleurs est frappant et questionne (de Montmollin, 1996). Or, ce constat est précédé d'une autre « évidence » : c'est en observant les travailleurs au travail, au moment et à l'endroit où ils l'effectuent, qu'il devient possible de comprendre ce travail, le travail attendu et le travail effectué.

Ces constats aboutissent aux propositions d'organisation scientifique du travail de Taylor et de Ford, aux États-Unis (Theureau, 1992, 2004), et encore à l'œuvre de nos jours lorsqu'il s'agit d'opter pour des stratégies d'organisation du travail visant l'optimisation du rendement. L'organisation scientifique du travail de Taylor précède les propositions de l'ergonomie de langue Française. Dans une période d'après-guerre où il importe également en Europe de retrouver une augmentation de la productivité, les ergonomes de langue française cherchent à partir d'observations des opérateurs *in situ*, à rendre le travail

plus sûre et plus saine, et ce dans le but de le rendre plus efficace (Ombredane & Faverge, 1955 ; de Montmollin, 1996 ; Theureau, *ibid.*).

Les observations et analyses effectuées dans cette perspective invitent à une première rupture épistémologique. Il ne suffit plus en effet de penser la prescription, comme étant à elle seule garante d'une production conforme aux attentes pré-données puisqu'une part d'imprévisibilité est inhérente à toute activité.

En outre, à la question des raisons à apporter à l'écart entre prescription et activité réelle, la conviction selon laquelle les opérateurs ont toujours de bonnes raisons de ne pas faire ce qui est prescrit, apporte une vision optimiste des opérateurs, leur activité étant toujours productrice de l'organisation de travail, créative et transformatrice (Durand, 2009). Il convient dès lors de prendre en compte la signification que les opérateurs accordent au travail. À ces premiers fondements de l'analyse scientifique du travail viennent en effet s'ajouter d'autres influences issues des de la linguistique et de la sémiotique d'une part, des sciences cognitives, en vogue dans une époque en proie à la fascination pour l'informatique et les intelligences artificielles d'autre part (Béguin & Clot, 2004 ; Theureau, 2004a, 2004b). Des ouvrages tels que *Human Problem Solving* de Newell & Simon (1972) cités par Theureau (2004) défraient la chronique. Cherchant à décrire et comprendre comment les êtres humains procèdent pour traiter l'information et résoudre les problèmes qui se présentent, ces auteurs s'appuient sur des expériences réalisées en laboratoire dans lesquelles, ils demandent aux individus de verbaliser (à haute voix) le raisonnement déployé dans une situation de résolution de problème de cryptarithmétique : « Il s'agit d'essayer de représenter avec quelque détail un homme particulier au travail sur une tâche particulière ». (Newell & Simon cité par Theureau, 2004, p. 20). Bien qu'intéressantes à plusieurs égards⁷⁷, plusieurs faiblesses⁷⁸ limitent la portée des théories susceptibles d'être pertinentes pour l'analyse scientifique du travail. Même si celles-ci s'avèrent parfois très proches de l'environnement naturel de travail, ces recherches ne sont malheureusement pas menées dans le cadre complexe des situations de travail et demeurent limitées à des milieux d'expérimentation ou de simulation en laboratoire. De plus, celles-ci ne confrontent pas les individus à des problèmes qu'ils rencontreraient dans la « vie réelle », mais à des « problèmes bien définis, uniques et statiques » (Simon cité par Theureau, 2004, p. 26).

Or, émanant des Sciences de la Vie, la théorie de l'autopoïèse des systèmes vivants et avec elle, celle de l'enaction, souligne précisément l'intérêt scientifique et épistémologique qu'il y a à considérer la complexité du Monde d'une part, et d'autre part l'impossibilité de considérer la cognition humaine comme résultant d'un traitement d'information, tel que le présupposent les théories cognitivistes et connexionnistes (Varela, 1989a ; 1989b ; Varela, Thomson & Rosch, 1993). Cet auteur n'est pas le seul à se positionner de la sorte et à offrir d'autres alternatives au courant cognitiviste. En effet, les recherches contemporaines menées notamment en anthropologie dans une perspective d'action ou de cognition située (p. ex., Hutchins, 1995 ; Lave, 1987 ; Suchman, 1986 ; Scribner, 1986) résistent tout autant que le biologiste à une conception de l'« Homme comme système de traitement de l'information » (Béguin & Clot, 2004 ; Grison, 2004). Si ces différentes approches, singulières et comportant chacune leur axe de recherche privilégié constituent un socle de base pour définir l'objet théorique du cours d'action sur lequel nous reviendrons (Theureau, 2004), c'est bien à la théorie de l'autopoïèse et de l'enaction que Theureau accorde tout d'abord son attention dans la mesure où celles-ci permettent en tant que nouveau paradigme théorique et épistémologique d'assigner un rôle à l'analyse scientifique du travail : celui de « participer à la constitution d'une anthropologie cognitive située » (*ibid.*, p. 39). L'anthropologie cognitive située étant désignée par son auteur en 1992, comme « la nouvelle discipline en voie de constitution qui étudie les domaines cognitifs et consensuels des acteurs en situation naturelle » (Theureau, 1992, p. 40). Celle-ci ne concerne pas l'étude de l'Homme en général, mais bien « l'Homme inscrit dans une situation et une culture, d'autre part elle ne concerne pas des fonctions psychologiques ou psycholinguistiques isolées dans des situations de laboratoire, mais la cognition en situation naturelle » (*ibid.*, p. 40). Toutefois, Theureau enrichit l'hypothèse de l'enaction afin de l'adapter à l'activité humaine. Bien que similaire sur certains aspects, l'activité humaine se distingue en effet de l'activité de tout organisme vivant (cellules ou animaux). L'activité humaine est en effet techniquement

⁷⁷ Celles-ci sont en effet à l'origine des premières méthodes d'auto-confrontations.

⁷⁸ Nous n'en considérons que deux, bien que Theureau, présente et développe les quatre raisons principales de cette absence de postérité. Pour plus d'informations, voir Theureau, 2004, pp. 19-24.

constituée et cultivée, mais également vécue au sens où les acteurs humains sont à tout moment en mesure de la commenter, de la montrer, de la raconter, de la mimer, moyennant des conditions favorables (Theureau, 2006, 2009b).

Après avoir présenté la théorie de l'autopoïèse et l'hypothèse de l'enaction selon Varela et coll., nous présentons les implications de cette première hypothèse sur la notion d'activité humaine dans le programme empirique du cours d'action. Nous présentons et discutons dans un deuxième et troisième temps, l'hypothèse de la conscience préréflexive complétée par l'hypothèse de l'activité-signe. Celles-ci nous permettront de mieux comprendre comment le programme de recherche du cours d'action propose des outils théoriques et méthodologiques pour accéder à l'activité des acteurs lorsqu'ils travaillent, pour la décrire et la comprendre.

3.3.2.2 L'hypothèse de l'autopoïèse des systèmes vivants et l'enaction

La théorie de l'autopoïèse des systèmes vivants comme troisième voie entre le cognitivisme et le connexionnisme

Les propositions théoriques de l'approche enactive s'inscrivent dans le contexte particulier des années 70-80 aux États-Unis, contexte ayant lui-même contribué à son émergence. Comme nous l'avons déjà évoqué dans la section précédente, il s'agit d'un contexte de fascination sociale et scientifique pour l'informatique et les intelligences artificielles, un contexte dans lequel les sciences cognitives modernes⁷⁹ cherchent à modéliser le fonctionnement de l'esprit humain, et à travers lui, celui de la cognition et de la connaissance. Au cœur des sciences cognitives, le cognitivisme puis le connexionnisme⁸⁰ occupent alors les devants de la scène de l'exploration de la connaissance, une scène par ailleurs devenue légitime aux yeux de la science. Or, face aux présupposés sur lesquels reposent le cognitivisme, de même que face aux alternatives néanmoins problématiques proposées par le connexionnisme, (Theureau, 2004 ; Varela, 1989b ; Varela, Thompson & Rosch, 1993), une nouvelle perspective est avancée pour comprendre, conceptualiser et décrire la cognition et plus particulièrement certains mécanismes de la cognition telles que la perception, la mémoire, la vision, ou encore l'imagination. L'enaction renverse la conception d'un monde dont les propriétés particulières, mesurables, tangibles et donc objectivables seraient prédéfinies et représentables préalablement par des symboles, et se désolidarise d'une définition de la cognition envisagée comme un traitement d'informations ou de résolution de problèmes, basée sur une manipulation de codes et de symboles et assimilant pour ainsi dire le cerveau humain à un ordinateur.

En effet, est-il toujours possible de *représenter* à partir de symboles prédéfinis, un monde complexe, instable, dynamique, peu prévisible ? Est-il par ailleurs possible de résoudre, à partir de l'anticipation de réseaux de connexion, les problèmes posés par ce monde complexe, autrement dit, le monde naturel, le monde du vivant, s'interroge Varela ?

Si le chercheur se pose cette question et y répond en invoquant l'incapacité de « notre monde naturel et vivant » à être classifié d'une part, à l'être de l'extérieur d'autre part, c'est aussi parce qu'il est issu des Sciences de la Vie et qu'il invite les Sciences de la Vie à prendre place sur la scène de l'exploration de la cognition (Le Blanc, 2014). En effet, l'approche enactive repose sur le principe de l'*autopoïèse*, élaboré de concert avec son collègue, ami et compatriote chilien Humberto Maturana, suite à une thèse réalisée en biologie sur la rétine des insectes et la perception des couleurs. Or, la théorie de l'autopoïèse, littéralement en grec la production (*poiein*) / de soi ; par soi (*autos*), met en évidence la propriété de toute cellule vivante à s'autoproduire dans une interaction dynamique avec son environnement (Maturana & Varela, 1987).

⁷⁹ L'intérêt et la production de théories sur l'Esprit et la connaissance n'ont pas attendu l'ère des sciences dites cognitives pour se pencher sur la question, rappelle Varela (1989b, p.10). Il précise par ailleurs (Varela, 1989a), que dans le contexte scientifique nord-américain de l'époque, il est fait peu cas des traditions et réflexions épistémologiques dans la recherche (du moins dans le domaine qui est le sien).

⁸⁰ Pour un approfondissement à ce sujet, consulter, Theureau, 2004, p. 27, se référant lui-même à McClelland, Rumelhart et The PDP Research Group (1986) ou encore Varela (1989b), pp. 53 à 87.

Les systèmes vivants : structure et organisation

Les chercheurs soulignent tout d'abord l'importance de faire apparaître la *dualité structure/organisation* pour la description de ce qu'ils nomment les systèmes vivants. Selon eux, ceux-ci sont dotés d'une structure d'une part et d'une organisation d'autre part. La structure du système vivant peut être définie comme étant « l'ensemble des interrelations effectives de ses composants, indépendamment de ces composants eux-mêmes. » (Varela, 1989a, p. 41). Ceux-ci sont soumis à chaque instant à une dynamique interne d'équilibration et de désordres successifs. L'organisation du système consistant quant à elle, en l'ensemble des relations qui contribuent à spécifier le système comme une unité vivante » (ibid.). L'organisation du système est donc bien indépendante de la structure, « de la matérialité des composants au sein de laquelle cette organisation est incorporée » (ibid., p. 43). Ainsi, la présence de cette dualité permet dès lors de définir le système vivant soit comme une structure en insistant sur la manière dont les composants du système s'agencent au sein des interactions qui le constituent, soit comme une organisation en privilégiant les relations dynamiques spécifiques entre les composants qui définissent le système (ibid.).

Autonomie des systèmes vivants et clôture opérationnelle

Maturana & Varela (1987) attribuent par ailleurs aux systèmes vivants une capacité autopoïétique, soit la possibilité d'engendrer et de spécifier continuellement leur propre organisation. Le biologiste explique en effet que le système vivant autopoïétique « accomplit ce processus de remplacement de ses composants parce qu'il est continuellement soumis à des perturbations externes et constamment forcé de compenser ces perturbations » (Varela, 1989a, p. 45). Ce système vivant cherche donc à maintenir à chaque instant son équilibre dont l'invariant fondamental est sa propre organisation. L'auteur énonce quatre conséquences à l'organisation autopoïétique des systèmes vivants. Selon eux, les systèmes vivants sont des systèmes *autonomes* dans la mesure où « tous leurs changements sont subordonnés au maintien de leur propre organisation, même lorsque les processus de maintien entraînent des transformations profondes du système » (ibid.). Ils disposent d'une *individualité* ou une identité indépendante. Ils consistent en des *unités*, au sens où ceux-ci sont distincts d'autres unités et de leur propre environnement. Finalement les systèmes vivants n'ont *ni outputs ni inputs*.

Ces caractéristiques des systèmes vivants soulignent ainsi leur autonomie, au sens à nouveau littéral de leur « obéissance » à une loi (*nomos*) de soi ; par soi (*autos*), et non pas à une définition de l'extérieur (allonomie) (Varela, 1989a). L'autonomie est l'expression d'un processus naturel, celui d'une boucle circulaire permanente, contribuant à clore opérationnellement le système et récusant l'idée d'une entrée (input) et d'une sortie (output) au système. « Des événements extérieurs peuvent [toutefois] perturber [les systèmes autopoïétiques] et ils peuvent subir des transformations structurales internes afin de compenser ces perturbations. Si les perturbations se répètent, le système peut à son tour répéter des séries de transformations internes » (ibid, p. 47).

Or, c'est précisément en fonction de la dualité organisation/structure que le système vivant va être en mesure de spécifier l'ensemble des perturbations qu'il sera en mesure de supporter sans se désintégrer. Il est alors question d'un *couplage* dit *structurel*, de l'organisme ou système vivant avec son environnement :

Les interactions continues d'un système structurellement plastique au sein d'un environnement source de perturbations récurrentes produiront une sélection continue au sein des structures possibles du système. Cette structure [produit de la sélection], d'une part déterminera l'état du système et le domaine de perturbations permises [celles qui ne tuent pas le système], d'autre part lui permettra de fonctionner sans se désintégrer au sein de cet environnement. Nous nommons ce processus le couplage structurel. (Varela, 1989a, p., 29).

Le système s'avérant en effet structurellement plastique et sensible aux perturbations de l'environnement, ne s'y adapte pas mais agit sur l'environnement en retour. En effet, en sélectionnant uniquement les perturbations pertinentes pour lui et en produisant une réaction à la perturbation, il transforme l'environnement ainsi que l'organisation interne. Insistant, sur la terminologie utilisée pour décrire leurs observations et constats, les chercheurs préfèrent d'ailleurs la notion de *perturbations* du système à celles de stimuli provenant d'un monde extérieur et suscitant une réaction interne du système.

Celle-ci contribue ainsi à nuancer ainsi la logique de pression, de contrainte adressée par l'environnement au système, et à laquelle celui-ci devrait répondre par une réaction : un ajustement, une adaptation, un rejet.

Ces interactions constituent l'histoire à la fois biologique et phylogénétique, mais également ontogénétique du système vivant.

En effet, comme le précisent Maturana & Varela (1987), tout organisme vivant, (de la cellule la plus primitive – l'éponge par ex. – à l'organisme le plus sophistiqué – l'homme) a une histoire qui remonte à des millions d'années et qui spécifie la manière d'être au monde de chacun de ces organismes (phylogénèse). De plus tout individu a lui-même sa propre histoire, son ontogénèse :

L'ontogénèse est l'histoire du changement structurel dans une unité sans perte de l'organisation de cette unité. Ce changement structurel continue se produit dans l'unité, d'instant en instant, ou comme un changement déclenché par les interactions venant de l'environnement dans lequel elle existe, ou comme un résultat de sa dynamique interne. En ce qui concerne ses interactions continues avec l'environnement, la cellule unité, les classe et les considère en accord avec sa structure à chaque instant. Cette structure, à son tour change, continuellement du fait de sa dynamique interne. Le résultat final est que la transformation ontogénétique d'une unité cesse seulement avec sa désintégration. (Maturana & Varela, cités par Theureau, 2004, p. 29).

Cette histoire à la fois universelle et individuelle, ouvre dès lors certains possibles à certaines structures vivantes, tandis qu'elle ne les ouvre pas à d'autres. En effet, pour Varela, c'est la structure biologique de l'individu qui fait émerger la plus ou moins grande complexité du monde. Plus la structure biologique ou le système vivant est complexe, plus la boucle circulaire perception-action dans son couplage à l'environnement sera susceptible de faire émerger des variations, de la diversité et donc une certaine complexité du monde.

Activité perceptive et subjectivité des animaux ... autre forme de couplage structurel ?

Ce phénomène à présent bien connu des biologistes et des neurobiologistes (Varela et al., 1993) puise toutefois ses origines dans le modèle de l'Umwelt développé au 19^{ème} siècle par l'éthologue Jacob Von Uexküll comme proposition alternative et symétrique à l'utilisation de la notion de « milieu » telle qu'elle a pu être développée jusque-là (Chamoix, 2016, p. 176). Bien que les chercheurs chiliens ne se réfèrent ni à cet auteur, ni à cette notion, elle présente néanmoins certaines ressemblances avec une conception de l'activité (ici essentiellement perceptive) comme couplage structurel du système vivant avec son environnement, et donc comme enaction. Von Uexküll désigne par Umwelt, « le monde produit par l'organisme » (Von Uexküll cité par Chamoix, 2016, p. 176). Ce dernier considère en effet que chaque organisme opère en agissant, une *sélection* parmi l'ensemble des stimuli de son environnement, l'action n'étant ainsi ni objective, ni uniquement dépendante des stimuli extérieurs. Il va ainsi évoquer la subjectivité des animaux (Bégout, 2013). Ainsi pour Uexküll, chaque organisme agit dans un environnement qui lui est propre, un « monde-propre » (Durand, 2006) et non pas dans un environnement indifférencié, soit « indépendant des caractéristiques propres de l'organisme », ou inconditionné (Chamoix, 2016, p. 176). L'organisme spécifie, sélectionne les stimuli auquel il sera en mesure de réagir, en fonction de ses propres organes percepteurs et de l'organisation de son système percepteur, contribuant en quelque sorte à produire les stimuli pertinents pour lui (ibid.). Pour l'éthologue, chaque espèce participe ainsi au processus d'émergence des stimuli qui lui seront spécifiquement pertinents. Ainsi, dans une prairie, un *Umgebung* ou « environnement » unique et identique pour tous, l'abeille va configurer son « monde propre », son *Umwelt*, son « milieu », en sélectionnant les éléments de la prairie qui sont spécifiques et particulièrement pertinents du point de vue de son espèce, pour se déplacer, se nourrir, se défendre contre des agressions potentielles, se reproduire (Bégout, 2013). Il y a donc de fortes chances que le monde propre de l'abeille diffère largement de celui d'un chat, d'un mulot, ou encore d'une petite fille se trouvant dans ce même environnement. En outre, au sein de ces mêmes environnements, les mondes propres configurés par les organismes, le sont en fonction de leurs besoins respectifs et spécifiques (reproduction, alimentation, habitat, combat/défense). (ibid.).

Nous pouvons ainsi rapprocher cette notion de « monde propre » au sens d'Uexküll, des sélections que le système vivant opère dans le cadre du couplage structurel mis en évidence par Maturana et Varela

(1987). Les animaux sélectionnent ainsi les perturbations significatives de l'environnement, leur permettant de continuer à agir sur cet environnement tout en produisant leur « monde propre » en retour.

L'enaction comme cognition incarnée

Si nous revenons à la question initialement posée par Varela, et à la réponse négative qu'il y apporte en affirmant « qu'aucun aspect de notre monde naturel et vivant ne peut être classifié à partir de délimitations nettes : on ne peut en faire un domaine dont on tracerait la carte » (Varela, 1989b, p.95), c'est que le biologiste constructiviste cherche également à renouer avec le *sens commun* ou avec une cognition faisant émerger l'arrière-plan de savoirs eux-mêmes *incarnés*, puisant de manière toujours contextualisée, dans un monde expérience et favorisant l'enaction à chaque instant de questions pertinentes pour agir et en agissant. Il s'agit donc plutôt de « savoirs comment » qu'on aurait « sous la main », que de « savoirs sur... ou de savoirs que... » (ibid.).

Pour Varela, il existe toutefois une réelle difficulté à formuler ces connaissances qui relèvent du sens commun, sous la forme d'une connaissance explicite (Varela, 1989b, p. 90 ; Varela et al., 1993, p. 207-208), de même qu'il est complexe de « spécifier ce qui compte comme objet, comme événement, comme situation, indépendamment du type de situation qu'il s'agit d'accomplir (...) l'individuation des objets, des événements, des propriétés variant en fonction de la tâche en jeu. » (Varela et al., 1993, p. 208). « Le monde où nous vivons est si présent que nous ne réfléchissons pas à ce qu'il est, ni à la manière dont nous l'habitons. » (Varela, 1996, p.25). En effet, les différentes situations que nous sommes amenés à vivre au quotidien constituent précisément une succession de micro-mondes auxquelles sont couplées tout autant de micro-identités (formes de dispositions culturelles, biologiques, psychologiques à agir dans des situations données). Varela se réfère alors à la notion de *flux de micro-transitions*, pour désigner l'incarnation du passage (inaperçu) d'un micro-monde à un autre, d'une micro-identité à une autre, au travers de la capacité dont un individu dispose pour agir de manière pertinente à chaque instant, en faisant émerger des micro-mondes récurrents, invariants, historiquement constitués, ou autrement dit *appris*. (ibid. p, 26). Or, il arrive bien évidemment que l'individu soit confronté à des situations inédites : « Les nouveaux comportements et les transitions, ou les ponctuations, qui les articulent correspondent à des micro-ruptures que nous vivons continuellement. Parfois, les ruptures ne sont pas vraiment 'micro' mais d'ordre macroscopique. » (ibid., p.26). Ce sont en effet ces ruptures qui nous permettent de réaliser, l'écart entre nos dispositions naturelles à agir, penser, nous déplacer, nous comporter dans une situation habituelle, et le comportement, l'action, la pensée, le mouvement adopté dans la nouvelle situation.

Les auteurs défendent ainsi la thèse d'une cognition ne pouvant s'affranchir de l'expérience d'un corps doté de diverses capacités sensori-motrices, qui elles-mêmes s'inscrivent dans un contexte biologique, culturel, psychologique plus large. Cette thèse insiste sur la cognition conçue comme une *action incarnée*, et donc sur l'impossible séparation entre la perception et l'action dans une cognition vécue (ibid. ; Varela, 1996). Comme aiment à l'affirmer Varela et ses collègues, le corps de tout individu est organisé dans une boucle de couplage sensori-moteur, ce qui revient à dire que tout ce qui est réalisé, produit par l'individu se déploie toujours dans le cadre d'un cycle sensori-moteur, « perception-action ». Ce couplage sensori-moteur constitue le noyau fondamental de la logique du système neuronal (logique commune à l'ensemble des systèmes vivants), associant dans une boucle perpétuelle, l'action à la perception, la perception à l'action, donc le corps à l'esprit, l'esprit au corps.

L'enaction peut donc être définie à partir de deux idées clés : a) la perception est une action guidée par la perception et b) « les structures cognitives émergent des schèmes sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée par la perception » (Varela et al., 1993, p. 235). Cette approche contribue ainsi à orienter l'analyse de l'activité vers une analyse s'intéressant à la perception de l'individu à partir de la manière dont le système nerveux relie les surfaces sensorielles et motrices de l'individu et non à partir d'un environnement pré-donné. Theureau y voit dès lors d'importantes conséquences épistémologiques et méthodologiques, tout en ne limitant pas l'étude de l'activité humaine au cadre de la boucle « action-perception ».

3.3.2.3 Implications de la théorie de l'enaction pour l'étude empirique de l'activité humaine

Theureau (1992, 2004), rappelons-le, considère le paradigme de l'enaction dans la mesure où celui-ci contribue entre-autres à fonder la scientificité du programme de recherche du cours d'action, comme programme ayant pour objet d'étude l'activité (de travail) des acteurs en interaction avec un environnement instable, dynamique, peu prévisible, complexe, soit dans leurs situations naturelles. En ce sens, l'étude de l'activité perceptive des acteurs à partir de l'autopoïèse s'avère de loin peu suffisante. En effet, si les acteurs humains partagent avec les animaux certaines des caractéristiques mises en évidence par Maturana & Varela (1987), Varela (1989a) et Varela et al. (1993), dans le cadre de leurs études sur l'autopoïèse et l'enaction (une activité considérée comme cognitive, autonome, incarnée et située, à la fois individuelle et collective), l'activité humaine s'avère quant à elle, « une activité techniquement constituée et cultivée, c'est-à-dire située dans une culture corporelle, matérielle et symbolique, ainsi que celle d'être vécue au sens [de la conscience pré-réflexive]» (Theureau, 2006, p. 41). L'enaction lui permet toutefois de tirer un certain nombre de conséquences importantes pour la notion d'activité humaine et sa description (en termes d'observatoire, notamment).

Conséquences du postulat de l'autonomie

Ce postulat met en évidence une *asymétrie* dans la dynamique des interactions que l'acteur entretient avec son environnement, au sens où à chaque instant, c'est l'organisation interne de l'acteur qui spécifie ce qui dans cet environnement est source de perturbations pour son organisation interne (Theureau, 2006). Or, dans le cadre des interactions que les acteurs ont entre eux (par ex. dans le cadre du travail), cette dynamique est similaire pour chacun des acteurs (ibid.) Chacun d'entre eux participe ainsi à chaque instant, à ces interactions à partir d'une structure biologique, une constitution physiologique, des prédispositions psychologiques, des compétences, d'une histoire, et des interactions elles-mêmes asymétriques avec cet environnement à l'instant précédent. Pour Theureau (2011, p. 3), les acteurs peuvent également anticiper un certain nombre de ces perturbations et leurs réponses possibles en les sélectionnant à l'avance, « conférant de ce fait à l'activité humaine une organisation temporelle complexe, synchronique et diachronique » (Theureau, 2011, p. 3). Ceci rend dès lors a priori impossible pour tout observateur externe de connaître l'activité d'un autre acteur à partir d'observations du comportement. (Ibid.)

D'autre part, ce postulat prend au sérieux *l'absence de frontières spatiales, temporelles ou encore substantielles* déterminables a priori dans la dynamique interactive qu'un acteur peut entretenir avec un environnement (Theureau, 2006, p. 39). En effet, pour Theureau (ibid.) reprenant à son compte l'hypothèse de la clôture opérationnelle des systèmes vivants, le système formé par chacun des acteurs et l'environnement, possède ainsi des frontières constamment variables et donc indéfinissables a priori, dépendant des interactions entretenues au sein du système par chacun des acteurs (soit entre chacun des acteurs et l'environnement concerné), mais également des interactions entre chacun des acteurs et d'autres environnements (loisirs, famille, sport, travail, etc.). Or, l'auteur rappelle que chacun de ces environnements présente ses propres caractéristiques distinctes de celles de l'environnement concerné. Cette absence de frontières temporelles, spatiales et substantielles, contribuent dès lors à une définition des objets théoriques du programme de recherche empirique, ouverts spatialement et temporellement, tels que les objets « cours d'action », « cours d'expérience », « cours d'information » ou encore « cours de vie relatif à une pratique », contrairement aux objets spécifiques soumis à l'étude dans une recherche particulière (par ex : l'activité des étudiants-stagiaires, celle des enseignants, des directeurs, etc.) dans le cadre de situations naturelles définies spatio-temporellement et spécifiées du point de vue de leur contenu (ibid.).

Finalement, Theureau (ibid) relève une troisième conséquence, relative au couplage structurel dit de premier ordre entre l'acteur et son environnement. Il s'agit de la variabilité de la frontière existant entre le monde-propre d'un acteur (son environnement) et son corps-propre (les interactions entre l'acteur et l'environnement dont font notamment partie les objets techniques). Un objet technique ou symbolique peut ainsi tantôt faire partie du corps propre de l'acteur, tantôt ne plus en faire partie, selon l'activité de l'acteur. Il en va de même pour le monde-propre (Theureau, 2011). Ce postulat implique donc un changement radical de conception relative à la notion de *sujet* de l'activité au sens où elle est communément admise (Theureau, 2009) : un sujet s'adaptant à un monde prédéfini à l'avance, un sujet

confronté à un objet, n'est pas envisageable dans la mesure où « l'acteur comme son monde sont autant les expressions du couplage que la source. » (Durand et al., 2013, p. 40).

Nous aurons l'occasion de revenir sur cette troisième conséquence lorsque nous évoquerons la notion de transformation de l'activité.

Présumés sur l'activité humaine

Le postulat de l'autonomie des acteurs conduit dès lors à considérer l'activité humaine comme une « activité cognitive, autonome (ou opérationnellement close), incarnée, située dynamiquement dans un monde où existent d'autres acteurs, [donc à la fois individuelle et collective, à la fois individuelle et sociale], techniquement constituée, cultivée et vécue » (Theureau, 2006, p. 40).

Les quatre premières caractéristiques de l'activité ayant déjà été présentées et développées dans les sections précédentes, nous n'y reviendrons pas⁸¹, et évoquons essentiellement ici le dernier présumé. Affirmer le caractère techniquement constitué, cultivé et vécu de l'activité revient à dire que les acteurs vivent, évoluent, se rencontrent, travaillent, etc. dans un monde ne pouvant faire l'abstraction de la présence d'objets techniques dans la réalité humaine (Steiner, 2010), de leur incorporation au sens de Simondon (2005). De même, ils évoluent dans un monde empreint de techniques culturelles et corporelles au sens de Mauss (1934), un monde ne pouvant faire l'abstraction d'une inscription culturelle de l'homme au sein de cultures diverses « affectant intimement chaque individu » (Theureau, 2006, p. 40). L'activité des acteurs reflète dès lors à chaque instant ces dimensions techniques et culturelles du monde.

L'activité est finalement vécue dans le sens où, elle donne lieu à expérience. Nous abordons à présent cette hypothèse supplémentaire au travers de la notion de conscience préreflexive.

3.3.2.4 L'hypothèse de la conscience préreflexive

Prenant appui sur l'œuvre philosophique de Sartre et de sa définition de la conscience préreflexive comme « compréhension du vécu » (Theureau, 2009a, p.4, 2009, p. 542), Theureau aborde la seconde hypothèse ontologique du programme à partir de quatre propositions :

- « L'activité humaine à tout instant est accompagnée chez l'acteur considéré *de conscience préreflexive* ou *expérience* ».
- « Cette conscience préreflexive ou expérience est *l'effet de surface de la dynamique de couplage* de l'acteur avec son environnement (y compris social) ».
- « L'histoire de la conscience préreflexive, constitue une *histoire de l'activité de l'acteur* qui donne lieu à expérience. »
- « L'activité humaine comme histoire de la conscience préreflexive de l'acteur à chaque instant, comme histoire de l'activité de l'acteur qui donne lieu à expérience, expérience qui peut être continue mais aussi discontinue, et finalement, l'activité humaine comme histoire de la dynamique du couplage structurel entre un acteur humain et son environnement (y compris social), possèdent chacune leur propre cohérence et donc intelligibilité. » (Theureau, 2006, p. 42-43).

Vécue, l'activité humaine serait dès lors à chaque instant accompagnée d'une expérience. Il s'agirait d'une compréhension (et non pas d'une connaissance) du vécu [en termes de perceptions, de sensations corporelles, d'actions corporelles, de verbalisations, d'émotions, d'attentes, de préoccupations, d'intentions, de focalisations, d'interprétations, de connaissances en train de se déployer], ainsi qu'une compréhension de leur organisation temporelle complexe par l'acteur. Cette compréhension serait toutefois uniquement partiellement accessible à l'acteur (Theureau, 2002).

C'est précisément la possibilité d'un accès partiel de l'acteur à son activité qui constitue l'effet de surface de la dynamique du couplage de l'acteur avec son environnement, la conscience étant considérée comme une propriété émergente du couplage (Theureau, 2006). Pour l'auteur (2009b), cet effet de

⁸¹ Une description synthétique de ces quatre présumés peut par ailleurs être retrouvée in Theureau 2006, p. 40.

surface ne s'ajoute toutefois pas à l'activité mais est constitutif « au sens où sa transformation par une prise de conscience à un instant donné, transforme l'activité qui suit cet instant. » (ibid. p.4)

L'hypothèse d'une « familiarité de l'acteur à lui-même » et « d'une présence à soi » constante accompagnant l'activité humaine telle qu'elle se déploie à chaque instant, (Sartre cité par Theureau, 2002 ; Durand, 2007), ne peut toutefois être confondue avec l'idée d'un processus d'analyse subjectif et introspectif de type psychanalytique se rattachant aux dimensions de l'inconscient, un processus dans lequel l'acteur se soumettrait à une réflexion approfondie réalisée a posteriori.

En d'autres termes, englobant les éléments de l'expérience elle-même ainsi que son organisation temporelle complexe, cette expérience inclurait la description à un interlocuteur-observateur de ce qui dans l'activité, est à tout instant et moyennant des conditions favorables, montrable, racontable, simulable, et commentable (Theureau, 2006, 2009b, 2015). En détaillant ce qu'il entend par « documentable », Theureau souligne le principe d'une non-réductibilité de l'expression de la conscience préreflexive aux verbalisations de l'activité et de son organisation temporelle complexe, mais son élargissement à d'autres modalités, tel que l'usage de désignations d'éléments de l'environnement au travers de gestes déictiques, de gestes iconiques ou encore de gestes qualifiés par Petitmengin, de métaphoriques (Theureau, 2009b, 2015).

Finalement, la troisième et quatrième des propositions articulent la notion d'activité humaine et son accès partiel par l'acteur, à l'objet théorique spécifique correspondant à l'activité étudiée et aux données empiriques constituées (Theureau, 2006). « Il faut en effet qu'ils constituent une expression, effective tout en étant partielle, de leur conscience préreflexive durant cette activité dans les limites des objets théoriques 'cours d'expérience', 'cours d'action' et 'cours de vie relatif à une pratique' (ou projet) » (Theureau, 2015, p. 53), permettant de restituer l'organisation temporelle complexe, synchronique et diachronique de ces différents « cours de ... » (Theureau, 2009b).

Ces quatre propositions sont par ailleurs, complétées par une cinquième proposition concernant la notion d'observatoire de l'activité humaine que nous détaillons dans la dernière partie de ce chapitre, celle-ci tenant à l'articulation entre présupposés théoriques et méthodologiques dans le cadre du programme de recherche empirique du cours d'action.

Cours d'expérience, comme histoire de la conscience préreflexive à chaque instant, et cours d'action, comme activité donnant lieu à expérience continue

Pour Theureau, c'est la définition d'un objet théorique pertinent, en tant que domaine de phénomènes à aborder dans le cadre d'une théorie scientifique (ou sous forme d'hypothèses théoriques), et en cohérence avec l'hypothèse de l'autopoïèse, qui contribue à fonder scientifiquement l'analyse du travail (Theureau, 2006).

L'objet théorique, '*cours d'action*' qui donne son nom au programme de recherche, peut ainsi être défini comme :

l'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, qui est significative pour l'acteur, ou encore montrable, racontable, et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables. (Theureau, 2006, p. 46) ;

tandis que le '*cours d'expérience*' ,

c'est la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience préreflexive de l'acteur, ou encore l'histoire de ce montrable, racontable et commentable qui accompagne son activité à chaque instant. (Theureau, 2006, p. 48).

Dans notre étude, c'est le '*cours d'expérience*' des acteurs [celui des étudiants-stagiaires en formation au travail d'enseignant spécialisé] qui est spécifiquement saisi comme objet théorique. Contrairement à la description du cours d'action, qui consiste en une synthèse de l'hétérogène - correspondant à la description de l'activité d'un acteur d'une part, et à celle de ses contraintes et effets sur le corps, la situation et la culture de l'acteur d'autre part⁸² - la description du cours d'expérience consiste en une

⁸² La documentation de ces contraintes et effets sur les corps, situations et culture des acteurs nécessitent le recueil d'autres données que celles contribuant à documenter le cours d'expérience de l'acteur.

« synthèse » de l'homogène, portant uniquement sur la *compréhension du vécu* et donc sur la construction de l'expérience ou du sens pour l'acteur (Theureau, 2006).

Le cours d'expérience correspond donc à la partie significative de l'activité pour l'acteur à l'instant *t*, et qui est documentable moyennant la mise en place de conditions de monstrosités, de simulations, de mime ou encore de récit de l'activité vécue. En ce sens, il respecte le caractère asymétrique du couplage entre l'acteur et son environnement, et donc le primat également accordé à l'intrinsèque dans la description de l'activité. Le cours d'expérience déborde toutefois en amont comme en aval, la simple possibilité d'une description de l'expérience, dans l'instant. Il correspond ainsi à la possibilité pour l'acteur de décrire ce qui est *actuel*⁸³ pour lui, c'est à dire ce qu'il prend en considération à l'instant *t*, mais également la possibilité d'une description par l'acteur de ses anticipations (registre du *possible*), et les lois ou habitudes mobilisées à cet instant (registre du *virtuel*). C'est donc l'ensemble de cette description qui rend compte de l'expérience de l'acteur, et non pas uniquement la description des actions et des perceptions à l'instant *t* de l'acteur.

En effet, lorsqu'un étudiant-stagiaire, commente son action à un observateur-interlocuteur et qu'il dit qu'il écrit au tableau noir, puis qu'il s'adresse au groupe-classe, sans évoquer sa perception du climat de classe à cet instant, ses émotions au moment où il agit, sans rien dire des intentions, des anticipations, liées à cette action, à celles qui l'ont précédées ainsi qu'à celles à venir, pas plus qu'il ne partage son interprétation à cet instant (par ex : de ce qui se joue pour lui, pour les élèves, pour l'enseignant-titulaire, ou tout autre personne). Nous nous trouvons certes dans une description de l'activité de l'étudiant-stagiaire, mais celle-ci ne révèle pas le sens que ce dernier construit, la compréhension de son vécu. (Theureau, 2002).

Finalement, le cours d'expérience est le plus souvent utilisé pour la description de séquences d'activité limitées à des empan temporels relativement courts allant de quelques secondes à quelques heures. (Theureau, 2006 ; Serres, 2006). Cette possibilité d'expression de la conscience préreflexive à un observateur-interlocuteur est toutefois rarement mise en œuvre simultanément au déroulement de l'activité, sous peine de transformer l'activité. Le cours d'expérience est ainsi rendu accessible a posteriori au chercheur (observateur-interlocuteur) grâce à des remises en situation dans l'activité à partir de traces (y compris vidéographiques). Le chercheur (observateur-interlocuteur), de son côté, procède à une activité interprétative pour accéder à une certaine connaissance (compréhensive) du vécu de l'acteur, reflétant l'histoire de cette conscience préreflexive. Nous y reviendrons plus précisément dans la section 5 de ce chapitre.

3.3.2.5 Enaction et conscience préreflexive précisées à travers la notion d'« activité-signé »

La définition de la conscience préreflexive comme effet de surface des interactions asymétriques entre un acteur humain et son environnement rejoint l'hypothèse de l'enaction, dans la mesure où d'après l'enaction, l'activité consiste précisément dans un couplage asymétrique entre un acteur et son environnement. Ainsi, et toujours d'après l'hypothèse de l'enaction, ce n'est qu'à travers l'accès à la conscience préreflexive d'un acteur qu'il est possible pour un observateur externe d'avoir accès aux interactions asymétriques entre l'acteur et son environnement, soit à l'organisation interne de l'acteur à chaque instant. L'observateur externe n'ayant qu'un point de vue externe sur le comportement de l'acteur, il ne peut ainsi que s'approcher et présumer, selon cette hypothèse, de ce qui du point de vue de l'acteur est pertinent et significatif.

⁸³ La référence à ces trois registres (actuel, possible, virtuel) introduisent l'articulation entre le postulat d'une conscience préreflexive de l'acteur et l'hypothèse de l'activité-signé, développée ci-dessous.

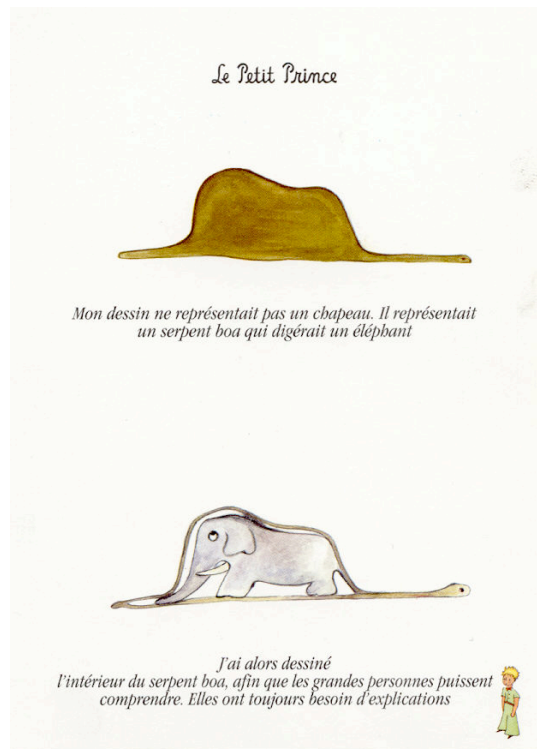


Figure 3.2 : Illustration produite par l'un des chercheurs lors d'un séminaire de recherche du groupe CRAFT (2014)

Le cadre sémiologique de l'activité contribue en ce sens, à préciser les hypothèses de l'enaction et de la conscience préreflexive, en associant la notion de sémiose à celle d'activité. S'inspirant de la sémiotique de Peirce et de son hypothèse de la pensée-signe (Theureau, 2012) à partir toutefois d'une conception de l'activité comme également incarnée, située et cultivée - et non pas uniquement cognitive -, c'est l'activité que Theureau associe au signe, et non uniquement la pensée (Theureau, 2006). Ainsi, toute activité est une sémiose. Elle consiste à la fois en une production de significations et en une construction de significations, partiellement accessibles à l'acteur à chaque instant.

L'hypothèse de l'activité-signe conduit Theureau à envisager l'expérience (ou la conscience préreflexive) à partir des trois catégories phanéroscopiques de Charles Peirce (Theureau, 2006), comme ce que l'acteur humain actualise (registre de l'Actuel), anticipe (registre du Possible), ou rejoue de ses habitudes (registre du Virtuel) à chaque instant lorsqu'il déploie son activité (Theureau, 2014). Cette hypothèse est concrétisée à travers la notion de *signe hexadique* conférant la possibilité d'une analyse du cours d'expérience demeurant en cohérence avec l'hypothèse de l'enaction. De plus, la notion de signe hexadique, apporte à la notion d'activité, la possibilité d'être considérée davantage comme une activité « apprentissage-développement » que comme une activité « actualité ou performance » à un instant *t*. L'activité, en tant que concaténation d'unités d'activité donnant lieu à une sémiose pour l'acteur considéré, y est appréhendée comme étant « ouverte aux deux bouts », dans la mesure où celle-ci n'a jamais de début ni de fin, la fin de l'activité signifiant en principe la mort du système vivant (au sens de l'enaction).

Le flux de l'activité correspond donc à un enchâssement de signes. La description du cours d'expérience d'un acteur revient à décrire et à analyser une période plus ou moins longue extraite de ce flux d'activité, soit une ou plusieurs séries de signes se succédant les uns aux autres. C'est ainsi que d'aucuns abordent la description des cours d'expérience d'un acteur considéré, comme une reconstruction a posteriori du flux de son activité, saisi à un instant *t*.

Les trois catégories phanéroscopiques de Charles Sanders Peirce

Chacune des six composantes du signe hexadique reliée à une autre selon une structure précise et mettant en jeu chacune des trois catégories phanéroscopiques de Peirce citées précédemment, permet de décrire le cours d'expérience particulier de tout acteur considéré, à chaque instant. Revenons donc tout

d'abord à la description de ces trois catégories et à l'implication de leur usage pour le cadre sémiologique de l'activité selon Theureau (2004, 2006).

Charles Sanders Peirce (1978) appréhende le monde, son organisation et sa signification à partir de la notion de signes qu'il développe sous forme d'une théorie sémiotique. Tout signe est quelque chose qui signifie quelque chose pour un acteur. Ainsi, les logos, les symboles, les mots, les mimiques, les odeurs, les couleurs, etc., peuvent constituer des signes. Le bâillement peut ainsi signifier de la fatigue (au sens du sommeil), ou plutôt de l'ennui, selon la personne [l'élève] qui l'émet et selon la personne à qui il s'adresse [autre élève /enseignant-titulaire / étudiant-stagiaire]. La théorie sémiotique de Peirce prend donc en considération le contexte de production et de réception des signes, et définit le signe en fonction de son action sur l'interprète.

Le signe se compose de trois éléments : *le représentamen ou Premier* (ce qui fait signe, ce qui choque, interpelle, attire l'attention de l'acteur) qui renvoie à l'*objet ou Second* (ce que fait, pense, perçoit l'acteur) par l'intermédiaire de l'*interprétant ou Troisième* (les habitudes, les règles, les lois) permettant à l'acteur de relier l'objet au représentamen).

Peirce organise de plus l'ensemble des éléments de l'expérience humaine en trois registres, classes, ou encore catégories dont il donne une définition relationnelle.

La classe de la [*Priméité*] regroupe des expériences monadiques ou *simples*. Chacune des expériences de cette classe « pourrait être sans contradiction ce qu'elle est, s'il n'y avait rien d'autre dans l'expérience » (Peirce, 1978, cité par Theureau, 2004, p. 140 ; 2006, p. 280). L'être y est conçu indépendamment de tout autre élément. Il y a absence de différenciation et de relation. Cette classe représente le caractère potentiel, intérieurement indéterminé, le Possible de toute expérience, et pour Peirce elle est associée à la vie émotionnelle (Theureau, 2004, 2006).

La classe de la [*Secondéité*] regroupe quant à elle des expériences dyadiques, également désignées comme des *réurrences* par Peirce : « chacune étant l'expérience directe d'une paire d'objets en opposition ». L'être y est conçu comme relatif à quelque chose d'autre. Elle représente le « choc », la réaction, le fait, le multiple, et pour Peirce elle est associée à la vie pratique (Theureau, 2006, p.280).

Finalement, la classe de la [*Tiercéité*] est celle des expériences triadiques, ou les *compréhensions*, « chacune étant une expérience directe qui connecte les autres expériences possibles ». Elle représente quant à elle, la pensée, la loi, la médiation, le général, le pouvoir actif d'établir des connexions dans la secondéité et entre la priméité et la secondéité. Pour Peirce, elle est associée à la vie intellectuelle (Ibid.). Pour Peirce :

une expérience monadique ne peut être que celle d'une *possibilité indéterminée*, puisque toute expérience actuelle déterminée est toujours celle de relations. Une expérience dyadique est celle *actuelle*, et déterminée du *choc*, de l'action/réaction. Enfin, une expérience triadique est celle de l'obéissance de ces chocs à une *loi ou règle immanente, virtuelle*. (Ibid.)

Le signe triadique est donc pour lui, la résultante de cette définition relationnelle entre ces trois catégories de l'expérience. Le registre du Possible correspondant aux expériences monadiques ou simples, le registre de l'Actuel correspondant aux expériences dyadiques ou récurrentes et le registre du Virtuel correspondant aux expériences triadiques. Ce signe triadique permet la description des opérations cognitives, et des relations significatives que l'homme entretient avec le monde. Dans cette relation triadique indécomposable, le Virtuel inclut l'Actuel, qui lui-même inclut le Possible.

Theureau (1992, 2004) retient de Peirce que les expériences relevant de la priméité constituent pour l'acteur une ouverture de possibles compte tenu de ses expériences passées. Les expériences relevant de la secondéité consistent quant à elles en une actualisation à l'instant t des possibles, tandis que les expériences relevant de la tiercéité manifestent la construction, le renforcement ou l'invalidation de lois (connaissances).

Le signe hexadique et sa construction

Il existe un ordre entre les composantes du signe, qui représentent un *ordre de construction* des processus d'interactions asymétriques entre un acteur et son environnement et non un ordre temporel au sens commun du terme. Ainsi, chacune des composantes du signe est reliée à une autre en suivant un ordre spécifique de relation : ce qui choque l'acteur, le fait réagir, se concrétise à l'instant t « *sur fond de* » possibles (préoccupations, intentions, attentes, émotions, connaissances passées et présentes) et

donne lieu à une construction, un renforcement ou une invalidation de lois et d'habitudes. Ces lois ou habitudes construites ou transformées vont alors constituer de nouveaux possibles pour l'unité de cours d'expérience suivante, et ainsi de suite. Il s'agit donc bien d'une construction dynamique du signe, dont les composantes sont engendrées dans une logique de flux.

Le signe hexadique comporte comme son nom l'indique, six composantes correspondant aux catégories descriptives des processus d'interactions asymétriques entre un acteur (système autonome) et son environnement, donnant lieu à conscience préreflexive et susceptibles d'être décrites à un observateur-locuteur. Celles-ci sont décrites ci-dessous selon les indications fournies par Theureau, (2006, p. 289-298 ; 2009, p. 556-561 ; 2015, p. 63-72).

Registre de la Priméité

Les trois premières composantes du signe hexadique communément désignées par les notions d'engagement (E), d'actualité potentielle (A) et de référentiel (S), correspondent au registre du Possible. Ces trois composantes « traduisent *le caractère situé de l'activité* à chaque instant » (Theureau, 2015, p.66).

L'*engagement dans la situation* (E) est associé à une tonalité émotionnelle. Il dépend de la dynamique de la situation jusqu'à l'instant *t* considéré. L'engagement correspond au faisceau de préoccupations, d'intentions, issues de l'ensemble des interactions asymétriques passées, avec lesquelles un acteur considéré aborde une situation (s'engage dans une situation) à un instant *t*. Celles-ci ne sont donc pas infinies mais bien co-dépendantes des interactions passées de l'acteur avec son environnement. L'engagement traduit également l'hypothèse d'une circonscription des perturbations futures. Il s'agit toutefois d'intentions relevant d'une pure potentialité et non prédéfinies à l'avance.

Dans l'exemple de notre étudiant-stagiaire écrivant au tableau noir, nous pourrions citer son intention de contribuer à offrir aux élèves des conditions de réalisation de la tâche suffisamment rassurantes et claires.

L'*actualité potentielle* (A) également associée à une tonalité émotionnelle, peut être désignée comme une structure d'anticipation, une préparation par l'acteur de son futur à tout instant. Il s'agit d'une extension du futur immédiat (et non à moyen ou long terme) de l'acteur, de la conscience préreflexive : c'est donc ce à quoi s'attend immédiatement l'acteur. Elle traduit l'hypothèse d'une circonscription des anticipations de l'acteur par l'engagement, parmi l'ensemble des anticipations issues de ses interactions passées. Theureau (2009) précise que ces anticipations peuvent être multiples. En effet, il existe d'une part des anticipations passives qui consistent en des anticipations de reconnaissance de représentations comme événements et d'autre part, des anticipations actives qui consistent en des anticipations de réalisations d'unités de cours d'expérience.

Reprenant notre exemple, l'actualité potentielle peut ainsi correspondre pour l'étudiant-stagiaire au fait d'anticiper des questions ou des remarques immédiates de la part des élèves.

Le *référentiel* (S), est le « savoir propre » de l'acteur, entendu comme « savoir vivant » et incorporé, « invariant relatif », « habitude adaptable », l'ensemble des connaissances, expériences passées, mobilisables par l'acteur compte tenu de son engagement dans la situation et de sa structure d'anticipation. Le référentiel traduit l'hypothèse d'une co-construction du monde-propre (son environnement), du corps-propre (les interactions entre l'acteur et l'environnement y compris les objets techniques) et de la culture-propre (système des savoirs préalables de l'acteur) dynamiques de l'acteur et de l'ensemble de l'expérience passée de l'acteur (Theureau, 2015, p. 66). La notion de « savoir propre » reprend bien ici l'hypothèse d'une cognition située, incarnée et techniquement constituée. Les types et relations entre types et principes d'interprétation, constituant le référentiel, « décrivent des schèmes typiques d'attention, de perception, d'action, de communication, de discours privé, d'émotion et de construction de nouveaux types et relations entre types » (Theureau, 2006, p. 293). Ils permettent à l'acteur de se référer à des Situations ou des familles de Situations vécues dans le passé compte tenu de son engagement et de son actualité potentielle dans cette situation. La notion de type est à mettre en relation avec celle de « prototype » utilisée par Rosch et ses collègues (Rosch, cité par Theureau, 2004, p. 146). Ceux-ci prennent bien soin de distinguer des modèles de représentations en lien avec les théories cognitives. La notion de prototype (par ex : le moineau comme prototype de l'oiseau), permet ainsi de faire référence à des jugements d'exemplarité, ou de typicalité pour associer certains éléments à une

même catégorie, en cohérence avec l'hypothèse de l'autopoïèse. Or, la notion de type ou celle de relation entre types va au-delà de la notion de prototype : la notion de type propose « de rendre compte de phénomènes plus larges, plus précisément de la façon dont interviennent dans un cours d'action actuel, des éléments de généralité issus des cours d'actions passés de l'acteur. » (Theureau, 2004, p. 147). Il sera dès lors possible de se référer à des actions-types, des communications-types, des interprétations-types, des sentiments-types.

Savoir que les élèves de la classe ont l'habitude de s'appuyer sur des consignes écrites au tableau noir pour se mettre à la tâche, constitue une connaissance issue d'un cours d'expérience précédent, et même éventuellement d'une règle d'action transmise par l'enseignant-titulaire mais intégrée à la culture-propre de l'étudiant-stagiaire sur laquelle ce dernier peut s'appuyer à cet instant.

Registre de la Secondéité

Les deux composantes suivantes du signe hexadique, correspondent au registre de l'Actuel. Il s'agit du Representamen (R) et de l'Unité de conscience préréflexive (U). Ces deux composantes « traduisent l'hypothèse de l'activité comme interaction asymétrique de l'acteur avec son environnement, comme réaction modelée par les E, A et S précédentes à des perturbations de l'environnement et du corps de l'acteur. » (Theureau, 2015, p. 67).

Le *representamen* correspond à la notion de « choc » chez Fichte et à celle de representamen chez Peirce, également proche de la notion de perturbation chez Varela (Theureau, 2006, p. 293). Le representamen correspond à ce qui « fait signe », ce qui perturbe l'acteur compte tenu de son actualité potentielle (A) et qui est significatif pour lui. C'est l'engagement qui va spécifier ce qui est significatif pour l'acteur et l'actualité potentielle va quant à elle « déterminer le degré de la perturbation depuis la sélection d'une anticipation parmi d'autres alternatives jusqu'à la différence avec toutes les anticipations » (Theureau, 2009a, p. 556). La perturbation n'est pas uniquement à mettre en relation avec un arrière-fond impliquant le système perceptif visuel, mais avec un arrière-fond impliquant l'ensemble des systèmes sensoriels. (Theureau, 2006). La perturbation peut également émaner d'un jugement mnémonique (un souvenir qui émerge) ou d'un jugement proprioceptif (une action effectuée qui interpelle). Le representamen ne se limite pas forcément à une seule perturbation mais peut être complexe, c'est-à-dire, combiner plusieurs éléments significatifs simultanément. De plus, la reconnaissance du representamen est liée à une culture, s'étendant possiblement au-delà de S, sélectionnée en amont par A et E. En effet, Theureau rend attentif au fait qu'il importe de « différencier le representamen de son ancrage dans la situation ou le corps de l'acteur. » (ibid, p. 295) Pour l'auteur (ibid.), il serait ainsi possible de se rapprocher de la notion d'« affordances » (offres de l'environnement) développée par Gibson (1979), à condition de considérer la culture d'un individu comme constituant une seconde nature.

Dans le cas de l'étudiant-stagiaire précédemment évoqué, le representamen peut consister en un jugement proprioceptif comme : [la fin de son énonciation de la consigne orale, suivie d'un « c'est suffisamment clair pour vous ? »]

L'*unité de conscience préréflexive* (U) est constituée par la conscience préréflexive de l'activité découlant de la perturbation (R) pour l'acteur (Theureau, 2009a). Elle est également nommée unité de cours d'expérience. Elle peut consister en une action ou une imagination, en des diagnostics et pronostics fonctionnels mais ne s'y réduit pas (Theureau, 2006, p. 296). Elle absorbe le representamen qui lui a donné naissance. L'unité de cours d'expérience peut également correspondre à des « états d'âmes, des sentiments, des typifications, des communications et toutes sortes d'inférences et interprétations ». (Theureau, 2006, p. 296). Elle consiste en une réponse, mais en aucun cas à une réaction à un stimuli. (ibid.). L'unité de conscience préréflexive « actualise des types, relations entre types et des principes d'interprétation, sur fond d'autres éléments de S » (ibid.). En effet, elle fait apparaître à la conscience préréflexive, certains éléments particuliers du savoir-propre de l'acteur parmi les multiples possibles que ce dernier constitue (ibid.).

Le fait de [se diriger vers le tableau noir], de [saisir la craie] et de [se mettre à écrire], constituent autant d'unités de consciences préréflexive, dans notre exemple. Celles-ci peuvent par ailleurs être accompagnées de pensées, d'émotions comme : [inquiet, se demande si les élèves vont se souvenir de la consigne].

Registre de la Tiercété

La dernière composante du signe hexadique est attachée au registre du Virtuel. Comme dans le signe triadique de Peirce, il s'agit de l'interprétant (I). Cette composante traduit « l'hypothèse de la constante transformation à divers degrés du savoir de l'acteur, de ses habitudes situées (...) et plus précisément de la transformation constante du couplage structurel entre l'acteur et son monde. » (Theureau, 2015, p. 67).

L'*interprétant* (I) constitue « l'opérateur de la transformation des habitudes situées à l'instant t qui accompagne, toute unité du cours d'expérience, sachant que ces habitudes engagent à la fois l'acteur et son environnement et seulement l'acteur » (Theureau, 2006, p. 297). Il correspond à la validation, au renforcement ou à l'invalidation des types, des relations entre types et principes d'interprétation à travers la production de l'unité élémentaire du cours d'expérience. Selon Theureau, ces hypothèses affirment une théorie de la cognition comme étant simultanément une théorie de l'apprentissage-développement situé, une théorie de la cognition mettant en avant « la transformation constante du couplage structurel de l'acteur et son monde » (Theureau, 2015, p. 67).

Dans notre exemple, l'étudiant-stagiaire renforce ce faisant le type [les élèves ont besoin d'avoir une consigne écrite au tableau noir].

Comme dit plus haut et comme l'illustre la figure 3.3, ces six composantes entretiennent entre elles des relations d'ordre (E-A-S-R-U-I), contribuant à décrire le cours d'expérience d'un acteur considéré, donc son activité⁸⁴, donnant lieu à conscience préreflexive.

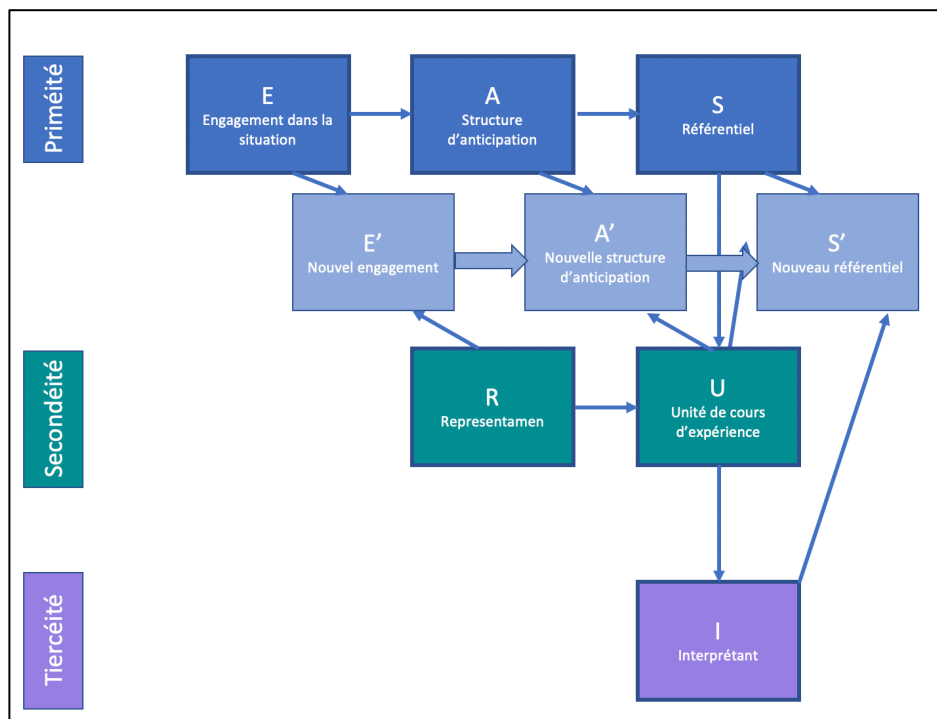


Figure 3.3 : Le signe hexadique (Theureau, 2015)

Les attentes immédiates (A) découlent du faisceau de préoccupations ou d'intentions de l'acteur (E). Elles prolongent son engagement particulier dans la situation à un instant donné. Le référentiel (S), manifestant un type, une relation entre types ou des principes d'interprétation, est mobilisé en fonction des préoccupations (E) et des attentes immédiates (A) de l'acteur, sous l'effet du choc (signe) (R) émergent de la situation et perçu par l'acteur à l'instant t . En réponse à ce choc (R), l'unité du cours d'expérience (U) est actualisée et s'accompagne d'une transformation soit d'une création, d'un renforcement, d'une validation ou d'une invalidation de types (I) qui vont contribuer à transformer le

⁸⁴ Cette description de la notion d'engendrement du signe est volontairement simplifiée. Theureau (2006, 2015) développe en effet des relations mettant en évidence les relations d'engendrement entre les différentes composantes du signe à des niveaux plus complexes, auxquels nous avons renoncé dans le cadre de ce travail.

référentiel (S) qui devient (S') dans le signe suivant. Nous approfondissons à présent ces boucles de transformations de l'activité.

3.3.3 Couplée à celles d'*enaction* et *expérience*, la notion de *transformation* devient significative et se développe en chemin...

Appropriations... Entre transparence et expérience

Au sein du programme de recherche empirique (et technologique) du cours d'action, la notion d'appropriation et les processus qui l'entourent, traduisent l'idée de transformations (constructions) régulières inhérentes à leur activité, qui seraient induites chez les individus, notamment aux niveaux de leur monde-propre, de leur corps-propre et de leur culture-propre (Veyrunes, Imbert & San Martin, 2014).

Theureau (2011) associant effectivement l'étude de ces processus avec les hypothèses de substance du programme de recherche du cours d'action (notamment celle de l'enaction), prend au sérieux l'idée qu'à chaque instant, un acteur considéré sélectionne ce qui, dans ses interactions asymétriques avec son environnement, est pertinent, fait sens pour lui à cet instant, contribuant ce faisant à (re)construire son monde-propre, son corps-propre et sa culture-propre à chaque instant. Ces sélections consistent en des processus d'appropriation accompagnant le flux de l'activité. Ainsi, cette dynamique contribue à transformer son organisation interne, de même qu'elle transforme l'environnement de l'acteur. Ces transformations consistent en trois processus d'appropriation définissant des pôles ordonnés et cumulatifs. Theureau (2011) distingue ainsi l'appropriation 1, l'appropriation 2 et l'appropriation 3.

Le premier pôle d'*appropriation* (ou appropriation 1) est spécifiquement relié au monde propre de l'acteur. Au fur et à mesure que le flux de l'activité se déploie, à chaque instant, certains éléments spécifiques parmi d'autres, sont faits émergés de la situation avec laquelle l'acteur interagit, et sont intégrés au monde-propre de l'acteur. Celui-ci équivaut en quelque sorte à l'*Umwelt* de Von Uexküll tel que l'avons décrit précédemment. Il se rapproche également des sélections que le système vivant opère dans le cadre du couplage structurel mis en évidence par Maturana et Varela (1987). Pour Theureau (ibid.) le monde-propre correspond à « l'ensemble des ancrages possibles de perturbations de l'acteur (...) donnant lieu à conscience préreflexive » (Theureau, 2011, p.7). Ainsi, pour faire le lien avec l'hypothèse de l'activité-signe, il se rapporte à l'ensemble des ancrages possibles des chocs, réactions ou « representamen », actualisés parmi les possibles dans un cours d'expérience. Or, comme nous l'avons montré dans la sous-section précédente, selon la dynamique d'engagement de l'acteur à la situation, son actualité potentielle, son référentiel (types, relations entre types ou principes d'interprétation de types associés à ses cours d'action passés et mobilisés dans la situation à cet instant), le continuum des anticipations possibles peut varier, et contribuer dès lors à ce que le monde-propre de l'acteur varie également, suscitant ainsi une dynamique permanente de transformations de l'activité, ou comme l'avance Durand:

Elle [l'activité] est ce qui se produit pas à pas, c'est à dire un flux, un processus, toujours en cours d'occurrence. Cela en fait un objet d'étude éminemment fugace et évanescent, l'analyste étant conduit à observer et décrire une disparition. De sorte que l'activité apparaît éphémère, qu'elle n'est jamais identique à elle-même, qu'elle diffère de ce qu'elle a été : il y a toujours une petite différence qui fait qu'il n'y a pas de reprise à l'identique d'une occurrence passée. Et si, observée à cette échelle, l'activité est 'ce qui se produit', au sens strict elle ne se 're-produit' pas. (Durand, 2017, p. 33)

Prenons par exemple un étudiant-stagiaire souriant et détendu, pénétrant dans une salle de classe spécialisée un lundi matin (registre de l'actuel, unités de cours d'expérience). Il a pour intention d'observer l'enseignant-titulaire de la classe (registre du possible, engagement). Ayant déjà eu à observer un enseignant dans une classe régulière dans le cadre de son dernier stage, celui-ci sait qu'en tant qu'observateur, il va s'asseoir au fond de la classe et prendre des notes dans son journal de bord (registre du possible, référentiel). Il s'attend dès lors à se diriger au fond de la classe (registre du possible, actualité potentielle). L'absence de chaise et de pupitre se détachant du reste du mobilier de la salle de classe, l'interpelle alors à cet instant (registre de l'actuel, representamen). Il ne remarque toutefois pas

le nombre limité de pupitres et la présence de grandes tables rectangulaires sur les côtés latéraux. Étonné, voire légèrement déstabilisé, il s'arrête à l'entrée de la classe et cherche du regard l'enseignant titulaire, en même temps qu'il invalide la connaissance construite lors de son stage précédent. L'étudiant-stagiaire construit ici une nouvelle connaissance : « dans cette classe spécialisée, il n'y a pas de place réservée à l'étudiant-stagiaire ! » (registre du virtuel, interprétant). Dans cet exemple, nous pourrions dire que l'environnement au sens de l'*Umgebung* de l'étudiant-stagiaire est bien la salle de classe. Toutefois, c'est l'absence de pupitre et d'une chaise se détachant du reste des pupitres, qui lui seraient explicitement destinés, qu'il fait immédiatement émerger à cet instant où il pénètre dans cet *Umgebung* qu'est la salle de classe. C'est ce qu'il sélectionne comme élément pertinent à cet instant compte-tenu de ses préoccupations, attentes et connaissances et qu'il intègre pour la construction de son monde-propre à cet instant. Reprenons le même étudiant-stagiaire quelques jours plus tard, qui se dirige, le regard déterminé, vers l'une des deux grandes tables situées sur les côtés dès son entrée en classe, puis qui sans hésiter y dépose son sac. Il s'agit bien de la même salle de classe, dont la disposition spatiale n'a pas varié. L'activité de l'étudiant-stagiaire et plus particulièrement son monde-propre s'est pourtant transformé : il a à présent intégré à son monde-propre les deux tables latérales. D'invisibles le premier jour, celles-ci appartiennent à présent à son monde propre. Or, en accord avec l'hypothèse de l'enaction et des analyses conduites par Theureau, les distinctions de spécifications d'éléments selon la situation, contribuant à construire le monde-propre de l'acteur à chaque instant, ne peuvent en aucun cas être prédéterminées *a priori*, ce qui confirme effectivement la difficulté annoncée par Durand (2017) à anticiper les transformations d'activité d'une part, à agir dessus d'autre part.

Le second pôle d'appropriation (ou appropriation 2), consiste en une « intégration, partielle ou totale, d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif au corps-propre de l'acteur accompagnée (toujours) d'une individuation de son usage, et (éventuellement) de transformations plus ou moins importantes de cet objet, de cet outil ou ce dispositif lui-même. » (Theureau, 2011, p. 7). Ce processus est également désigné par Theureau comme processus d'*in-corporation* (Ibid.). Bien qu'il s'y réfère, la notion de corps-propre de l'acteur ne renvoie cependant pas uniquement au corps matériel et physique de l'acteur. En écho avec la notion de monde-propre, le corps-propre comprend en effet « le système des actions naturelles, possibles de l'acteur » (ibid., p. 7). La notion de couplage de l'objet à une situation où le corps de l'acteur est spécialement mobilisé demeure en effet présente. Il s'agit ainsi de l'intégration d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif à un système d'actions en cours, sans que cette intégration ne nécessite de la part de l'acteur une suspension de l'action en cours ou l'élaboration d'une action nouvelle (Ibid.). Steiner (2010) propose la notion de « *transparence* » de l'objet pour souligner à quel point le corps de l'acteur peut devenir ainsi à un moment donné un prolongement de l'objet, en quelque sorte à l'insu de l'acteur. Les patins à glaces du patineur artistique peuvent ainsi être in-corporés au corps-propre de l'acteur, lorsque celui-ci ne ressent plus leur lourdeur, leur emprise, leur dangerosité, etc., lorsqu'il patine, lorsque patins, pieds et jambes se situent dans le prolongement d'une même action, celle de d'évoluer sur la glace, lorsque l'acteur perçoit les aspérités ou au contraire la netteté de la glace au travers de ses patins.

San Martin & Veyrunes (2015), dans une étude portant spécifiquement sur l'appropriation du tableau noir, recourent en se référant alors à l'objet théorique du cours d'in-formation (Theureau, 2006) fondé sur le cours d'expérience de l'acteur, pour documenter ces instants ou périodes durant lesquels certains éléments et/ou événements deviennent transparents, l'empêchant ainsi d'en rendre compte à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions malgré tout favorables. Dans ce cas, le recours à des données d'enquête complémentaires (observations de type ethnographique), permettent précisément d'accéder à ces éléments incorporés au corps-propre de l'acteur.

Prenons à titre d'illustration du processus d'*in-corporation*, l'appropriation du tableau noir comme objet et outil pédagogique approprié, appropriable (ou pas) par les étudiants-stagiaires, celui-ci ayant fait l'objet d'une étude spécifique consistant précisément à décrire et à comprendre l'appropriation du tableau par les enseignants (San Martin & Veyrunes, 2015). D'après Nonnon (2000) citée par les auteurs, « le tableau est une interface entre l'écrit et l'oral qui sert de support à un geste incontournable et routinier, la notation » (San Martin & Veyrunes, 2015, p. 50). Dans l'étude de cas présentée par ces auteurs, le tableau noir et son utilisation (inadéquate, peu efficace) s'avèrent complètement transparents aux yeux de l'enseignante. Celle-ci y a recours sans même considérer que la manière dont elle l'utilise peut avoir des incidences sur les difficultés et/ou facilités de compréhension rencontrées par les élèves.

Le tableau noir est ainsi totalement incorporé, ne mobilisant aucunement une attention particulière de l'acteur dans la continuité de ses actions. Suite à des échanges contractualisés au préalable dans le cadre du contrat de recherche, entre l'enseignante et la chercheuse, le tableau noir est « dés-in-corporé » du corps-propre et reprend son existence, sa présence, son importance ou encore sa visibilité dans la situation, l'enseignante ayant été amenée à y être désormais attentive. Lorsqu'elle y a à nouveau recours dans le cadre d'une nouvelle leçon, la documentation de son cours d'expérience montre que celle-ci y est cette fois-ci attentive, pense à l'usage qu'elle est en train d'en faire au cours de l'action, témoignant ainsi de la transformation d'activité résultant de la mise à distance de l'objet matériel de son corps propre, tout en l'intégrant également comme un élément pédagogique dans son monde-propre.

Theureau relève finalement que le processus d'appropriation 2, peut également consister en des « aménagements personnels ou collectifs en général minimes, opérés sur cet objet, cet outil ou ce dispositif » (Theureau, 2011, p. 7). L'étudiant-stagiaire pourrait ainsi avoir réglé le tableau noir à une hauteur lui correspondant. Des aménagements organisationnels en termes d'espaces réservés à certaines fonctions particulières du tableau noir auront pu être effectués (par ex : partie centrale généralement vierge et destinée à la notation des consignes ou toute autre explication liée à la leçon en cours ; panneaux latéraux consacrés respectivement à la date et à la phrase du jour sur la partie de gauche ; les devoirs de la semaine, la roue des responsabilités, étant eux systématiquement placés sur la partie droite du tableau, etc.). Ces aménagements personnels et spécifiques à l'usage de certains objets renvoient à une notion d'appropriation s'apparentant à une individualisation à travers laquelle l'acteur développe un « style » d'usage particulier du tableau noir (Ibid.)

Le troisième et dernier pôle d'appropriation (ou appropriation 3) est également désigné comme un processus d'*in-culturation* (Theureau, 2011, p. 11). Il s'agit alors d'une « intégration partielle ou totale d'un objet, d'un outil, ou d'un dispositif à la culture propre de l'acteur, accompagnée (toujours) d'une individuation de son usage et (éventuellement) de transformations plus ou moins importantes de cet objet, de cet outil, ou de ce dispositif lui-même » (ibid., p.11). La culture-propre d'un acteur correspond à l'ensemble des connaissances, expériences, valeurs, normes d'actions, autrement dit, à la part symbolique de la culture. Theureau la nomme « le système des savoirs symboliques préalables de l'acteur (...) fait de toutes les sortes de formes symboliques et comprend donc, outre le langage et les formalismes, les gestes et les icônes symboliques. » (ibid.p.11). En effet, ce dernier considère que la culture au sens large comprend une part non symbolique qui elle, est présente dans les trois processus d'appropriation, tandis que la part symbolique est limitée au processus d'*in-culturation*. L'auteur précise également que cette part symbolique de la culture de l'acteur, soit sa culture-propre est toujours en partie partagée avec d'autres acteurs (ce qui est également vrai du monde-propre et du corps-propre).

Ainsi, nous pouvons supposer qu'un étudiant-stagiaire ait partiellement ou totalement intégré au terme de sa formation, des outils de pensée et d'action partagés avec d'autres de ses collègues ainsi qu'avec les enseignants chevronnés. Une *in-culturation* du jargon professionnel de l'enseignant spécialisé genevois pourrait ainsi lui permettre d'employer et de comprendre sans autre effort, en « toute transparence » des termes tels que le « PEI », la « synthèse », les « équipes pluri », ou encore de recourir à des gestes, attitudes ou postures tels que le fait de « contenir un élève », « créer du lien », « faire alliance avec les parents », mais également de comprendre et d'être en mesure de mobiliser des notions ou concepts didactiques telles la « planification », la « séquence (didactique) », la « régulation », le « lancement de la tâche et la clôture de la tâche », la « transposition », etc.

Ces notions, connaissances, valeurs, modalités et normes d'action pourraient être issues d'un ou de plusieurs dispositifs de formation initiale, contribuant à apporter comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, ces outils de pensée et d'action, par ailleurs communs aux étudiants-stagiaires en enseignement spécialisé du canton de Genève, mais également communs aux étudiants-stagiaires des cantons romands et alémaniques, ainsi qu'aux étudiants-stagiaires étant formés outre atlantique. Le processus d'appropriation 3 concerne toutefois également l'intégration d'objets, d'outils ou de dispositifs « symboliques pour soi-même » à la culture-propre de l'acteur, soit propres uniquement à l'acteur (Ibid.). Nous pensons par exemple, aux connaissances, valeurs, concepts, normes d'action, *in-cultures* lors d'un stage réalisé dans un contexte culturel distinct de ceux prévus par l'institut de formation (par ex : un stage dans une classe de 60 élèves en Afrique), susceptibles à chaque instant de se mêler aux connaissances théoriques issues d'un cours universitaire sur la compréhension et

l'interprétation des comportements manifestés par les élèves en classe spécialisée ainsi qu'aux savoirs symboliques issus d'une formation personnelle sur la discipline positive.

Mimésis et transformations ... une autre forme de transparence dans la transformation

Dans une prolongation de la notion d'in-culturation développée par Theureau (2011), et celle de transparence développée par Steiner (2010), la notion de *mimésis*, nous apparaît comme intéressante à mobiliser. De fait, ce phénomène intervient également dans l'appropriation des gestes culturels et symboliques, ou apprentissage culturel (Wulf, 1998, 2014) ou encore dans une approche sémiotique de la notion de geste professionnel (Duvillard, 2014 ; Jorro, 2002 ; Pana-Martin, 2015). En effet, certains dispositifs de stage prévoient comme mentionné plus haut, un accueil d'une durée variable des étudiants-stagiaires au sein de classes tenues par des enseignants spécialisés titulaires, enseignant eux-mêmes tout au long de l'année dans ces classes. Ces dispositifs de formation prévoient des temps d'observation des titulaires par les étudiants-stagiaires, mais également des temps d'entretiens et d'échanges entre étudiants et enseignants chevronnés. Durant ces temps de formation particuliers, des occasions (au sens du *kaïros*, sur lequel nous reviendrons ci-après) de transformation d'activité, d'appropriation et d'in-culturation de gestes, postures et micro-gestes professionnels⁸⁵ comportant une signification particulière relativement aux monde-propre, corps-propre et culture-propre des enseignants chevronnés, sont rendues possibles, notamment du fait qu'elles offrent aux étudiants-stagiaires des supports d'engagement mimétiques (Durand et al., 2013). En effet, l'apprentissage mimétique⁸⁶, précisément « fondé sur le corps et les sens, permet l'apprentissage d'images, de schémas, de mouvements relevant de l'action pratique ; il s'effectue de façon largement inconsciente, ce qui induit des effets durables dans tous les domaines de l'évolution culturelle » (Wulf, 2014, p. 123).

L'auteur reprend à la suite d'Aristote et de Platon, l'idée selon laquelle l'être humain, aurait dès son plus jeune âge, une capacité ou une aptitude mimétique lui permettant d'appropriier - et assimiler - un savoir culturel, notamment à travers l'*imitation* des personnes (le plus souvent adultes) appartenant à son groupe social. Cette capacité suppose selon lui, un désir mimétique, soit le désir de ressembler, d'égaliser, de devenir comme l'adulte. En outre, pour Wulf (ibid.), c'est également la relation mimétique qui permet une certaine forme d'appropriation et de transformation de mondes (culturels), car sans cette relation mimétique, ceux-ci ne représentent qu'un *potentiel mimétique*, leur sens ne se déployant qu'au cours de la formation. De plus, « parce qu'elles transforment le monde donné à l'origine, les relations mimétiques comportent toujours un aspect créateur » (ibid, p. 127). Il s'agit dès lors, malgré l'intention mimétique, toujours d'une réinterprétation personnelle, d'une transformation personnelle du monde symboliquement copié, produisant ainsi une transformation constante du monde d'une génération à une autre, ou au sein d'un groupe social (si la relation mimétique ne se réalise pas selon une logique de transmission générationnelle). Aristote, évoqué par l'auteur avançait en effet déjà l'idée selon laquelle « les actions mimétiques ne créent pas une copie de la réalité où disparaîtrait la différence entre le modèle et son imitation. Les processus mimétiques peuvent conduire à l'imitation et au changement » (ibid, p. 128). Ceci nous permet dès lors de comprendre la double transformation d'activité que ces occasions de formation permettent. Tout d'abord l'activité de l'étudiant-stagiaire est sujette à transformation au travers de phénomènes mimétiques, celui-ci faisant siennes tout en les transformant des dispositions à agir initialement incarnées et mobilisées par les enseignants titulaires (Muller & Plazaola Giger, 2014). Ce faisant, et selon une logique de « transmission-acquisition⁸⁷ » de gestes professionnels appropriés selon un processus mimétique, dans le cadre d'une situation de formation (observation de l'enseignant titulaire, échanges formels et informels avec l'enseignant titulaire), ces

⁸⁵ Les gestes professionnels des enseignants, contrairement à d'autres professions davantage techniques, s'entendent au-delà de la mobilisation de techniques du corps (au sens de Mauss, 1950). Il s'agit également de gestes symboliques dans la mesure passant par le langage.

⁸⁶ Nous sommes consciente de l'incompatibilité théorique de cette notion, qui présuppose l'existence d'un sujet, avec les hypothèses de l'enaction et de la conscience préreflexive. Nous y avons tout de même recours en tentant de transposer ce que l'auteur affirme relativement à un sujet, à l'activité humaine, c'est-à-dire en nous référant pour ce faire plutôt aux sélections pertinentes opérées à chaque instant par un acteur humain dans son couplage asymétrique à la situation.

⁸⁷ Nous utilisons les guillemets afin de souligner toute la prudence que le recours au couple « transmission et acquisition » requiert dans la mesure où il est précisément postulé l'impossibilité de prédéterminer l'acquisition d'une culture découlant directement d'une transmission volontaire par autrui selon les hypothèses de substance du programme de recherche du cours d'action énoncées précédemment.

gestes, postures, attitudes peuvent voir leur signification originelle être transformée. De même, ils peuvent ainsi subir eux-mêmes des transformations.

Ainsi, dans un engagement mimétique à la situation d'observation de l'enseignant-titulaire en train de suspendre la manifestation d'un comportement intempestif d'un élève, l'étudiant-stagiaire pourrait être amené à in-culturer un geste d'autorité ayant fait signe pour lui à l'instant où l'enseignant titulaire l'a produit, puis à le reproduire lui-même dans un processus mimétique, dans une classe de situation lui semblant similaire, avec un engagement également estimé similaire à celui de l'enseignant-titulaire, mais qui du point de vue de l'auteur l'ayant initialement produit, s'en écarterait sensiblement, voire largement.

Or, comme le spécifie Wulf (ibid.), à travers l'idée d'une inconscience des acteurs⁸⁸, la plupart de ces processus mimétiques sont difficilement accessibles à la conscience préreflexive des acteurs. Ils sont en ce sens *transparents*, les acteurs aspirant à se comporter et se comportant comme d'autres, sans même s'en rendre compte. L'auteur, y associe par ailleurs la notion de *contagion* des processus mimétiques allant jusqu'à leur attribuer une contribution importante aux phénomènes de violence sociale. Celui-ci rend en effet le lecteur attentif au fait que ces phénomènes mimétiques s'ils sont en effet le plus souvent inconscients et donc transparents pour ceux qui y ont recours, ne passent en revanche pas inaperçus aux yeux des personnes imitées, ce qui ne va pas sans engendrer certaines formes d'incompatibilité paradoxale en lien avec des enjeux de pouvoir, susceptibles de déboucher sur des situations de violence :

L'appropriation mimétique d'attitudes et de formes d'agir entraîne des sentiments de concurrence et de rivalité entre l'imitateur et celui qui est imité, ce qui peut être source de violences. D'où une situation contradictoire : l'appropriation des caractéristiques de l'imité par l'imitateur est incompatible avec le souhait respectif des deux parties de se différencier et d'affirmer chacun son caractère unique. (Wulf, 2014 p. 130).

Dans notre cas, la potentialité de transformation des dispositions à agir offerte par les situations de formation décrites ci-dessus - notamment en termes d'appropriation mimétique de gestes professionnels - pourrait précisément se situer à l'encontre des objectifs de formation prescrits par les institutions de formation d'une part, ainsi qu'à l'encontre de la structure de préparation (engagement, attentes, référentiel) de formateurs d'enseignants ne se situant pas dans une approche de la formation par imitation et s'actualisant dès lors par un refus d'assumer un rôle de modèle pour les étudiants-stagiaires.

Si nous suivons dès lors les propos de Wulf, il conviendrait de prêter une attention particulière à ces phénomènes mimétiques afin de considérer certes le potentiel de transformations d'activité qu'ils revêtent, mais également en raison de risques potentiels de désaccords et de conflits larvés, mais non explicitement manifestés, que ces phénomènes pourraient déclencher entre formateurs et étudiants-stagiaires.

Transformations... Entre silence et affleurement sonore

Un emprunt à la tradition de la pensée chinoise, telle qu'elle nous est rendue accessible au travers des écrits du philosophe François Jullien (1996, 2001, 2007, 2009), nous invite à « transformer » momentanément nos repères signifiants pour poursuivre le tracé de notre chemin, et considérer la notion de transformation non pas en relation avec la notion d'activité déployée par un système vivant et donnant lieu à expérience, mais selon une logique binaire, proposant de comprendre les notions discutées en fonction de la complémentarité de deux pôles s'opposant l'un à l'autre.

Ainsi, selon la tradition de la pensée chinoise, face à la notion d'action, se présente la notion de transformation. En effet le « non agir » qui se manifeste par le fait de « ne rien faire, mais faire en sorte que rien ne soit pas fait » (Jullien, 2009, p. 14-15), étant privilégié pour parvenir à l'efficacité, il s'agira alors précisément de transformer les situations. Or, pour l'auteur, cette stratégie revient alors à faire mûrir le potentiel des situations et non à agir de manière locale, momentanée et saillante (Jullien, 2007). C'est donc la *transformation du potentiel des situations* qui favorise la réussite de l'entreprise souhaitée. Si nous établissons un parallèle entre le monde scolaire et le monde guerrier dont Jullien s'inspire pour illustrer son propos (ibid.), de même que le stratège commence par désunir l'ennemi si celui-ci se présente uni lors d'un combat, transformer le potentiel d'une situation d'apprentissage reviendrait alors

⁸⁸ Voir note 210.

dans la pensée chinoise, à commencer par rassembler les élèves autour d'un objectif d'apprentissage commun, si ceux-ci présentent une forte hétérogénéité scolaire.

Pour illustrer cette notion de transformation du potentiel de la situation, Jullien se réfère à une métaphore dans laquelle un paysan ayant cherché à faire pousser ses plants dans son champ, s'est employé à tirer dessus et a fini par en produire le contre-effet, soit le dessèchement des plants. D'aucuns avance-t-il, auraient alors conseillé au paysan de s'abstenir de toute intervention une fois les graines semées, laissant ainsi la possibilité aux graines de s'épanouir librement et de pousser en toute quiétude. Or, pour Jullien, s'appuyant sur la tradition de pensée chinoise, la solution « efficace » menant à la poussée de la plante ne se trouve dans aucune des deux stratégies. Certes il ne s'agit pas d'agir, mais il s'agit surtout « de faire en sorte que rien ne soit pas fait ! » (Jullien, 1996 p.137) Dans ce cas, biner, sarcler autour des plants, permet selon lui de créer une brèche dans un rapport « actif-passif » peu favorable à la réussite de l'entreprise. Créer les conditions de la poussée des plants et ainsi transformer le potentiel de la situation, revient à mettre en œuvre l'un des proverbes du Lao Tseu « Aider ce qui vient tout seul », soit aider le favorable (Jullien, 1996, 2007).

Or, l'auteur convient par ailleurs aisément qu'il n'est pas toujours évident de repérer, d'identifier un potentiel dans chacune des situations, pour qui conçoit uniquement les situations dans une discontinuité marquées par des ruptures spatio-temporelles, autrement dit dans une ontologie de la détermination de l'être et non pas dans une transition continue (Jullien, 2001, 2009).

Le concept d'*amorçe* pour évoquer ce que les grecs nomment le *kairos*, et que les occidentaux traduisent par l'occasion ou encore l'opportunité du moment, est alors privilégié par François Jullien pour saisir ce potentiel de la situation. Selon l'auteur, alors que *kairos* et *amorçe* convergent dans l'idée qu'il s'agit de trouver le bon moment pour que l'action puisse rencontrer la situation, ce dernier mentionne deux points majeurs de divergence entre ces notions. Le pathos inhérent à la notion de *kairos*, se présente en effet comme une occasion finale et unique, à saisir rapidement, dès qu'elle surgit sous peine de disparition à tout jamais. L'*amorçe*, quant à elle, se caractérise en revanche par une situation initiale, qui ne disparaît pas immédiatement, et qui se tient prête à être identifiée, tel le grain infime se trouvant encore à un stade indéterminé, offrant ainsi un potentiel de transformation à la situation, mais qu'il s'agit par ailleurs de repérer à son stade initial, afin de l'amener au stade de la moisson (Jullien, 1996). La transformation relève ainsi davantage d'une temporalité de la maturation lente et continue que d'une temporalité du temps boursier, hâtif et saccadé (Ibid.)

Cette temporalité lente et continue de la maturation des transformations contribue ainsi à leur caractère silencieux. En effet, alors que les transformations, et plus précisément les transformations de l'activité, peuvent être décrites comme transparentes par les auteurs évoqués précédemment, le philosophe nous invite à les explorer en usant d'abord du sens de l'ouïe, avant d'avoir recours au sens de la vue. En effet, bien qu'elles s'apparentent à des processus invisibles, ces transformations sont avant tout pour Jullien doublement *silencieuses* dans la mesure où celles-ci « cheminent sans bruit » et dans la mesure où « l'on n'en parle pas ». (Jullien, 2009, p.11).

Ce qui ne cesse de se produire et de se manifester le plus ouvertement devant nous – mais si continûment et de façon globale – pour autant ne se discerne pas. Discret par sa lenteur en même temps que trop étalé pour qu'on le distingue. Il n'y a pas là éblouissement soudain qui aveuglerait le regard par son surgissement ; mais au contraire, le plus banal : ce partout et tout le temps offert à la vue, de ce fait même n'est jamais perçu – on n'en constate que le résultat. (...)

Silencieux est plus juste, en effet qu'invisible, à cet égard, ou plutôt en dit plus. Car non seulement cette transformation en cours, on ne la perçoit pas, mais elle s'opère sans crier gare, sans alerter, 'en silence' : sans se faire remarquer et comme indépendamment de nous ; sans vouloir nous déranger, dirait-on, alors même que c'est en nous qu'elle fait son chemin jusqu'à nous détruire. Puis on tombe, un jour, sur une photographie d'il y a vingt ans et le trouble, dont on est saisi soudain est irréprouvable. Le regard scrutateur s'engloutit dans la question : comment serait-ce moi ce visage ? Ce n'est pas 'moi' – mais alors quel autre que moi ? Certes je me reconnais peu à peu, en recomposant patiemment les traits, mais de façon seulement allusive et tellement étranger : sous ce regard perplexe, 'moi' se défait. (...)

Car jusqu'ici silencieuse, la transformation s'impose maintenant de la façon la plus criante, d'autant plus brutale, par son résultat, et cet effet de réel nous revient bien en plein visage. (Jullien, 2009, pp.9-13)

Selon l'auteur, le caractère global et continu des transformations, retarde alors un usage du sens de la vue, considéré par les chinois comme le sens du local et du discontinu (Jullien, 2001). Le silence de la transformation et son *affleurement sonore* qui contribue à la révéler, s'adressent ainsi d'abord à l'ouïe, sens du continu et du global, considéré comme premier pour les chinois. Plus la transformation aura cheminé silencieusement, plus l'affleurement sonore pourra s'avérer bruyant et criant, avertit l'auteur (Jullien, 2009).

Ce sont précisément ces affleurements sonores, qui agissent comme indices de la transformation continue, donc toujours en cours (puisque celle-ci ne s'arrête en principe pas). Ils manifestent en quelque sorte le résultat de ce qui dans la situation a cheminé, a évolué en silence, sans que personne n'en parle.

Ainsi, pour l'auteur, le divorce survenant au sein d'un couple consiste en un affleurement sonore d'une transformation globale et continue d'une relation, le blé mûr étant quant à lui l'affleurement sonore d'une transformation globale et continue de la croissance du végétal, etc. L'auteur préconise en ce sens une attention particulière « à ce qui de fissure devient fente, devient faille, devient fossé et finalement résulte bruyamment dans cet événement que l'on n'a pas vu arriver. » (Jullien, 2009, p.21).

Ainsi en suivant les propos de l'auteur, nous pourrions considérer la mise en œuvre « réussie » d'une séquence didactique de mathématiques en classe spécialisée par un étudiant-stagiaire comme un *affleurement sonore* d'une transformation globale et continue de l'apprentissage du métier d'enseignant spécialisé. Ceci implique la nécessité d'être attentif à repérer ce qui, d'une conception abstraite de ce qu'est une séquence didactique devient d'abord une succession de leçons sans points communs, sans objectifs explicitement désignés, sans transitions entre elles. Cette succession de leçons devient ensuite articulation des séances les unes aux autres et comprend la désignation des horizons d'attente sous forme d'objectifs d'apprentissages à atteindre. Progressivement, elle devient alors anticipation proactive des obstacles majeurs susceptibles d'être rencontrés à chacune des séances. Finalement, le tout observé résulte dans cette mise en œuvre réussie de la séance ajustée aux besoins effectifs des élèves présents ces jours-là en classe, composant avec les événements imprévus surgissant en situation, etc.

Si nous revenons finalement à la métaphore que le philosophe puise dans le monde agricole très proche de la pensée chinoise, et à l'impossibilité éventuelle de repérer à un moment donné le potentiel de la situation, à nouveau et conformément à une logique chinoise du non-agir, l'auteur préconise une temporalité de la maturation, une suspension provisoire de l'action, et le guet attentif d'une *amorce* (Jullien, 1996). Prenant appui sur le caractère continu et global de la transformation, et donc indirectement sur la notion de *transformation permanente* évoquée par Durand (2017) à partir de l'hypothèse de l'enaction (Varela, 1989 a), nous présupposons l'évocation d'un lien entre la pensée de Jullien et celle des auteurs précités. En effet, celui-ci fait selon nous référence à la notion d'*ouverts* susceptibles de se présenter à chaque instant et de permettre ainsi à l'individu de saisir une nouvelle opportunité, une nouvelle *amorce* surgissant dans la situation afin de s'y engager et de la faire mûrir.

Cette métaphore et la notion de potentiel de la situation qu'elle comporte peut ainsi également être mise en relation avec la notion de *dispositif* définie dans le chapitre 2, comme « un espace-temps à la fois souple et dynamique, un cadre offrant des potentialités (ouverts) aux individus et permettant que « quelque chose » se réalise (actualisation des ouverts) ». Le « quelque chose » peut dès lors se traduire à présent par la notion de transformation. En outre, cette métaphore, illustre également, mais partiellement toutefois, cette idée déjà évoquée précédemment sous l'angle de l'apprentissage mimétique, selon laquelle les apprentissages ne dépendraient pas uniquement des « actions directes » des formateurs mais bien du potentiel offert à la situation de formation, autrement dit, proposer des conditions de formation susceptibles de transformer le potentiel des situations... De même qu'il ne s'agit pas de tirer sur les pousses des plans, ni d'attendre sur le bord du champ, il semble préférable d'entretenir la terre autour de la plante, d'arroser la terre, de protéger les graines, puis les plants de l'excès du soleil, du vent, du gel, de veiller aux transitions entre les saisons, etc.

3.4 La notion d'activité construite en cheminant...

Le chemin ainsi progressivement tracé, pas à pas au sein de ce *monde* de l'*activité*, nous a permis de construire certains repères, les nôtres, afin de mieux saisir en quoi ces deux constructions de la notion d'*activité* pouvaient nous être utiles pour décrire et comprendre le travail de formation des étudiants-stagiaires.

Parmi les nombreux aspects significatifs sélectionnés et rapportés en relation avec ces deux perspectives théoriques, nous en retenons principalement six qui nous serviront de points d'appui pour construire dans un premier temps notre dispositif de recherche, et dans un second temps nos données :

- l'activité d'un étudiant-stagiaire est de toute évidence située
- l'activité résulte d'un couplage dynamique et asymétrique de l'étudiant-stagiaire à la situation, au sens où celui-ci va sélectionner les perturbations significatives pour son organisation interne à chaque instant.
- l'activité est régulièrement infléchie par certaines configurations de contingences situationnelles et institutionnelles, le plus souvent opaques et implicites. L'étudiant-stagiaire va alors s'ajuster à ces configurations de contingences et ce faisant risque d'avoir tendance à s'écarter de la tâche prescrite.
- l'activité est cognitivement, corporellement, émotionnellement vécue par l'étudiant-stagiaire et donne lieu à expérience.
- malgré certains invariants (typicalisations), l'activité s'inscrit dans un mouvement de Vie ; elle est ainsi une transformation silencieuse, globale et continue. Les traces de ces transformations passant ainsi inaperçues sont révélées à l'étudiant-stagiaire par le biais de « chocs » ou d'« affleurements sonores » faisant signe pour lui à l'instant où il y est confronté.
- À défaut d'un « affleurement sonore », l'activité de l'étudiant-stagiaire – en tant qu'ajustement aux contingences situationnelles – risque a contrario de se cristalliser silencieusement (formes d'appropriations, d'incorporations et d'inculturations durables et difficilement réversibles). Il appartient alors à l'institut de formation de contribuer à créer des conditions d'affleurements sonores susceptibles de susciter des amorces de transformations, limitant ainsi les risques de cristallisation.

Cependant, nous n'envisageons pas ici de superposer pur et simplement le programme de recherche empirique du cours d'action au modèle heuristique des contingences situationnelles de Pelgrims, ni de réfuter leurs hypothèses de substance. En effet, bien que nous adhérons aux propositions de Lakatos (1994) concernant la notion d'un programme de recherche, nous suivons sur ce point Theureau (2015). S'appuyant précisément sur la notion de noyau dur et sur les hypothèses de substance de son programme et leurs conséquences méthodologiques, Theureau (ibid.) rappelle l'importance du respect d'une cohérence d'une épistémologie normative interne de chaque programme de recherche dans l'exercice de réfutation. Celle-ci n'est donc pas uniquement relative à une épistémologie normative externe, telle que Lakatos a pu le développer. Nous entrevoyons tout de même sérieusement, à la suite de Theureau (2015), la possibilité d'associer plusieurs programmes de recherches complémentaires, adversaires, ou encore partageant les mêmes présupposés, afin de soumettre à une réelle *disputatio* scientifique, les hypothèses, postulats, méthodes, contenus dans les ceintures de protection de ces différents programmes.

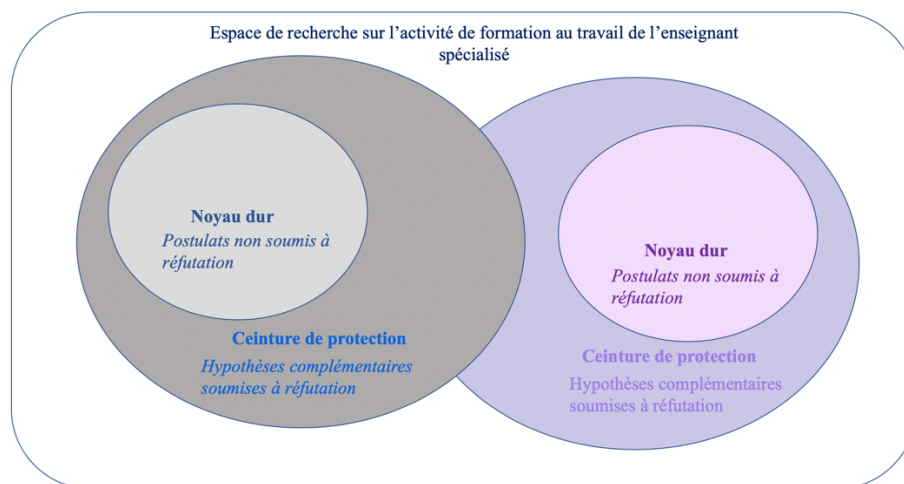


Figure 3.4 : Notion d'Espace de Recherche (Theureau, 2015).

Nous reviendrons dès lors sur la pertinence d'un usage complémentaire de ces deux cadres dans une perspective d'Espace de recherche dans les conclusions de notre travail.

3.5 Orientations théorico-méthodologiques pour saisir l'activité de formation au travail d'enseignant spécialisé dans le cadre des stages

Nous présentons à présent, les orientations théoriques et méthodologiques nous permettant d'appréhender la description et la compréhension de l'activité de formation au travail d'enseignant spécialisé déployée par les étudiants-stagiaires durant leurs stages de formation en contextes d'enseignement spécialisé.

Nous commençons tout d'abord par exposer les orientations contribuant à la documentation de cette activité et ses transformations, en ayant recours aux hypothèses de substance et de connaissances développées dans le cadre du programme de recherche du cours d'action. Dans un deuxième temps, nous indiquons les orientations théoriques et méthodologiques liées à l'identification des contingences situationnelles de l'activité de formation et d'enseignement selon une approche située de l'activité de l'élève et de l'enseignant en contextes d'enseignement spécialisé. Enfin nous présentons et discutons les enjeux méthodologiques sous-jacents à l'articulation de ces deux programmes, en mettant en évidence les éléments de convergences et de divergences qui seront repris dans la conclusion générale de la thèse.

3.5.1 Observer et analyser l'activité et ses traces de transformations selon le programme de recherche du cours d'action.

D'un point de vue méthodologique, nous nous inscrivons autant que faire se peut, dans la perspective enactive et sémiologique du cours d'action pour décrire et comprendre l'activité humaine en adoptant les hypothèses de substances non réfutables du programme de recherche empirique du cours d'action (Durand, 2009 ; Theureau, 2004, 2006, 2009), ses présupposés sur l'activité humaine, ainsi que sa théorie minimale concernant la notion d'observatoire de l'activité humaine. Les apports de la sémiologie de Peirce (1978) réadaptés dans le cadre de ce même programme de recherche sous la forme d'une théorie de « l'activité-signé » et d'un modèle générique de construction de l'expérience, (Theureau, 2006, 2009), nous permettent de décrire l'activité des étudiants-stagiaires. Nous puisons par ailleurs, tant dans les apports du programme de recherche du cours d'action et dans ses notions d'appropriation, que dans l'articulation entre une philosophie orientale et une philosophie aristotélicienne de la notion de transformation, telle que portée par les travaux de Jullien (1996, 2001, 2007, 2009) et finalement dans les propositions méthodologiques de la micro-histoire (Ginsburg, 1980) pour traduire la construction de la documentation des traces de transformations d'activité.

En cohérence avec ces présupposés, nous admettons à la suite de Theureau (2004, 2006, 2009 et 2015) que toute recherche implique une *activité* du chercheur, au sens où celui-ci interagit avec son environnement (académique, scientifique, technique, culturel, etc.) entraînant un couplage structurel asymétrique du chercheur construisant et modifiant à chaque instant son organisation interne, en fonction de sa dynamique propre et des perturbations de son environnement (Durand, Ria et Veyrunes, 2010). En effet, comme la figure n°3.6 le montre, l'activité de recherche, comme toute autre activité humaine, peut se décrire et se comprendre (entre autres) comme un processus dynamiquement et culturellement situé, vécu et incarné par les acteurs de la recherche, aboutissant au travers de la production, à l'infirmité ou la confirmation de connaissances théoriques ou méthodologiques, à un nouvel état provisoire du cadre théorique et méthodologique qui sera lui-même appelé à se transformer/développer par la suite (Theureau, 2006).

Le chercheur s'engage donc dans cette activité, porté par un certain nombre de préoccupations, d'intérêts (1.1), mais également de croyances, de valeurs, de présupposés théoriques (3.1), ainsi qu'un certain nombre d'hypothèses empiriques spécifiques (2.1) concernant l'objet qu'il se propose de mettre à l'étude (1.1'). Celles-ci sont actualisées, concrétisées grâce à la mise en place d'un observatoire (2.2) prenant la forme des méthode-s d'enquête adoptée-s et jugée-s pertinentes par le chercheur, compte tenu de l'objet d'étude, de ses intentions, des hypothèses empiriques et de l'état actuel des connaissances. Cet observatoire contribue en principe à la production de nouvelles connaissances sur les activités étudiées (3.3) d'une part, et d'autre part, à la production d'artefacts, ressources, modélisations de ces activités (3.2). La fécondité empirique et pratique de la recherche (2.1') est souvent éprouvée en prenant appui sur des recherches particulières étudiant des familles d'activités et de situations similaires.

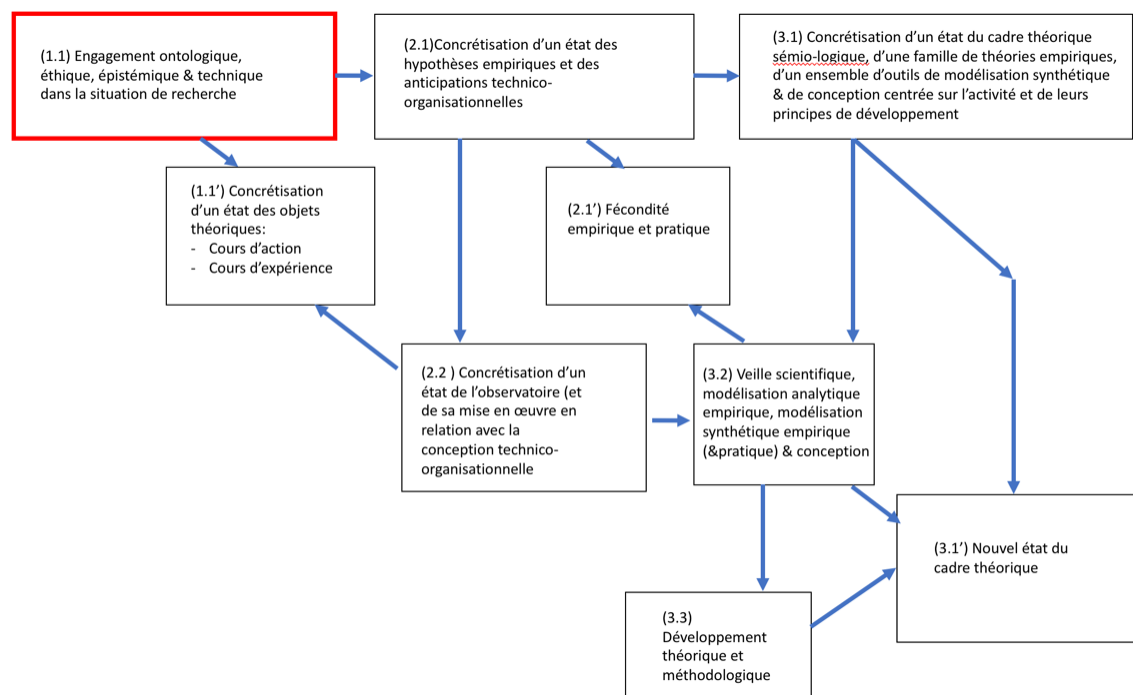


Figure 3.5 : Mouvements de concrétisation composant les périodes significatives d'une recherche empirique (Theureau, 2006, p.11- 12)

Nous présentons à présent plus en détails ces principaux mouvements participant à la construction des données à partir du programme de recherche empirique du cours d'action.

3.5.1.1 L'engagement du chercheur dans la situation de recherche

Observer, analyser et comprendre l'activité humaine (ici, celle des étudiants-stagiaires en enseignement spécialisé), requiert de la part du chercheur un engagement ontologique, éthique, épistémologique et technique, particulier dans la situation de recherche (voir figure 3.5 point 1.1). Selon

Theureau (2015) cet engagement est composé de présuppositions (Collingwood, 1998, 2005, cité par Theureau, p. 26, pp. 42-43) ou de *thémata* (Holton, cité par Theureau, 2015), assimilables aux préoccupations fondamentales du chercheur. Ces préoccupations fondamentales se manifestent par exemple par des préférences (versus des aversions) pour certains modèles théoriques plutôt que d'autres, des intérêts affirmés (versus des désintérêts) pour certaines démarches méthodologiques plutôt que d'autres, l'adoption d'une posture éthique dans la recherche mettant en jeu certaines valeurs plutôt que d'autres. Ces *thémata* ou présuppositions jouent un rôle prépondérant dans l'activité de recherche en ce sens qu'à chaque étape de la recherche, elles sont susceptibles d'orienter les choix épistémologique, éthique et technique du chercheur. Elles sont pour la plupart partagées avec les autres chercheurs d'un même programme de recherche.

L'engagement ontologique dans la situation de recherche, correspond au fait d'avoir un point de vue, « une certaine croyance concernant la 'nature des choses' » (Theureau, 2006, p. 13) et ce, bien avant de définir son objet d'étude. Bien qu'il puisse être étendu aux intérêts et conceptions plus larges qui font expérience pour le chercheur au moment où il s'engage dans la recherche et la conduit, cet engagement ontologique fait cependant essentiellement référence aux postulats et hypothèses de substance du programme, considérant l'activité humaine comme une totalité dynamique exprimant un couplage structurel asymétrique de l'acteur à son environnement (paradigme de l'enaction), et dont l'effet de surface est susceptible de faire l'objet d'une description symbolique acceptable moyennant des conditions favorables à son expression (conscience préreflexive ou expérience). *L'engagement éthique*, porte sur les valeurs et principes infléchissant notamment les dimensions relationnelles entre chercheur et participants à la recherche, ainsi que leurs pratiques collaboratives, dans une perspective d'enquête collaborative (Durand & Horcik, 2012 ; Durand, 2017). Il contribue ainsi à rendre explicite le processus de contractualisation de l'enquête et des relations entre acteurs (chercheur et participants). Finalement, *l'engagement épistémologique* implique quant à lui un dialogue entre une épistémologie particulière, spécifique à une/des disciplines, et l'ensemble de l'épistémologie scientifique générale (Theureau, 2003, 2006) inscrivant la recherche dans un « régime de vérité » (ibid. p.13). Ce triple engagement constitue ainsi un triple pari avec lequel le chercheur doit composer afin de garantir équilibre et cohérence entre chacun d'eux au sein même de la recherche (ibid.).

3.5.1.2 Les hypothèses empiriques au démarrage de la recherche

Sont considérées comme des hypothèses empiriques (figure 3.5 point 2.1), d'une part les hypothèses spécifiques liées à l'activité étudiée, autrement dit les hypothèses de travail fondées sur les connaissances développées par le chercheur au sujet de l'activité particulière à l'étude, d'autre part, les hypothèses de substance concernant l'activité humaine, hypothèses dites génériques, circonscrivant des objets théoriques (le cours d'action, le cours d'expérience, le cours de vie relatif à une pratique, le cours d'in-formation, etc.) (Theureau, 2006).

En ce qui concerne le domaine d'activité étudié, nous anticipons une activité de formation à l'enseignement spécialisé faite d'une grande complexité, révélatrice d'enjeux de transformation et de formation à saisir de manière située et en première personne. Cette anticipation est basée sur les connaissances issues de travaux de recherche dans le domaine de l'enseignement spécialisé. Il s'agit notamment des travaux portant sur les *difficultés et les besoins des enseignants spécialisés débutants* (Bettini et al., 2018 ; Kilgore & Griffin, 1998, 2003 ; Whitaker, 2000, 2003), les *difficultés des enseignants spécialisés chevronnés* (Billingsley, 2003, 2004 ; Billingsley & Cross, 1992 ; Thomazet et al. 2011), les études portant sur *les pratiques et l'activité d'enseignants spécialisés chevronnés* (par ex. : Emery, 2011, 2016 ; Pelgrims, 2001, 2006 ; Vendeira-Maréchal, 2010, 2013) et plus récemment celles portant sur les *dilemmes rencontrés par ces derniers selon les contextes d'enseignement* dans lesquels ils travaillent (Pelgrims et al., soumis ; Pelgrims et al., 2017 ; Pelgrims, Emery, Haenggeli & Danalet, 2018). Notre anticipation est par ailleurs fondée sur une culture-propre d'étudiante-stagiaire en contextes d'enseignement spécialisé, d'enseignante spécialisée, de formatrice de terrain, de chargée d'enseignement dans la formation initiale à l'enseignement spécialisé et de responsable des dispositifs de stage dans la maîtrise universitaire en enseignement spécialisé du canton de Genève, brièvement présentée en introduction. Finalement, ces connaissances relatives au domaine de l'enseignement spécialisé, sont complétées par les travaux francophones concernant l'entrée dans le métier des

professeurs de l'enseignement secondaire ou primaire et l'activité des enseignants en formation (par ex : Azéma, 2015 ; Ria, 2001, 2017 ; Ria & Rouve, 2009 ; San Martin, 2015 ; Serres, 2006).

3.5.1.3 Les objets théoriques à l'étude

Si les domaines empiriques d'activité étudiés dans ce programme de recherche concernent des situations particulières (par ex. : activité sportive ; activité éducative et didactique ; activité artistique), les objets à l'étude sont systématiquement mis en relation avec un objet de connaissance scientifique, considéré comme un objet théorique (figure 3.5 point 1.1') et défini pour rappel comme « une réduction pertinente d'un domaine de phénomènes susceptibles d'une connaissance scientifique (c'est-à-dire obéissant à des critères de scientificité) possible. » (Theureau, 2004, p. 37). Ainsi, étudier l'activité de sportifs d'élite en situation de compétition (Sève, Saury, Theureau et al., 2002 par ex.), l'activité déployée par des enseignants-stagiaires du second degré en formation initiale (Serres, 2006) ou dans notre cas, celle d'étudiants-stagiaires en enseignement spécialisé, consiste à s'intéresser et à produire des connaissances dans des domaines spécifiques et distincts de celui de l'activité humaine. Néanmoins, cela revient avant tout à étudier empiriquement, voire technologiquement certains objets théoriques comme le cours d'action, le cours d'expérience ou le cours de vie relatif à une pratique, en fonction de la spécificité des phénomènes étudiés. L'étude de ces objets théoriques dépend par ailleurs elle-même, nous l'avons également vu précédemment, des hypothèses de substances et des conditions disponibles et mobilisables au travers de l'observatoire de l'activité. Comme déjà spécifié dans la section 3 de ce chapitre, l'objet théorique concerné par cette étude est le cours d'expérience des acteurs.

3.5.1.4 L'observatoire du cours d'action

Éléments de définition

L'observatoire relatif à l'activité humaine peut être défini comme suit :

Les hypothèses et principes qui participent à la constitution de ces dernières (les méthodes), à la sélection et aux cumuls de certaines d'entre elles dans une étude donnée, ainsi qu'à la construction des situations étudiées dans lesquelles cette sélection et ce cumul s'effectuent, constituent la partie centrale de ce qu'on peut appeler un observatoire de l'activité humaine, qui appartient au noyau théorique et heuristique de ce programme de recherche. (Theureau, 2009a, p. 2)

Cet observatoire (figure 3.5, point 2.2) comporte donc les outils, les méthodes, les procédures permettant de construire activement des données empiriques, autrement dit de recueillir, d'analyser et de modéliser ces données conformément aux hypothèses ontologiques et épistémologiques sur lesquels s'appuie la recherche. Parmi les hypothèses qui circonscrivent l'observatoire (2.1 de la figure 3.6), il convient en effet de distinguer les hypothèses de substance (hypothèses ontologiques) correspondant au noyau dur du programme, des hypothèses empiriques et pratiques (hypothèses épistémologiques), qui pour leur part, sont soumises à réfutation et font donc partie de la ceinture de protection et de développement du programme.

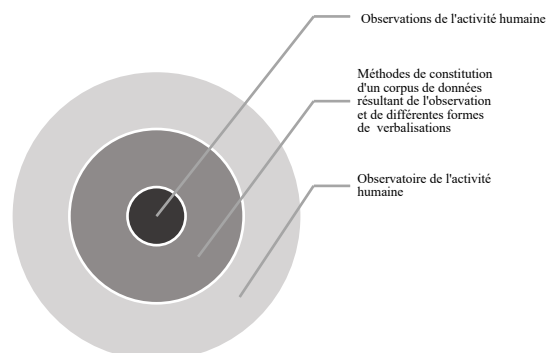


Figure 3.6 : L'observatoire de l'activité humaine

Theureau (2009a) désigne trois séries de méthodes de construction de données sur l'activité humaine ayant été répertoriées et ayant fait l'objet d'essais, voire dans certains cas, d'une généralisation et même d'une systématisation dans le cadre du programme de recherche dit du cours d'action. Nous nous inscrivons essentiellement dans la première série. Celle-ci regroupe « les méthodes d'observation et d'enregistrement du comportement des acteurs, de recueil des traces laissées par ce comportement et des méthodes de verbalisation provoquée et située de la part de ces acteurs » (ibidem, p.8). Nous nous appuyons ainsi sur l'atelier méthodologique (Theureau, 2010) le plus élaboré et le plus développé tout au long des recherches empiriques menées dans le cadre de ce programme pour décrire, analyser et comprendre l'activité des étudiants-stagiaires en formation à l'enseignement spécialisé. Nous intégrons toutefois à notre observatoire une forme d'essai méthodologique (ibid.) en intégrant simultanément du « second niveau » dans l'entretien d'autoconfrontation de 1^{er} niveau, forme la plus classique relevant de la première série des méthodes. Nous accédons ainsi au sein d'un même entretien, à des verbalisations relevant de l'expression de la conscience préreflexive proprement dite et à des verbalisations analytiques-réflexives, relevant d'une participation des acteurs à l'analyse de leur activité (Theureau, 2006, p. 179 et p. 221). Nous aurons l'occasion de détailler et justifier ce choix lorsque nous aborderons la description des procédures et des hypothèses de connaissances en lien avec la documentation de l'activité et de l'expérience qui l'accompagne, des participants à la recherche.

Fonction de l'observatoire

Partant du principe que les données ne sont ni prélevées par le chercheur ni cédées par les participants, l'observatoire des objets théoriques d'étude de l'activité humaine a précisément pour fonction de contribuer à les construire (Theureau, 2006). L'accès à la conscience préreflexive des acteurs dans un but de description, d'analyse et de compréhension d'une pratique sociale singulière, ne résulte donc pas d'une simple application de méthodes de recueil et de traitement de données (Durand, 2017). Il s'agit d'une construction dynamique, évolutive, complexe, souvent étalée dans le temps, articulant parfois plusieurs procédures distinctes, et associant toujours activement mais avec indétermination les acteurs de la recherche (participants et chercheur) à la production des données. L'observatoire énonce ainsi les conditions éthiques et contractuelles propices à une construction de données respectant les postulats théoriques du programme (Theureau, 2006).

La contractualisation de l'enquête et des relations participants-chercheur

À la notion de construction des données est associée celle d'*enquête*, et plus précisément celle d'*enquête coopérative finalisée* (Durand, 2017 ; Durand et Horcik, 2012). La contractualisation de l'enquête et la nature des relations participants-chercheur dans le programme de recherche empirique du cours d'action regroupent plusieurs principes qui se concrétisent en autant de jalons nécessaires à la mise en place de conditions nécessaires à la construction des données. Ceux-ci ont été analysés et documentés dans de nombreux travaux faisant état des recherches du programme de recherche (volets empirique et technologique) du cours d'action, notamment ceux qui concernent l'activité des enseignants débutants (p. ex., Durand, 2008, 2017 ; Durand & Horcik, 2012 ; Durand & Veyrunes, 2005 ; Durand, Ria & Veyrunes, 2010 ; Poizat & Durand, 2015 ; Ria, 2017 ; Serres, 2006 ; Veyrunes, 2011 ; Veyrunes, Bertone & Durand, 2003).

Dans la plupart des recherches du programme scientifique du cours d'action menées conformément à certains principes de l'analyse du travail dans une perspective ergonomique (visée d'enquête sur le travail et ses conditions d'exercice dans une intention de transformation de ces mêmes conditions) ou dans une perspective d'ergonomie de formation (visée d'enquête sur le travail dans une intention de formation à ce travail), et dans tous les cas dans une perspective de production de connaissances sur le travail, l'enquête se déclenche sous l'impulsion d'une demande sociale, voire sous l'impulsion particulière d'un groupe d'acteurs dont l'activité sera analysée. Il arrive qu'à l'inverse, les intérêts, les préoccupations fondamentales du chercheur, orientés dans une perspective de production de connaissances et/ou de conception de dispositifs technologiques, constituent le point de départ de l'enquête.

Dans un cas comme dans l'autre, intervient tout d'abord l'étape de la *demande de recherche* ou, le cas échéant, l'étape de l'*appel à collaboration dans la recherche*, étapes durant lesquelles les conditions

et motivations des uns et des autres à s'engager dans l'enquête, sont explicitées et partagées. Parmi l'ensemble de ces conditions, celle de la présence d'un « espace d'intéressement » (Akrich, Callon & Latour, Legros, cités par Durand & Horcik, 2012, p. 35) requiert une convergence d'intérêts entre acteurs de la recherche. Ainsi, si la demande initiale n'émane pas directement des participants, il importe tout de même que ceux-ci adhèrent aux modalités éthiques, temporelles et techniques auxquelles ils seront confrontés tout au long de l'enquête, mais également aux objectifs visés de l'enquête. C'est ainsi, qu'un contrat de coopération oral ou écrit est présenté aux participants à des fins d'engagement. Ce contrat précise les frontières de l'objet à l'étude, les objectifs de la recherche, les principes méthodologiques envisagés pour mener l'enquête, les conditions de participation et de renoncement à l'enquête, une délimitation (approximative) de la durée de la collaboration.

Ce contrat est sous-tendu par des *fondements éthiques* concernant la relation entre chercheurs et participants. Le chercheur ne devrait ainsi pas se poser en évaluateur ou en juge des pratiques observées et analysées, mais se permettre en revanche d'adopter une posture critique (Poizat & Durand, 2015). Le principe d'équité prévaut en effet et remplace la place de surplomb parfois adoptée par certains chercheurs afin de souligner une importance significative accordée à l'expertise des travailleurs concernant leur propre domaine d'activité. Cette expertise des participants est complémentaire à celle du chercheur mais également potentiellement contradictoire, raison pour laquelle, il convient non seulement de clarifier les rôles de chacun dans la conduite de l'enquête, mais également de reconnaître à chacun son domaine d'expertise. L'enquête coopérative s'apparente en effet sur certains points aux démarches ethnographiques telles que l'anthropologie culturelle dite exotique (par ex. Malinowsky ou Devereux cités par Theureau, 2006) dans lesquelles :

Il faut abandonner l'idée – au moins dans son sens naïf- que l'opération fondamentale en science du comportement est l'observation d'un sujet par un observateur. Nous devons lui substituer l'idée que l'opération fondamentale est l'analyse de l'interaction entre les deux, dans une situation où chacun des deux est simultanément observateur pour soi-même et sujet pour l'autre. Néanmoins, même dans ce cas, il faut clarifier d'une façon logique la nature et le lieu de démarcation entre les deux. (Devereux cité par Theureau, 2006, p. 154)

Précisons par ailleurs que les conditions énoncées dans le contrat de coopération lors de la phase de la demande initiale, sont soumises à évolution, à transformation en accord avec la dynamique des ouverts, sous-jacente à toute enquête menée dans le programme du cours d'action. Elles sont tout sauf, figées et prédéterminées. Selon, l'évolution de la recherche (se déroulant souvent sur de larges empanns temporels) et celle de la collaboration entre chercheurs et participants, certaines préoccupations en lien avec une transformation des dimensions significatives pour les acteurs peuvent être amenés à changer. L'importance accordée à la reconnaissance de cette évolution dans les significations et les préoccupations des acteurs au fil de l'enquête, correspond alors à la concrétisation des postulats théoriques et éthiques lors de la mise en œuvre de l'observatoire (Veyrunes, Bertone & Durand, 2003).

Outre l'objet théorique à l'étude (cours d'action, cours d'expérience ou cours de vie relatif à une pratique), l'enquête porte sur une *thématique particulière* d'un domaine d'activité, comme ici, la formation à l'enseignement spécialisé. Bien que les contours ou frontières de l'objet mis à l'étude soient circonscrits préalablement par les intérêts, questions, attentes du chercheur, il importe que ces délimitations englobent une part de négociation entre chercheur et participants. Celles-ci sont fondées sur un partenariat établi dans un rapport de confiance réciproque et permettent à l'ensemble des acteurs d'y trouver leur compte (Perrin, 2010). On parle donc également en ce sens d'une construction du thème de l'enquête. Nous verrons toutefois ultérieurement que notre statut de chercheure-enseignante fortement impliquée dans le programme de formation auxquels les étudiants-stagiaires appartiennent, a parfois constitué un frein à l'instauration d'un rapport d'équité et de réciprocité dans les échanges suffisant et favorisant la possibilité d'une négociation authentique.

Les *modalités techniques de construction des données* (méthodes d'observation, de recueil de traces d'activité et d'accès à la conscience préréflexive sous la forme d'entretiens d'autoconfrontation, d'entretiens de remise en situation à partir de traces matérielles de l'activité) sont présentées et explicitées aux participants à la recherche. Outre la disponibilité temporelle requise par ces modalités d'enquête que nous détaillons ci-dessous, les participants sont amenés à participer de manière active à l'analyse de leur activité, en se rendant notamment disponibles pour des observations menées *in situ*,

observations qui sont réalisées le plus souvent en temps réel, en présence du participant directement concerné par l'étude, mais également en présence de participants indirectement impliqués, dont il s'agit d'obtenir les adhésions. De plus, et nous le précisons plus bas, les participants directs s'efforcent de répondre du mieux qu'ils peuvent aux questions et relances adressées par l'analyste cherchant de manière « récalcitrante » à les remettre et à les maintenir en situation dynamique de description de leur activité (Theureau, 2006, 2010). Le but recherché est en effet d'amener les participants à décrire, mimer ou commenter leur activité au plus proche de ce qui s'est effectivement passé à l'instant t , sans pour autant se justifier, réaliser des généralisations, ou procéder à tout autre forme de verbalisations analytiques. L'ensemble de ces procédures implique donc une libre acceptation de la part des partenaires de la recherche au sens large (directions et professionnels des institutions de formation, des établissements scolaires, parents des élèves et élèves eux-mêmes) comme au sens restreint (étudiants en formation concernés et enseignants formateurs). Elle est en quelque sorte un gage d'authenticité et de sincérité de l'engagement dans l'enquête (Durand, 2017).

La contractualisation de l'enquête comprend les différentes étapes de *restitution des données* aux participants à la recherche, qui s'inscrivent dans une éthique du don et du contre-don au sens de Mauss (1925). Ayant contribué de leur personne et de leur temps à alimenter la construction de données utiles et nécessaires au chercheur, les participants bénéficient en retour des apports de la recherche, qui peuvent se présenter sous différentes formes. Selon Veyrunes et al. (2003), les analystes de l'activité ont généralement recours à trois modalités différentes de restitution des données. La première consiste à retourner dans un premier temps les données brutes (bandes vidéo et/ou audio) ainsi que les transcriptions des données d'observation et des verbalisations produites durant les entretiens d'autoconfrontation. Ceux-ci sont alors libres d'en disposer selon leur gré. La seconde modalité de restitution, consiste à rédiger généralement à des fins de formation et d'accompagnement des participants, un bref compte-rendu de premiers constats issus d'une analyse peu approfondie du corpus. Celui-ci permet néanmoins aux participants d'avoir un premier « feed-back » au sujet de leur pratique, et surtout de réagir aux premières tendances interprétatives formalisées par le chercheur. C'est donc l'occasion pour les acteurs de compléter les commentaires apportés en entretien ou de nuancer, voire contredire certaines interprétations du chercheur mais également pour ce dernier, de tester la pertinence de la reconstruction de la dynamique de l'activité. La troisième modalité de restitution consiste enfin à présenter les résultats de l'analyse pour obtention d'une double validation. Il s'agit d'une part d'obtenir la validation de l'adéquation de l'observation et d'autre part celle de la description de l'activité observée. Cette double validation des participants à l'enquête ne concerne toutefois que ces deux phases de la construction des données. En effet, d'après ces auteurs, le chercheur détient seul la compétence et responsabilité de produire une analyse pertinente et valide sur le plan théorique.

En ce qui concerne finalement les questions d'engagement des participants en lien avec *les dimensions temporelles de l'enquête*, nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer le fait que dans le cadre du programme de recherche du cours d'action, les enquêtes sont loin d'être brèves. Bien qu'elles ne consistent pas toutes en des enquêtes longitudinales, elles s'inscrivent néanmoins dans une certaine durée (continue ou discontinue, voir par ex. Theureau et Donin, 2006) et mobilisent les acteurs sur des échelles temporelles dépassant dans une large mesure ce qui est demandé dans d'autres modalités d'enquête. En effet, adoptant nous l'avons vu, la démarche anthropologique d'une enquête de terrain, culturellement et cognitivement située, chercheur et participants ont besoin de temps (Durand & Horcik, 2012, p.36). Les participants ont besoin de temps pour faire connaissance, pour apprivoiser, outre la présence physique du chercheur dans le milieu de leur pratique sociale, les attentes de celui-ci, ses questionnements, et les intrusions récurrentes dans leur pensée et leurs actions. Ils ont besoin de temps pour accepter de rendre transparente cette présence de l'observateur-interlocuteur qu'est le chercheur, en se formant, en pratiquant leur activité sportive, en effectuant leur travail tel qu'ils en ont l'habitude, en déployant au plus proche du réel de leur activité, les gestes et micro-gestes techniques routiniers.

De son côté, le chercheur, se situe parallèlement dans une démarche de type « enquête policière ou journalistique », démarche qui s'avère très souvent chronophage (Durand, 2017). Son activité se situe le plus souvent à la croisée de deux registres : celui d'une certaine familiarité avec le domaine thématique particulier à l'étude et celui de la distance critique, de l'ignorance sincère de ce qui se joue dans ces gestes techniques routiniers, légitimant sa posture d'enquêteur. Le maniement efficace de ces deux registres nécessite donc également un certain temps, avant que la construction des données puisse effectivement débiter (Durand & Horcik, 2012). Souvent, il n'est pas rare que ce temps soit raccourci

au bénéfice d'une pratique professionnelle dans le domaine de l'activité ou de la famille d'activité étudiée, ainsi que d'une certaine acculturation aux modalités d'enquête pratiquées dans le programme de recherche empirique du cours d'action. Le chercheur peut en effet, anticiper un certain nombre d'obstacles à l'établissement des conditions les plus favorables aux conditions de construction de données. Durand (2017) ajoute à ces démarches, une démarche historique dans laquelle l'analyste se retrouve contemporain et témoin du fait vécu et de l'expérience analysée. Celui-ci est alors amené à reconstituer minutieusement la trame, le récit de phénomènes observés pour les décrire et les raconter, en s'inspirant des modes de reconstitution opérés par certains micro-historiens (paragraphe e) ci-après).

La documentation de l'activité : recueil des données d'observation et des données de verbalisations des acteurs

Accéder à la part visible (ou observable) et invisible (ou non observable) de l'activité, selon le cadre contraignant du programme de recherche du cours d'action, requiert la conception et la mise en place d'un dispositif d'observation et d'enregistrement des comportements de l'acteur en situation d'action. L'analyse des activités est cependant très (trop) rapidement associée à la pratique de différentes modalités d'autoconfrontation menées avec les participants. Or, si une analyse des données d'observations pratiquée uniquement en extériorité nous priverait d'un accès aux dimensions, imperceptibles et implicites de l'activité du point de vue de celui qui en fait l'expérience, il n'est pour ainsi dire guère plus envisageable de reconstruire la dynamique de son activité sans lui permettre de s'appuyer sur un ensemble de traces de son comportement et de son environnement (Theureau, 2006). Nous abordons dans un premier temps le dispositif d'observation et d'enregistrement de l'activité, puis nous présentons les dimensions ayant trait à la description et à l'analyse de l'activité.

Observer l'activité

Plusieurs auteurs se sont intéressés spécifiquement aux modalités de production des données d'observations en vue d'une analyse de l'activité, notamment lorsque cette production se fait par le biais d'enregistrements vidéographiques. En effet bien que l'analyste de l'activité puisse tout de même avoir recours à différents outils, ressources et artefacts classiques de l'observation (grille d'observation, journal de terrain, dictaphone), c'est le plus souvent l'usage du caméscope qui est privilégié, reléguant les autres modalités à un emploi complémentaire. La vidéo, dont la première utilité est définie comme la « possibilité d'enregistrer des images très proches de celles observées en temps réel, afin de les reproduire de façon fidèle et dynamique ailleurs et ultérieurement, à des fins variées et dans le cadre de différentes occupations » (Flandin, 2017, p.193) permet l'enregistrement de comportements humains ordinaires et usuels de travail, de formation ou de loisir avec une fonction *observatoire* de l'activité (ibid.p.194). Elle est ainsi considérée comme le moyen le plus riche et le plus fiable pour enregistrer, stocker et rendre disponible des données d'observation récoltées (Theureau, 2006 ; Leblanc, Ria et Veyrunes, 2013). Les captations vidéographiques des comportements humains et leurs contextes de réalisation peuvent ainsi être utilisés de manière différée ou immédiate, selon les disponibilités des acteurs et les choix de l'analyste. Dans sa capacité à mémoriser, retenir, conserver le matériau qui est soumis à analyse (Tiberghien, 2015), cet artefact assume également une fonction *conservatoire* de l'activité (Flandin, 2017, p. 196).

Flandin (2017) a répertorié plusieurs situations dans lesquelles un recours à la vidéographie des comportements dans le cadre de l'analyse de l'activité est jugé utile.

Tableau 3.2 : L'utilité de la vidéo dans la documentation de l'activité par l'acteur, selon Flandin (2017)

Utilité de l'usage de la vidéo dans la documentation de l'activité humaine par l'acteur
<ul style="list-style-type: none"> Recueillir des données susceptibles de compléter et d'enrichir la prise de notes en temps réel (méthode d'observation principale) Permettre une analyse plus fine, à l'aide de logiciels dédiés.
<ul style="list-style-type: none"> Différer l'analyse des données dont l'intérêt n'est pas immédiat et qui peuvent être traitées entièrement ou pour partie hors du lieu et du temps de réalisation de l'activité (chronométrie, fréquentiel, analyse de postures, de déplacements, etc.).
<ul style="list-style-type: none"> Différer l'analyse si l'intervenant doit remplir prioritairement une autre tâche, notamment s'il faut observer et analyser l'activité de plusieurs acteurs ou si plusieurs intervenants et/ou acteurs absents doivent participer à l'observation et à l'analyse.
<ul style="list-style-type: none"> Différer le commentaire par l'acteur si l'intervenant ne peut l'observer en situation (travail en hauteur, espace confiné, zone à risque, etc.) ou si l'acteur ne peut commenter ses actions de façon simultanée ou interruptive (activités sportives, de service, de soin, tâches à forte composante attentionnelle et à fort risque d'erreur, etc.).

Certaines précautions ou limites à l'usage des enregistrements vidéographiques ont pu être mises en évidence par les auteurs. Ainsi, de même qu'il importe de distinguer la situation filmée des données prélevées (Tiberghien, 2015), il convient de souligner que « l'enregistrement vidéo constitue seulement le réfléchissement partiel et sélectif de l'activité et qu'il n'est pas l'activité » (Flandin, 2017, p. 201). Ainsi, selon si l'observateur-chercheur a recours simultanément ou pas, à une ou plusieurs caméras, selon l'emplacement choisi pour la/les caméras et les intérêts de l'observateur-chercheur (par exemple, focalisation sur le haut du corps de l'enseignant assortie d'un cadrage restreint à l'espace tableau-noir de la classe, et d'une prise de vue avec caméra embarquée permettant au chercheur de capter le champ visuel de l'enseignant à chaque instant), les données prélevées peuvent ne pas correspondre stricto-sensu à la situation filmée (dans notre recherche, les données captées ne reflèteront pas ce qui se passe entre les élèves dans la situation filmée). Certains chercheurs du programme du cours d'action se sont d'ailleurs essayés à différentes modalités d'enregistrement vidéographique : caméra dite subjective⁸⁹ versus caméra objective, sur pied fixe ou accompagnant les déplacements du chercheur-observateur (Azéma, 2015 ; Rix-Lièvre & Biache, 2004). Ceux-ci montrent que les choix technico-méthodologiques adoptés sont susceptibles de conditionner considérablement le type de données récoltées et les possibilités effectives de remise en situation dynamique des acteurs. Finalement, Flandin (2017) relève qu'il peut également arriver que des enjeux de présentation de soi amènent certains acteurs à mettre en scène leur comportement, ce qui peut contribuer à dénaturer l'activité et les résultats obtenus. A ce sujet, cet auteur mentionne le fait que malgré l'usage de plus en plus répandu dans la sphère sociale et privée des acteurs, de ressources technologiques favorisant les captations audio, vidéographiques, ou photographiques, le transfert de ces usages dans le domaine de la recherche et de la formation ne va pas de soi. Ceux-ci génèrent encore certaines réticences, résistances voire parfois des refus d'autorisation d'enregistrement ou de diffusion argumentés par des craintes de jugements évaluatifs ou des risques psychologiques de confrontation à l'image de soi (Linard & Prax, Falzon cités par Flandin, 2017).

Le programme de recherche empirique du cours d'action situe l'utilisation de la vidéo en tant qu'outil de recueil des données, dans une articulation étroite entre méthodes employées et hypothèses de substance. D'après Theureau (2006), la constitution des traces du comportement et de l'environnement comporte plusieurs visées. D'une part, elles participent à la production d'un corpus nécessaire à l'étude des objets théoriques du programme de recherche ; les données comportementales et contextuelles permettent ainsi la documentation des contraintes et effets de l'activité qui donnent lieu à expérience (notamment pour le cours d'action). D'autre part, elles contribuent à alimenter les rétrodictions ou inférences du chercheur⁹⁰ lorsque le corpus des verbalisations recueillies en situation d'autoconfrontation le heurte aux « limites de l'expression par l'acteur de sa conscience préreflexive à chaque instant » (ibid, p. 181), quelles que soient d'ailleurs les causes de ces limites. Ces traces comportementales et contextuelles, sont finalement indispensables à la documentation de la part non visible de l'activité en favorisant une remise en situation dynamique des acteurs lors des autoconfrontations.

S'intéressant aux choix méthodologiques effectués pour analyser l'activité d'enseignants en classe, en cohérence avec les présupposés théoriques du programme du cours d'action, Leblanc et al. (2013), mettent par ailleurs en évidence l'intérêt que revêt l'usage de la vidéo pour saisir le travail réel *in actu et in situ*. Selon eux, les captations vidéographiques ont tout d'abord la capacité de restituer à la fois le caractère global, pluridimensionnel et singulier de l'activité de l'enseignant. Ceux-ci plaident alors en faveur d'une utilisation des données vidéographiques comme support à la construction de données complémentaires, celles qui précisément permettent l'accès à la partie opaque de l'activité (conscience préreflexive) et la révélation des processus comportementaux, intentionnels, émotionnels, perceptifs et interprétatifs inhérents et constitutifs de l'activité. Selon le cadrage adopté, la vidéo permet de saisir tant les ambiances ou climats de classe, que les interactions discrètes entre enseignant et élèves ou les apartés

⁸⁹ « On qualifie abusivement de 'subjective' une micro-caméra dont l'objectif est placé sur l'acteur lui-même (sur des lunettes, au moyen d'un bandeau, etc.) et reliée à un magnétoscope porté lui aussi par l'acteur ou à un dispositif de télé-transmission » Theureau, J. (2006). *Le cours d'action, Méthode développée*, p. 232, note 7. Toulouse, Editions Octarès.

⁹⁰ Theureau, J. 2006, p. 181 se réfère ici à Veyne (1971, p.23) qui définit la rétrodiction comme l'une des étapes du travail historique, « fondée sur une 'mise en série' de cas semblables et sur la probabilité des différentes causes = consiste en réalité à boucher les trous de la compréhension immédiate. »

entre élèves, tant les micro-gestes, postures, mimiques de l'enseignant comme le flux de ses déplacements ou encore les différentes modalités de communication adressées au collectif d'élèves, etc. Elle le fait en reproduisant son caractère singulier, c'est à dire situé dans un contexte spatial, temporel, culturel, et institutionnel donné. Ainsi, la vidéo restitue dynamiquement les comportements de l'enseignant et ceux de ses élèves tels qu'ils se sont déroulés, aux tels instants, dans tel espace-classe.

Les enregistrements vidéographiques permettent ensuite de restituer le caractère dynamique et historique de l'activité. Pour rappel, selon les présupposés circonscrivant l'activité humaine (Theureau, 2006), celle-ci est considérée comme une *dynamique* d'interactions asymétriques entre un acteur et son environnement. Ces interactions expriment à *chaque instant* sous forme de boucles successives, le couplage structurel de l'acteur à son environnement, que l'observateur-chercheur va chercher à reconstruire (avec la complicité de l'acteur) en retraçant *l'histoire* de ces interactions. C'est ainsi que lorsque cette dynamique d'interactions est saisie par des enregistrements vidéographiques, il devient possible, de « restituer une partie de cette dynamique et de comprendre que ce qui se passe à l'instant t est articulé avec ce qui s'est passé à $t-1$, $t-2$... $t-n$ et va ouvrir des possibles qui s'actualiseront à $t+1$, $t+2$... $t+n$ » (Leblanc et al., 2013, p. 4). Ces auteurs précisent à nouveau, que selon l'objet théorique à l'étude (cours d'expérience ou cours de vie relatif à une pratique), les empan temporels considérés pour les enregistrements vidéographiques (enregistrement en continu d'une période intégrale d'activité ; enregistrements sous formes de « carottages » de périodes d'activité particulières), seront variables. Ces captations se doivent en effet d'être adaptées à la situation, qui elle-même est toujours imprévisible et dynamique. D'autres sources de données propices à l'enquête (journal de bord, traces matérielles de l'activité, enregistrements-audio, entretiens biographiques) pourraient alors compléter le corpus de manière plus adéquate que le seul et unique recours à l'enregistrement vidéographique souvent constitutif d'un important corpus uniforme à traiter. Les questions de stockage et de gestion des données vidéographiques sont, à notre connaissance, peu spécifiquement documentées dans les travaux issus du programme de recherche du cours d'action. Elles se posent néanmoins compte tenu du caractère imprévisible de l'activité, des choix que l'observateur-chercheur se doit d'effectuer (recueil en continu et/ou en séquencé) et des conséquences assorties à ces choix (qualité du grain de traitement possible, nombre d'heures à disposition pour traiter le matériau, etc.).

Les enregistrements vidéographiques favorisent finalement la restitution de l'inscription culturelle de l'activité et sa dimension collective, dans la mesure où une fois de plus, les options retenues pour les cadrages sont suffisamment larges pour englober les interactions de l'acteur avec son environnement au sens d'un environnement social (incluant d'autres individus), culturel (fait de normes, valeurs, connaissances, croyances) et matériel (objets présents dans l'environnement). Theureau (2006) rappelle d'ailleurs l'importance du cadrage de l'image⁹¹ pour l'enregistrement de données d'observation potentiellement fécondes pour la remise en situation dynamique des acteurs lors des autoconfrontations. En effet, selon le contenu des données vidéographiques proposées à l'acteur (par exemple, champ large avec focalisations sur ce que font les élèves ou d'autres acteurs présents dans la classe), l'appel à l'expression de la conscience préreflexive sera rendu d'autant plus complexe que l'acteur n'aura pas à disposition un support l'engageant sans ambiguïté dans une description en première personne (ibid.), à savoir ce qu'il fait, dit, pense, ressent, etc. à chaque instant. Celui-ci sera en effet alors plutôt tenté de produire des verbalisations de type analytique-réflexif, qui prendront la forme d'évaluations de jugements ou d'analyses (ce qu'il aurait dû faire avec ces élèves, ce qu'il aurait pu dire à ces élèves, etc.).

Voyons à présent plus précisément en quoi ce recueil de données vidéographiques, éventuellement complétées par d'autres types de données, contribue au processus de « re-enactment » et à l'expression de la conscience préreflexive par l'acteur en situation d'autoconfrontation.

« *Montrer, mimer, commenter, raconter* » l'activité

Comme déjà évoqué dans la partie 3.3.2 de ce chapitre, l'expression de la conscience préreflexive accompagnant l'activité, ne consiste pas uniquement en une expression verbale prenant la forme du langage. Theureau, en effet précise bien que, quand bien même, il s'agirait d'un langage, celui-ci serait « un langage à la fois situé été incarné, un langage de l'ensemble du corps en situation de l'acteur »

⁹¹ Ces précautions concernent uniquement l'usage des caméras objectives et donc extérieures aux acteurs.

(Theureau, 2009b, p. 4). Pour l'auteur, il s'agit donc bien d'une documentation de l'activité, au travers de gestes d'indication, de démonstrations, de simulations, de mimes, de mimiques faciales, d'intonations aux intensités sonores distinctes, impliquant le corps dans son entier. L'acteur peut ainsi être amené dans son re-enactement à la situation, à se lever, à désigner des points particuliers de l'environnement (gestes déictiques, donnant à identifier certains éléments saillants pour l'acteur) et à adopter la position exacte dans laquelle il se trouvait à l'instant t , tout en donnant à percevoir à son observateur-interlocuteur, la tonalité émotionnelle dans laquelle les gestes accomplis ou à accomplir (gestes iconiques) l'étaient à cet instant, sans forcément commenter verbalement son activité (ibid.). Il est en effet principalement question d'une « remise en situation dynamique de l'acteur dans le contexte matériel, social et temporel de son activité » (Theureau, 2015, p. 59), permettant à l'acteur de s'appuyer d'abord sur ces traces externes pour exprimer la plus grande partie de son expérience (au sens de la conscience préreflexive). Il s'agit par ailleurs de limiter le risque d'engager l'acteur dans une *explicitation* de son activité à partir de traces intérieures plus facilement racontables à partir d'une production langagière (ibid.).

L'entretien d'autoconfrontation, une méthode parmi d'autres...

Selon l'hypothèse de la conscience préreflexive, un acteur ne peut montrer, mimer, commenter, raconter, son activité à un observateur-interlocuteur qu'en présence de conditions matérielles et éthiques favorables. Ceci suppose donc la mise en place de modalités de collaboration instaurant un rapport de confiance entre acteurs et interlocuteur-chercheur tout au long de la durée de l'enquête. Ceci réclame également le recours à certaines méthodes de verbalisations et de monstrosités⁹², permettant l'expression de cette conscience préreflexive (Theureau, 2006, 2010). Il existe plusieurs méthodes pour accéder à la description et à la signification du point de vue de l'acteur de l'activité analysée. Selon les caractéristiques des situations à l'étude, certaines sont toutefois plus pertinentes et praticables que d'autres. En effet, selon que l'activité analysée est celle d'un enseignant du cycle élémentaire, celle d'un artisan-potier, ou celle d'un skieur de free-ride en compétition, les formes de verbalisations et/ou de monstration seront potentiellement adaptées/adaptables à chacune de ces activités. La distinction majeure entre ces différentes méthodes tient le plus souvent à des questions de temporalité (immédiateté versus report) avec laquelle ces verbalisations et monstrosités sont en mesure de se produire.

Les verbalisations dites simultanées, décalées et interruptives, se réfèrent à une documentation immédiate de la conscience préreflexive. Elles se produisent, comme leur nom l'indique, simultanément à l'action ou immédiatement après son accomplissement (ibid.) et ne sont envisageables « que lorsqu'on peut considérer que cette expression ne transforme pas de façon significative l'activité considérée » (Theureau, 2006, p. 192). Ainsi, autant il est vraisemblablement possible pour un artisan-potier pratiquant dans son atelier, de décrire et commenter les différentes composantes de son activité à un observateur-interlocuteur à l'instant même où celui-ci réalise son œuvre sans ruiner son activité, autant il est difficilement considérable de le demander dans le cas des deux autres activités. Dans ces cas, une méthode de verbalisation différée est privilégiée. Parmi cette seconde forme, les variantes les plus courantes et pratiquées dans les différentes recherches des programmes empiriques et technologiques du cours d'action, sont : l'entretien d'autoconfrontation (ou entretien de remise en situation par des observations et/ou enregistrement du comportement) et l'entretien de remise en situation par les traces matérielles de l'activité. Il est également possible d'avoir recours à des entretiens de remise en situation à partir de traces demeurées dans le corps des acteurs mais cette méthode est peu exploitée et n'a guère été systématisée contrairement aux autres (Theureau, 2010).

Principalement concernée par la méthode d'entretien d'autoconfrontation aux traces d'activité recueillies sous forme d'enregistrements vidéographiques, nous nous contentons de décrire ici cette méthode. Nous présentons tout d'abord les modalités de recueil des verbalisations et monstrosités en situation d'autoconfrontation, puis nous nous intéressons au jeu de distance/proximité (Theureau, 2006) sous l'angle des interactions entre chercheur et acteur(s) durant l'entretien d'autoconfrontation. Nous

⁹² La situation d'autoconfrontation donne lieu à une nouvelle activité pour l'acteur. Celle-ci est elle-même globale, pluridimensionnelle et singulière, n'autorisant ainsi aucune séparation entre les dimensions cognitives, corporelles, émotionnelles, langagières, de l'activité. L'acteur est donc corporellement, émotionnellement et cognitivement engagé dans la situation d'autoconfrontation.

terminons par la question de l'articulation de l'entretien de 2nd niveau à celui de 1^{er} niveau au sein de la même séance d'autoconfrontation, en mettant en évidence les intérêts et les limites de cette option méthodologique.

Les modalités de recueil des verbalisations et monstrosités lors de l'autoconfrontation

Lorsque l'acteur est empêché de produire de manière simultanée des verbalisations ou des gestes visant à montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité, l'observateur-chercheur construit avec l'acteur une nouvelle situation (l'entretien d'autoconfrontation) certes différée dans le temps, mais contribuant à la remise en situation de l'acteur. Les traces d'enregistrements vidéographiques de ses comportements lui sont présentées sur un écran, si possible situé dans l'environnement dans lequel l'activité s'est déroulée afin de favoriser un rappel situationnel-dynamique (Theureau, 2010). La situation d'autoconfrontation aux traces de son activité devrait en effet permettre à l'acteur de s'immerger cognitivement, émotionnellement, corporellement, dans l'activité à l'instant $t + 1$ (temps de l'autoconfrontation) et de revivre l'activité telle qu'il l'a vécue à l'instant t . Il devrait par ailleurs être plus facilement en mesure de raconter, montrer, mimer comment ce qui se passe pour lui à l'instant t peut-être mis en relation avec ce qui s'est passé à l'instant $t - n$ et expliquer ce qui survient ensuite à l'instant $t + n$. (Theureau, 2006), documentant ainsi les points obscurs, implicites, non observables de l'activité (Leblanc et al., 2013). Bien que l'acteur, soit celui des deux qui est principalement supposé se mettre en situation de re-enactment de son activité passée, il importe toutefois de préciser que tous deux s'engagent corporellement et simultanément dans la situation d'autoconfrontation, regardant et ou manipulant ensemble les traces externes à l'activité, pointant, mimant, pour l'un ce qu'il a accompli, pour l'autre, de ce que l'acteur lui montre, commente ou décrit de son activité. Les séances d'autoconfrontation sont ainsi le plus souvent filmées, dans le but de recueillir l'ensemble des traces de ces verbalisations et monstrosités de l'acteur lors de la description de son activité. Nous verrons en quoi ces traces vidéographiques sont utiles lors des phases de codage et d'analyse de l'activité proprement dits.

Le jeu de distance/proximité entre chercheur et acteur

La séance d'autoconfrontation de l'acteur aux traces d'enregistrement de son comportement est menée sous la forme d'un ou plusieurs entretiens, dont la durée peut être préalablement convenue avec l'acteur. S'il appartient au chercheur de diriger l'entretien, la métaphore du monde équestre se prête bien pour illustrer ce subtil équilibre entre un lâcher de rênes permettant au cheval d'avancer à son rythme ou au contraire une reprise de rênes, favorisant un guidage plus serré. Une conduite (au sens premier du terme) de l'entretien et des relances de l'interlocuteur-chercheur contribuent en effet à maintenir la dimension située de la description de la conscience préreflexive et éviter un relâchement vers des considérations d'autres-types. (Leblanc et al., 2013). Un guidage très serré de la part du chercheur qui n'hésitera pas à stopper le déroulement de la bande vidéo, à revenir en arrière, à re-questionner l'acteur, le confronter à ce qui est équivoque sur la vidéo en remettant en question des généralités énoncées sous formes de règles habituellement en œuvre dans la situation, s'avère ainsi le plus souvent nécessaire. « La méthode de l'autoconfrontation apparaît donc comme très contraignante, artificielle et délicate à mettre en œuvre tant pour l'opérateur que pour l'observateur-interlocuteur » (Sève & Adé, 2003 cités par Theureau, 2010, p. 306).

Entretiens de 1^{er} et 2nd niveau : quelle articulation possible ?

Les éléments présentés ci-dessus concernent essentiellement ce que Theureau appelle les entretiens d'autoconfrontation « proprement dits » ou de premier niveau (Theureau, 2010). Ainsi, pour exprimer leur conscience préreflexive dans le cadre d'entretiens, qui de facto n'en sont pas vraiment (Theureau, 2006), les acteurs devraient se contenter d'une description (mimée, simulée, montrée, racontée) de leurs actions, de leurs communications, de leurs pensées et principes et ce, grâce au guidage étroit de l'observateur-interlocuteur. A contrario, lorsqu'il est question de l'activité déployée dans un entretien de second-niveau, nous nous déplaçons alors vers un registre d'autoconfrontation dite analytique, dans laquelle une place est laissée à une participation de l'acteur à son analyse (Theureau, 2010). Ce type

d'entretien favorise ainsi la conscience réflexive et non l'effet de surface de la dynamique du couplage structurel. Dans ce cadre, l'acteur peut être invité à produire des commentaires plus généraux sur son activité. Les justifications de certaines actions peuvent également être acceptées en se décentrant alors momentanément des traces externes de l'activité. Dans ce cas, il convient alors que cet entretien se réalise de manière décalée ou dans un autre temps que l'entretien proprement dit. Or, selon Theureau (2006) il importe de distinguer la nature des données produites avec ces entretiens. En effet, celles recueillies dans le cadre de ces entretiens de second niveau, ne peuvent pas être utilisées comme données de l'analyse du cours d'expérience. En revanche, celles-ci peuvent contribuer à l'analyse, « d'où peuvent être éventuellement extraites de nouvelles données » (ibid, 2010, p. 312). Theureau fait ici référence aux données complémentaires de type ethno-méthodologique, déjà mentionnées à propos de l'appropriation (in-corporation et in-culturation), et qui sont susceptibles de venir en aide à l'interlocuteur-observateur dans les cas où les éléments sont devenus totalement transparents aux acteurs (voir San Martin & Veyrunes, 2015). Ces données peuvent donc être articulées aux données du cours d'expérience, lorsqu'elles sont mises en lien avec la documentation de l'objet théorique « cours d'in-formation » lui-même complémentaire au « cours d'expérience ».

La documentation de l'expérience grâce au cadre d'analyse sémiologique de l'activité

Durant l'entretien d'autoconfrontation, et conformément aux hypothèses de substance du programme de recherche du cours d'action, l'observateur-interlocuteur va donc chercher à permettre à l'acteur d'exprimer sa conscience pré-réflexive, tout en focalisant principalement son enquête sur les six composantes du signe hexadique. Celui-ci va ainsi guider l'acteur vers une documentation de son engagement dans la situation (préoccupations, intentions), en s'intéressant à ses intentions ou à ses préoccupations à l'instant où la trace de l'activité se déroule devant leurs yeux. « Et là, que cherches-tu à faire ? Et maintenant, qu'est-ce qui te préoccupe ? ». Le guidage oriente également l'acteur sur son actualité potentielle (attentes) « À quoi t'attends-tu là, tout de suite, quand tu regardes cet élève ? » ; sur le référentiel mobilisé/ à disposition de l'acteur (connaissances, interprétations, types, relations entre types) « Qu'est-ce qui te fait dire qu'il va s'énerver ? Comment sais-tu qu'il ne saura pas répondre ? » L'interlocuteur-observateur s'enquiert de ce qui interpelle, choque, perturbe, l'acteur (representamen) « À quoi fais-tu attention, quels sont les aspects saillants, significatifs pour toi à cet instant ? », et finalement il va prêter une attention particulière à la documentation des unités d'expériences comportant non pas uniquement les actions corporelles physiques, mais également les émotions de l'acteur, ses verbalisations, ses pensées « Là, que regardes-tu ? Que lui dis-tu ? Et tu te sens comment quand tu lui dis ça, ? » (p. ex., Leblanc et al., 2013).

Durant l'entretien, il ne s'agit en aucun cas pour l'interlocuteur-chercheur de mener « un entretien » fondé sur un canevas d'entretien comportant les questions évoquées ci-dessus, questions qui seraient alors posées selon un ordre chronologique. Cette documentation de l'activité de l'acteur, guidée par les hypothèses de la conscience pré-réflexive et de l'activité-signe, ne se déploie toutefois pas selon un ordre prédéterminé (par exemple, l'ordre d'engendrement du signe hexadique), mais bien dans un couplage de l'observateur-interlocuteur à la situation d'autoconfrontation. Selon sa propre familiarité avec le domaine de l'enquête, celui-ci amène l'acteur à décrire ce qu'il vit à chaque instant en saisissant les opportunités propices pour accéder de manière fine à une documentation subtile, précise, y compris émotionnelle de l'expérience de l'acteur (Theureau, 2010).

Une fois les données recueillies, il s'agit alors pour l'analyste de l'activité, de les traiter afin de reconstruire, moyennant la mise en correspondance des données d'observation (comprenant les comportements et les verbalisations de l'acteur) avec les données d'autoconfrontation (comprenant les données de verbalisation de la conscience pré-réflexive de l'acteur ainsi que ces comportements au sens des mimes, gestes, intonations, émotions, manifestés tout au long de la description). Les données des deux sources, étant des données en 1^{ère} personne, celles-ci sont retranscrites verbatim tout en veillant à garantir la plus grande objectivité dans les descriptions des comportements observés.

Cette mise en correspondance des données, sous forme de protocoles à deux volets, permet ainsi de rendre compte du flux d'activité, grâce à un codage des verbatim, débouchant la construction des signes hexadiques décrivant l'effet de surface de la dynamique du couplage structurel à chaque instant.

Tableau 3.3 : Documentation de l'activité-signe et construction du signe hexadique
(adaptée de Leblanc et al. 2013)

Engagement	Actualité potentielle	Référentiel – culture propre
Préoccupations, intentions Là, qu'est-ce qui se passait pour toi ? Que cherchais-tu à faire ? Quelles étaient tes préoccupations ?	Attentes A quoi t'attendais-tu ? Est-ce que tu t'y attendais ? Cela te surprends ?	Savoirs mobilisés Qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ? Comment savais-tu que... ?
Unité de conscience préreflexive		
Action, émotion, interprétation Qu'est-ce que tu fais là ? Qu'est-ce que tu te dis ? A qui ? Qu'est-ce que tu ressens ? Comment vis-tu cela ? Qu'est-ce que tu te dis, comment vois-tu la situation ?		
Représentamen		
Ce qui fait signe, choc dans la situation A quoi prêtes-tu attention, sur quoi te focalises-tu ? A quoi t'intéresses-tu ? Quels aspects sont saillants pour toi à ce moment-là ?		
Interprétant		
Apprentissage : connaissances construites, validées Qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ? Comment savais-tu que ?		

Selon la qualité de l'entretien d'autoconfrontation mené, et bien évidemment selon les objectifs poursuivis par l'étude, le grain de la description de l'expérience sera plus ou moins fin, permettant d'accéder à une discrétisation des unités d'expériences et des autres composantes du signe plus ou moins fine également (Theureau, 2006, 2010). Comme nous l'avons présenté dans la section trois, la documentation de l'activité consiste alors en un long travail de codage des signes et de chacune de leurs composantes (et dans certains cas de leurs sous-composantes, Azéma (2015), San Martin (2015)), afin de reconstruire à partir des données produites la signification de l'activité vécue par l'acteur tout au long de l'espace-temps considéré dans l'analyse et en proposer une modélisation (Theureau, 2006). Ces analyses et modélisations de l'activité, peuvent en effet porter sur quelques secondes, quelques minutes, ou plusieurs heures d'activité (Theureau, 2009b, 2010), modifiant ainsi respectivement la durée, la quantité, la complexité et la qualité des données traitées, raison pour laquelle les données font en principe l'objet d'un double codage, dans le cadre d'un collectif de chercheurs impliqués à des degrés variés dans l'analyse de l'activité concernée.

Un emprunt à la micro-histoire

Reconstruire l'histoire des dynamiques d'interactions d'un ou plusieurs individus avec son/leur environnement tout en s'intéressant au point de vue singulier des individus concernés, est une démarche qu'un courant de recherche en histoire a choisi d'adopter dans les années 70.

La décision de restreindre le champ d'observation et de rechercher méticuleusement les protagonistes individuels des processus historiques était une réaction contre l'arrogance du sens commun historique qui dictait, de l'extérieur, les chronologies, les cadres de référence, les catégories analytiques, créant ainsi, souvent, des anachronismes majeurs. (Cerutti, 2008, p. 148).

Elle nous est utile sur le plan épistémique dans la mesure où elle nous permet de penser notre dispositif de recherche prévu et conçu de manière longitudinale, en veillant à cette perspective micro-historique de chacune des trajectoires d'activité rapportées par les étudiants-stagiaires durant leurs quatre stages.

Se plaçant ainsi à l'encontre des approches quantitativistes et sérielles des recherches en histoire, majoritaires, Ginzburg (Ginzburg et Poni, 1981) propose le recours à une démarche historiographique radicalement différente, issu du courant de la *micro-histoire*.

Cette approche a comme principal intérêt, celui de rendre compte, avec un goût marqué pour la quantité et la qualité des détails documentés, les itinéraires singuliers d'individus. Ces itinéraires sont ainsi reconstruits à partir d'enquêtes menées à la manière d'un chasseur à l'affût de traces lui permettant de cerner sa proie, ou encore celle d'un détective pistant les indices le menant au criminel. Les tenants de ce courant, adoptent une approche (micro)située des événements. Ils se basent sur des sources hétéroclites et peu habituelles, concernant des individus ou des groupes d'individus vivant à l'époque étudiée pour décrire certains événements ou phénomènes sociaux et culturels, ayant contribué à

l'écriture de la « grande Histoire ». Ces individus échappent en effet le plus souvent aux récits de la grande Histoire, envisagée davantage à un niveau macro historique et retraçant les récits concernant beaucoup plus largement des empires, nations ou des larges pans de la société. Les micro-historiens s'intéressent à leurs points de vue singuliers. Un paradigme « indiciaire » se développe autour de C. Ginzburg (Thouard, 2007), cherchant à proposer une démarche qui dégage « des conclusions générales à partir d'études très détaillées de cas particuliers » (Löwy, 2010, p.178) et « à reconstruire aussi fidèlement que possible la singularité des cas individuels » (Ibidem, p.179), notamment celle des laissés-pour-compte de l'histoire officielle. Les monographies produites (voir par ex. : Le Fromage et les Vers, l'univers d'un meunier du XVI^e siècle Ginzburg [1976],1980) sont consacrées à des groupes d'individus suivis sur des périodes limitées dans le temps. Considérant l'individu au carrefour de plusieurs catégories sociales, linguistiques, professionnelles, etc., étudier la ou les micro-histoire(s) des individus revient donc à étudier l'ensemble des catégories dont l'individu relève (ibid. p,181).

Pour étudier les oubliés de l'histoire, Ginzburg propose sept pistes méthodologiques parmi lesquelles nous retenons : a) la lecture lente et attentive des sources à disposition, permettant le plus souvent d'accéder à l'invisible au travers de l'importance accordée aux détails, ce qui s'avère en revanche difficile pour quiconque traite le matériau de manière trop rapide ; b) les jeux d'échelle alternant constamment une vue microscopique et une vue macroscopique d'un événement et permettant de saisir la discontinuité et l'hétérogénéité du réel ; c) : la notion « d'étrangement » ou de distance critique, nécessaire à tout chercheur pleinement et « passionnément » engagé dans une situation de recherche et enfin d) l'étude de l'exception ou du marginal comme révélateurs du général, de la norme (Ginzburg cité par Löwy, 2010). Se démarquant de l'opposition entre les tenants d'une approche anthropologique des enquêtes historiques dans laquelle le chercheur efface sa propre voix au profit du langage des sujets étudiés, et ceux d'une approche analytique dans laquelle à l'inverse, la voix du chercheur prend le dessus sur celle des sujets à l'étude, Ginzburg, considère ces deux approches complémentaires à condition qu'elles soient utilisées de manière créative et pour autant que l'historien rende visibles les procédés ayant permis de reconstruire l'histoire.

En outre, les notions de transformations silencieuses et d'affleurements sonores contribuant à les révéler, exposées dans la quatrième section de ce chapitre (Jullien, 1996, 2009), sont également mobilisées et identifiées de manière exploratoire, en complémentarité des notions d'appropriation, d'incorporation et d'in-culturation (Theureau, 2011) pour comprendre comment et en quoi (sur quels aspects) précisément, l'activité des étudiants-stagiaires se transforme à l'intérieur d'un même stage et d'un stage à l'autre, donnant ainsi à voir de manière fine et détaillée des itinéraires singuliers, non pas d'individus, mais de micro-transformations d'activité des acteurs. Le paradigme « indiciaire » de Ginzburg, et sa démarche « créative » nous sont alors d'autant plus utiles pour cet essai méthodologique, et pour tenter de repérer ce qui silencieusement se transforme dans l'expérience construite par les étudiants-stagiaires au fil des stages.

3.5.2 Identifier les contingences situationnelles de l'activité de formation et d'enseignement selon une approche située de l'activité de l'élève et de l'enseignant en contextes d'enseignement spécialisé

L'analyse de l'activité des étudiants-stagiaires conçue comme ajustement aux contingences situationnelles dans les différents contextes d'enseignement spécialisé et comme ajustement aux contingences des dispositifs de stages, est ancrée dans une approche dite *située* de l'activité.

Celle-ci se place à l'interface entre les approches interactionnistes dans leur perspective située d'une part et l'approche écologique d'autre part. La perspective interactionniste et située de l'action, accorde un rôle important à son ancrage social et matériel ainsi qu'aux facteurs contextuels (Relieu, Salembier & Theureau, 2004 ; Suchman, 1987 citée par Béguin & Clot, 2004). Pour celle-ci, l'action émerge des « circonstances » (Lave, 1988 ; Suchman, 1987). L'approche écologique de l'action se réfère à son caractère situé dans la mesure où *situé* « signifie qu'une partie de l'organisation de l'action est prise en charge par l'environnement ». Dans cette seconde approche, l'expertise correspondrait à une utilisation efficace des ressources de l'environnement (Béguin & Clot, 2004) et donc, a priori, d'une capacité à identifier ce qui constitue une ressource dans l'environnement (en référence aux travaux de Scribner, 1986 cités par Béguin & Clot, ibidem).

L'approche située de l'activité dans le programme de recherche sur l'activité de l'élève et de l'enseignant en contextes d'enseignement spécialisé, postule que l'ensemble des comportements sociaux, cognitifs et affectifs des individus sont variables en fonction des variables du contexte dans lequel ces comportements se déploient (Pelgrims, 2006). Or, le contexte n'étant pas défini préalablement, celui-ci est construit subjectivement par les individus en interaction avec les différents éléments le composant « objectivement » (objets matériels, normes, valeurs, dimensions culturelles et historiques, autres individus et leurs comportements sociaux, cognitifs, affectifs, etc.), et ce précisément en fonction de l'appréciation (subjective) qu'ils font du contexte (Pelgrims, 2003, 2006, 2013b). Par ailleurs, cette approche prend au sérieux le fait que certaines situations ou certains contextes peuvent constituer des ressources ou au contraire des contraintes à l'actualisation des tâches et repose donc prioritairement sur le postulat d'une primauté accordée à l'environnement.

Rien d'étonnant alors à ce que les démarches méthodologiques adoptées dans cette approche, articulent le plus souvent des données visant à décrire d'une part certains éléments caractéristiques d'un contexte dit « objectif », à des données visant à décrire les éléments subjectivement perçus comme significatifs et constitutifs de ce même contexte, afin d'aboutir à une documentation des ressources et des contraintes de l'environnement avec lesquelles les individus interagissent. Ces démarches spécifient par ailleurs différents niveaux d'interactions individus-contextes allant de travaux couvrant une échelle macro-contextuelle et méso-contextuelle (Chatelanat & Pelgrims, 2003 ; Emery, 2016 ; Pelgrims, 1995, 1997 ; Pelgrims, 2001, 2006 ; Venda-Maráchal, 2010) à des travaux s'intéressant également aux dimensions micro-contextuelles ou situationnelles de l'activité des enseignants spécialisés (Emery, 2016 ; Emery et al., accepté ; Pelgrims et al., 2017 ; Pelgrims et al., 2018 ; Pelgrims et al., soumis).

Du point de vue *macro-contextuel*, ces travaux à visée descriptive interrogent et contribuent à mettre tout d'abord en évidence les conditions institutionnelles et organisationnelles avec lesquelles enseignants spécialisés et élèves composent pour exercer leurs rôles sociaux d'enseignants et d'élèves. Un travail d'identification, puis d'analyse bibliographique de travaux académiques portant sur l'organisation structurale et le fonctionnement des systèmes et structures de scolarisation pour élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers ainsi que les conditions d'enseignement et d'apprentissage présentes dans ces structures est effectué. Il contribue à dégager des formes communes d'organisations scolaires typiques de l'enseignement spécialisé au niveau international, national et régional. Y est associé un travail d'investigation et de traitement de rapports d'études et de recherches commandités par des organisations ou agences gouvernementales internationales (par ex : l'Organisation des nations-unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO; le Réseau d'information sur l'éducation dans la communauté européenne - EURYDICE ; l'Agence Européenne pour le Développement des Personnes ayant des Besoins Particuliers, etc.) ou des organismes étatiques nationaux (par ex : la Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique - CDIP ; Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin - CIIP), voire régionaux (par ex : Service de recherche en éducation - SRED). De même une revue systématique des cadres légaux et réglementaires en vigueur au niveau régional, contribue à repérer les conditions normatives et réglementaires avec lesquelles sont organisés les systèmes scolaires réguliers et leurs articulations avec la scolarisation d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers.

Du point de vue *méso-contextuel*, certains de ces mêmes travaux s'intéressent ensuite à décrire et comprendre plus spécifiquement quelles sont les configurations de contraintes et de zones de libertés découlant de ces conditions institutionnelles et organisationnelles au sein des différents contextes d'enseignement spécialisé, et ce en quoi elles contribuent à écarter les enseignants spécialisés de leurs intentions d'enseignement et les élèves de leurs intentions d'apprendre (Emery, 2016 ; Maréchal, 2006 ; Pelgrims, 2001, 2003, 2006 ; Venda-Maráchal, 2010). Ces travaux procèdent par méthodes d'investigations variées allant d'études d'observations en classe, menées dans une perspective ethnographique, à des méthodes quantitatives procédant par questionnaires et traitement statistiques et permettant d'identifier les variables contextuelles et situationnelles intervenant de manière significative dans l'activité de l'élève. Ces travaux recourent également à d'autres méthodes d'enquête qualitative. Celles-ci articulent et croisent des données de plusieurs sources : études de documents institutionnels et professionnels, entretiens semi-directifs avec des professionnels de l'enseignement spécialisés, recueil de documents professionnels et entretiens de remise en situation à partir des traces de traitement des

documents avec ces mêmes professionnels. Finalement des méthodes ancrées dans le cadre de la théorie de l'anthropologie du didactique, ont encore donné lieu à d'autres formes d'investigation de ces contraintes et libertés exercées sur les pratiques enseignantes dans les contextes d'enseignement spécialisé.

Du point de vue *micro-contextuel*, quelques travaux récents des membres de l'équipe PACES, s'intéressent de plus près au travail des enseignants spécialisés exerçant une fonction de soutien à l'intégration dans différents contextes d'enseignement (régulier et spécialisé) et à partir d'une classe d'enseignement spécialisé (Pelgrims et al., soumis ; Pelgrims et al., 2017) ou encore déployant un travail de soutien itinérant en classes régulières et/ou spécialisées à partir d'une institution spécialisée Pelgrims, Delorme & Emery (2018). Ces travaux cherchent à identifier et décrire d'une part les contraintes liées à ce travail de soutien à l'intégration et d'autre part les dilemmes face auxquels les enseignants spécialisés accomplissant ce travail sont confrontés.

Ces enquêtes s'appuient sur des méthodes de recherche collaborative entre enseignants-formateurs de terrain et enseignants-chercheurs de l'équipe (Pelgrims et al., 2017). Le dispositif de recherche prévoit un recueil de données sous forme de tâches distinctes mais complémentaires à accomplir par les enseignants spécialisés-formateurs de terrain. Toutes donnent lieu à des productions de traces écrites et orales par les participants recueillies le jour même, intégralement retranscrites verbatim. La première tâche, de nature descriptive, concerne l'inventaire du « nombre de projets soutenus et pour chaque projet, le type d'intégration (nombre d'élèves et objectifs), les partenaires et les lieux impliqués » (ibid., p. 24) au travers d'analyses de contenu portant spécifiquement sur les contraintes de collaboration et de fonctionnement. Les données produites dans le cadre des trois autres tâches du dispositif, sont soumises quant à elles, à des démarches d'analyse de contenu sémantique (ibid., p. 25).

D'autres séries de travaux à visée exploratoire menés dans le cadre d'un même programme de recherche, s'intéressent aussi à l'identification des dilemmes suscités par le travail de soutien réalisé cette fois-ci à partir d'équipes pluridisciplinaires en établissement scolaire ordinaire (Emery et al., accepté ; Pelgrims et al., 2018).

Comme celles de la première série, les données sont construites dans le cadre d'un dispositif exploratoire de recherche-formation, auquel des membres ou partenaires de ces équipes pluridisciplinaires et des enseignants-chercheurs de l'équipe ont participé. Ces travaux sont menés dans le cadre de plusieurs séances collectives dans lesquelles les interactions spontanées des participants permettent dans un premier temps de « saisir les cadres institutionnels et laisser évoquer des questionnements librement » (Pelgrims et al., 2018, p.29). Le déroulement de l'activité individuelle et collective de chaque participant est ensuite relaté à partir d'une situation emblématique en présence des autres participants et enseignants-chercheurs. Les traces orales de ces échanges et récits sont retranscrites intégralement verbatim, et donnent lieu à une analyse de contenu sémantique portant sur les dimensions collaboratives du travail d'enseignant spécialisé dans ce contexte particulier, ainsi que sur les « dilemmes éprouvés en lien avec l'activité de soutien aux apprentissages des élèves » (ibid., p. 29).

3.5.3 Concilier ces deux approches théorico-méthodologiques dans le cadre d'un seul observatoire de l'activité des étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé ?

Si nous plaçons face à face les postulats et hypothèses de substances de nos cadres théoriques de référence, nous repérons rapidement le caractère potentiellement dissonant des deux approches. Celui-ci nous conduit en toute vraisemblance à penser une impossibilité méthodologique à étudier ce même objet de manière conjointe.

Or, sans vouloir nier l'un des cadres au profit de l'autre, nous présupposons de leur complémentarité pour cette recherche, à condition toutefois de préciser les postulats théoriques sur lesquels nous nous appuyons pour construire notre dispositif de recherche.

Nous reprenons tout d'abord à notre compte les postulats du programme de recherche du cours d'action, et avec eux les conséquences méthodologiques présentées ci-dessus. En effet nous cherchons à décrire et comprendre l'activité humaine - *celle d'étudiants-stagiaires inscrits dans un programme de formation universitaire en enseignement spécialisé et dont l'une des tâches prescrite est celle d'accomplir des tâches d'enseignement dans le cadre de dispositifs de formation pratique (les stages) -*

comprise comme un couplage structurel entre l'individu et l'environnement - *les contextes d'enseignement spécialisé, les structures scolaires d'enseignement spécialisé, les classes dans lesquelles ils sont amenés à enseigner et avec ces environnements, leurs éléments de culture, les différentes tâches exercées, les autres individus faisant partie de ces environnements* - donc située - durant les 17 semaines correspondant à la période de formation pratique du programme universitaire se déroulant dans le canton de Genève et dans les établissements scolaires d'enseignement spécialisée du canton de Genève - cultivée - mobilisant des éléments de culture professionnelle des formateurs d'enseignants, mais également des éléments de culture académique, ainsi que des éléments d'histoire personnelle et de valeurs, et dynamique.

Dans ce couplage est accordé un primat de l'intrinsèque sur l'extrinsèque au sens où c'est l'individu qui, à chaque instant, spécifie ce qui dans l'environnement est fait émergé de son monde propre - *c'est l'étudiant-stagiaire qui détermine ce qui dans chacun des contextes de l'enseignement spécialisé, des structures d'enseignement spécialisé, des salles de classe d'enseignement et des groupes classes dans lesquels il effectue chacune des séances d'enseignement est pertinent pour lui* - compte tenu de son engagement, de son actualité potentielle et de sa culture-propre.

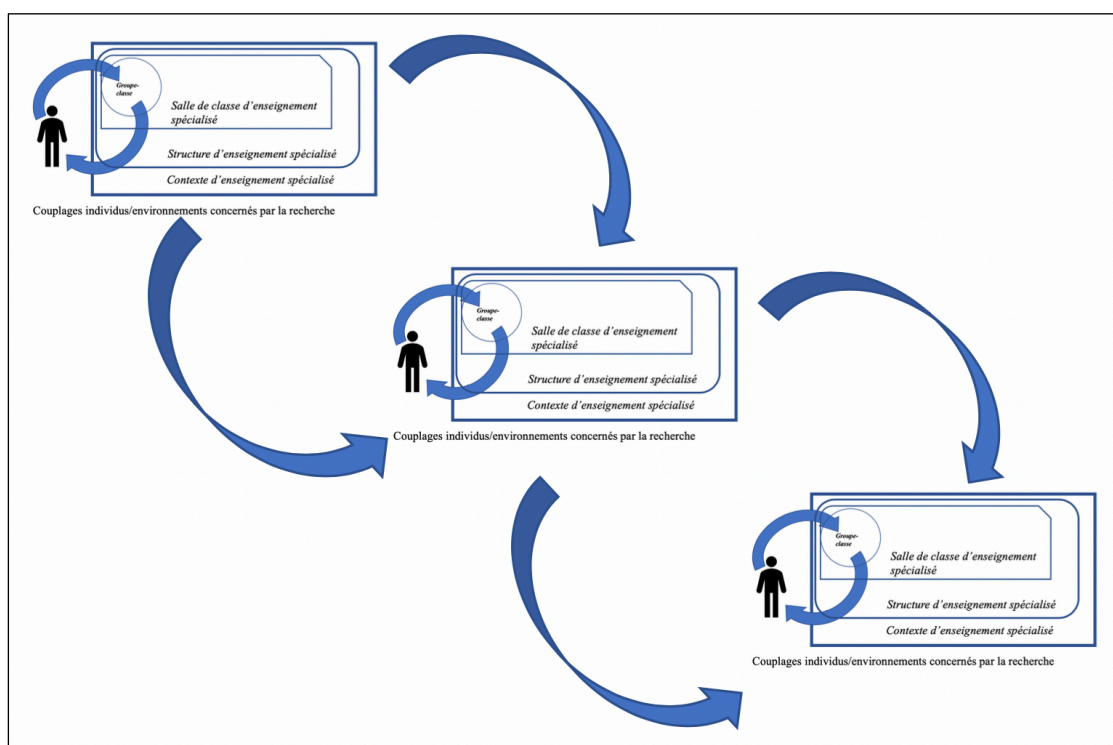


Figure 3.7 : Identification des contingences à partir de l'analyse des couplages dynamiques de l'individu aux situations

Or, si nous considérons à présent les postulats de l'approche située de l'activité des enseignants spécialisés et de leurs élèves, nous avançons que pour identifier et comprendre quelles sont les contraintes et les libertés données par l'environnement - *les contextes d'enseignement spécialisé, les structures scolaires d'enseignement spécialisé, les classes dans lesquelles ils sont amenés à enseigner et avec ces environnements, leurs éléments de culture, leurs compositions et enfin leurs caractéristiques déjà mises en évidence par le programme de recherche empirique sur les contingences spécifiques aux contextes d'enseignement spécialisés* - qui infléchissent l'activité des individus - *les étudiants-stagiaires en formation dans ces contextes* - en les amenant à s'ajuster aux facteurs situationnels et contextuels - *les différentes contraintes et libertés identifiées par le programme de recherche ainsi que d'éventuelles nouvelles contraintes et libertés émanant des dispositifs de stage* et ce faisant à s'écarter de leurs intentions d'enseigner et d'être formés à enseigner lorsqu'ils se trouvent confrontés à ces différents environnements - *les institutions spécialisés, les classes spécialisées, l'enseignement spécialisé exercée dans une fonction de soutien à l'intégration*, nous pouvons nous appuyer sur celles qui, sont

significatives, perturbantes, pour les individus dans leurs couplages asymétriques aux différents environnements concernés par l'étude en question.

Dès lors, dans une perspective d'analyse du travail effectué en contextes de stages, nous postulons que selon les préoccupations, les attentes et la culture-propre avec lesquelles les individus - *les étudiants-stagiaires* - accomplissent leurs différentes tâches - *d'enseignement et de formation à l'enseignement spécialisé*, ceux-ci déterminent à chaque instant les éléments singulièrement spécifiques et pertinents de ces multiples contextes, pour le déploiement de leur action. Certains éléments significatifs - *configurations de contingences comme tout autre élément significatif pour l'acteur* - culturellement, localement et temporellement situés, sont susceptibles d'être plus perturbants que d'autres, agissant alors de manière plus ou moins contraignante ou à l'inverse ouvrant plus ou moins de potentialités à l'action (envisagée ici comme cognition, émotion, action pratique ou corporelle et communication) des individus. D'autres éléments - *configurations de contingences* - de ces environnements pourraient en revanche s'avérer relativement transparents aux individus selon le moment - *périodes de réalisation des stages et/ou des séances au sein des stages* - et l'espace dans lesquels se déploie l'action - *contextes d'enseignement spécialisé, établissements scolaires et classes d'enseignement spécialisé, groupes-classes, conditions d'accompagnement et de formation* - et ainsi ne jamais ou rarement être faits émergés dans les descriptions que ceux-ci font de leur activité. En outre, en accord avec la dynamique d'engendrement du signe hexadique contribuant à documenter l'expérience accompagnant l'activité des acteurs à chaque instant moyennant des conditions favorables d'accès à la conscience pré-réflexive, nous ajoutons que certaines de ces dimensions contraignantes des contextes d'accomplissement des tâches - *configurations de contingences* - peuvent également se donner à voir dans le registre de la priméité (préoccupations, actualité potentielle et culture-propre), s'actualiser dans le registre de la secondéité (representamen et unités de cours d'expérience) et donner lieu à construction, invalidation ou encore à renforcement de connaissance (interprétant).

Il devient ainsi pertinent de recourir à l'observatoire construit dans le cadre du programme de recherche du cours d'action pour identifier et analyser les configurations de contingences revenant avec régularité dans la documentation de l'expérience comme éléments significatifs, mais également et de manière plus générale dans les différents cours d'expérience documentés par les étudiants-stagiaires.

Une attention supplémentaire doit cependant être accordée à une description rigoureuse des environnements de formation afin de permettre une plus grande complémentarité entre les deux approches théoriques. En effet, plus nous avons accès aux dimensions dites « externes » contribuant à documenter le travail, les environnements et les conditions de travail - *et ici également de formation au travail* - plus nous sommes en mesure de mettre en perspective les **contingences significatives** émergeant de la description de l'expérience des étudiants-stagiaires, ainsi que les contingences demeurant **transparentes** selon les contextes et/ou les périodes de leur parcours de formation, alors qu'elles sont pourtant identifiées avec régularité dans la littérature. En retour, et dans une perspective ergonomique de l'analyse du travail, la rigueur accordée à la description du travail et à ses conditions de réalisation, permet de mettre en relief les éléments nécessaires à la compréhension de l'activité telle qu'elle est décrite du point de vue des individus. Le repérage et l'identification de contingences a posteriori par les acteurs s'ajoutant ou soulignant alors potentiellement la localisation d'autres obstacles éventuels à la réalisation des tâches prescrites, mis en évidence par l'analyste du travail. Ces descriptions fines, loin de se substituer à l'expérience que les acteurs font des conditions et des environnements de travail - *dans notre cas de formation au travail* - contribuent tout de même selon nous à fonder un socle de connaissances susceptibles de favoriser par la suite des régulations (améliorations) de ces environnements.

Il convient toutefois de rappeler ici qu'aussi rigoureux et fin ce travail descriptif peut-il être, il n'en demeure pas moins *une* interprétation du monde, le reflet du monde-propre du chercheur, donnant à voir les « découpages particuliers du milieu » (Le Breton, 2014, p. 45) opérée par ce dernier, compte tenu de ses préoccupations, de ses attentes, de ses connaissances (certes partagées par d'autres chercheurs, mises en évidence dans d'autres travaux, etc.) à l'instant où il réalise la recherche, où il effectue ces descriptions.

CHAPITRE 4

De la tâche prescrite aux étudiants-stagiaires à leur activité et ses transformations en contextes de stage : Problématique et questions de recherche

4.1 Problématique

En Suisse, à l'instar d'autres pays d'Europe, du Québec et des États-Unis, la formation initiale à l'enseignement spécialisé se déroule majoritairement dans un institut de formation de niveau tertiaire, à l'Université ou dans une haute école pédagogique. En Suisse, c'est l'*Accord Intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée établi par la Conférence Suisse des Directeurs de l'instruction publique* (CDIP, 2007) qui spécifie d'une part l'obligation aux cantons concordataires d'engager des enseignants spécialisés titulaires d'un diplôme reconnu d'enseignant spécialisé, et d'autre part l'exigence que ce diplôme soit de niveau master et délivré par une haute école reconnue et habilitée pour les formations d'enseignants (chapitre 2). Il s'agit de filières de formation initiale proposant un cursus de formation de 90 à 120 crédits ECTS, et prévoyant un certain nombre d'unités de formation comportant des orientations thématiques, de la formation à la recherche, et de la formation dite pratique.

Or, et nous l'avons également souligné, les programmes d'études des formations initiales à l'enseignement spécialisé sont, en Suisse, indistinctement conçus et destinés à deux grands profils d'étudiants relativement hétérogènes du point de vue des parcours, des connaissances, des expériences ou des cultures d'action (CDIP, 2008a, 2008b).

Le premier profil d'étudiants est composé d'étudiants détenteurs d'un diplôme de niveau bachelor en enseignement pour les degrés préscolaire et primaire, ou encore secondaire reconnu et délivré par une haute école pédagogique ou par une université suisse ou étrangère (CDIP, 2008b). Il s'agit donc d'*enseignants* ayant déjà accompli un programme de formation de minimalement 180 crédits (pour les enseignants primaires) ou de 270 crédits (pour les enseignants secondaires), qui souhaitent poursuivre et approfondir leur formation initiale d'enseignants afin de pouvoir l'exercer dans des contextes d'enseignement spécialisé ou régulier, auprès d'élèves que nous disons institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particulier (Pelgrims, 2012, 2019 ; Pelgrims & Bauquis, 2016), d'étudiants ayant été formés à l'acquisition et au développement de compétences professionnelles d'enseignant régulier, telles que celles-ci sont définies dans la plupart des référentiels de compétences de formation initiale d'enseignants des degrés préscolaire, primaire, ou secondaire (Cook & Schrimmer, 2003 ; Paquay, 1994 ; Perrenoud, 1999).

Or, le *règlement de reconnaissance des diplômes* émanant de la conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP, 2008a) rend aussi possible l'admission en formation initiale à l'enseignement spécialisé, d'étudiants issus de parcours de formation relevant de filières de formation dans des domaines dits voisins, ne comprenant pas spécifiquement des unités de formation focalisées sur les compétences professionnelles d'enseignement (sciences de l'éducation, éducation spéciale et sociale, psychologie, logopédie, psychomotricité). Ainsi, sont admissibles et acceptés dans les programmes de formation initiale à l'enseignement spécialisé de niveau master suisse, des étudiants diplômés par une Haute école de travail social, des psychologues ou encore des logopédistes diplômés d'une faculté de psychologie ou autre institut facultaire (CDIP, 2008a ; 2008b). Sachant qu'une propension à souhaiter aider l'autre, et notamment les élèves considérés dans le besoin et/ou en difficulté, ainsi qu'une envie de prodiguer un enseignement susceptible de permettre aux élèves de réussir à apprendre tout en retirant une certaine satisfaction à agir de la sorte, ont déjà pu être identifiées chez les futurs étudiants en enseignement spécialisé, notamment à l'entrée en formation (Gavish, 2017), force est de constater une absence majeure de littérature permettant de savoir si les étudiants de ce

second profil sont davantage concernés par cette tendance. Les préoccupations et/ou aspirations, les besoins ou difficultés, comme les dispositions à agir avec lesquelles les étudiants de nos contrées non-détenteurs d'un diplôme d'enseignant reconnu, entrent en formation, s'engagent, construisent des connaissances, et se développent professionnellement durant leur formation initiale au travail d'enseignant spécialisé semblent en effet peu documentés à notre connaissance (chapitres 1 et 2).

Si le *règlement de reconnaissance des diplômes* de la CDIP (2008) impose donc aux instituts de formation des enseignants spécialisés de prévoir des plans individuels de compléments de formation en enseignement régulier pour les étudiants non titulaires d'un titre d'enseignant reconnu, plans qui sont réalisés en fonction de chacune des trajectoires individuelles, une liberté d'organiser et de mettre en œuvre de manière autonome la prescription est ensuite octroyée aux cantons. Comme nous l'avons mentionné (chapitre 2), ces compléments de formation individuels équivalent à 30 crédits minimum et à 60 crédits maximum. Certains programmes prévoient leur réalisation en pré-requis avant l'entrée en formation, tandis que d'autres les placent en co-requis.

Plus précisément, dans le canton de Genève, la formation à l'enseignement spécialisé est proposée par l'institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) dans le cadre d'un programme de maîtrise universitaire de 120 crédits ECTS. Les crédits du complément de formation en enseignement régulier sont à réaliser durant la première année de formation de la maîtrise, mais peuvent toutefois être cumulés aux unités de formation réalisées dans le cadre du programme de maîtrise universitaire. Comme nous l'avons vu, la MESP est un programme de formation orienté spécifiquement vers l'acquisition et le développement de compétences professionnelles attendues et exigées pour l'accomplissement de la tâche d'enseignant spécialisé (Chapitre 1 et 2) et fondé sur des études des pratiques et du travail d'enseignement spécialisé, des obstacles et multiples déclinaisons particulières dans les trois types génériques des contextes professionnels (Pelgrims, 2001, 2005, 2013, 2018) : les classes spécialisées, les institutions spécialisées et les dispositifs au sein desquels les enseignants spécialisés accomplissent des tâches de soutien à l'intégration en classe régulière, d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers (Pelgrims, 2001, 2005, 2013, 2018). Ce programme comporte trois modules orientés vers des apports relatifs aux dimensions historiques, sociales et politiques de la pédagogie spécialisée (module 1), aux connaissances des déficiences, troubles et besoins particuliers des élèves (module 2), ainsi qu'aux dimensions des rôles et identité (module 3). Ces apports sont conçus comme étant des connaissances de pédagogie spécialisée contributives à la formation académique et professionnelle d'enseignement spécialisé plus directement travaillée dans le module 4 (90 crédits), enseignement et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé. Ce module comprend, outre la formation aux démarches de recherche et de prise de distance de son activité professionnelle, les stages respectifs à chaque contexte. Chaque stage est étroitement lié à des cours et séminaires dont les apports et le travail, sont directement en lien avec l'activité didactique, pédagogique et collaborative que les étudiants doivent planifier et déployer durant le stage. Les dispositifs à la fois de stages et d'apports à l'université articulés aux stages, sont conçus dans le but de permettre aux étudiants de construire dans l'alternance, des connaissances et des compétences pédagogiques, didactiques, collaboratives, d'analyse et de régulation de son activité professionnelle d'enseignant spécialisé. Les dispositifs de stages de la MESP seront plus finement présentés dans le chapitre méthodologique, mais ils contribuent donc, *a priori*, tous au développement de compétences d'enseignant spécialisé incluant celles d'analyse, de compréhension, de régulation et de prises de conscience des conditions ou contingences contextuelles et situationnelles qui risquent fortement d'infléchir l'activité et l'écarter des intentions d'enseignement (Pelgrims, 2009, 2013 ; Pelgrims, Delorme & Emery, 2011, 2015). Chacun contribue à nourrir la compréhension des apports théoriques et de l'activité professionnelle des enseignants spécialisés, telle que celle-ci se déploie dans les trois grands contextes d'enseignement spécialisé : les classes spécialisées, les institutions spécialisées et les classes ou structures d'enseignement régulier au sein desquels les enseignants spécialisés accomplissent des tâches de soutien à l'intégration d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers (Pelgrims, 2013, 2018 ; Pelgrims et al., 2010).

En outre, sensible à l'enjeu des transformations de postures professionnelles, à la mobilisation et à l'intégration d'outils et de pensée typiques d'une culture d'action d'*enseignants* spécialisés, le programme d'études de la MESP prévoit des dispositifs dits polyphoniques dans lesquels, comme leur nom l'indique, les étudiants sont amenés à appréhender des problématiques particulières à la profession d'enseignant spécialisé au diapason de plusieurs *voix* (voies) professionnelles et théoriques de la pédagogie spécialisée s'exprimant simultanément à propos d'un même fait (Pelgrims, 2018). Les enjeux et questionnements fréquents relatifs aux normes scolaires, aux besoins dits didactiques et pédagogiques des élèves (Pelgrims, 2012), aux interventions spécifiques dispensées par les enseignants spécialisés et à leur collaboration avec d'autres acteurs, sont ainsi travaillés sous différentes formes durant la formation initiale.

Ainsi, et comme mis en évidence avec régularité dans la littérature (chapitre 2), ce sont sur les dispositifs de formation pratique en tant que leviers centraux des apprentissages professionnels, de la confrontation au travail réel et du développement de l'identité professionnelle d'enseignant spécialisé, que le plan d'étude de la MESP s'appuie pour former aux compétences professionnelles des enseignants spécialisés. Or, si les stages, en tant que dispositif de formation, sont en effet largement plébiscités et recommandés par de nombreux auteurs pour « Apprendre à enseigner » (Lussi Borer & Ria, 2016), tant dans la littérature concernant la formation des enseignants réguliers, que dans celle concernant les enseignants spécialisés (Brownell, et al. 2005 ; Nagro & deBettencourt, 2017), peu de travaux contribuent à étudier les enjeux sous-jacents à la conception des dispositifs de stages en enseignement spécialisé et les conséquences que celle-ci peut avoir sur le travail de formation à l'enseignement spécialisé déployé par les étudiants d'une part, sur le travail d'enseignant spécialisé qu'ils exerceront à son issue, d'autre part.

En effet, au-delà des intentions déclarées par les politiques de la formation, leur interprétation par les concepteurs des programmes de formation et leur opérationnalisation dans une ingénierie de formation sous forme de *dispositifs* cherchant à rendre possible l'atteinte des objectifs fixés aux conditions données, la question du *travail réel* fourni par les étudiants en enseignement spécialisé au sein de ces dispositifs de formation pratique demeure encore sous-documentée (chapitre 2). En outre, comme l'ont mis en évidence Nagro & deBettencourt (2017), si certaines thématiques sont certes investiguées par certains auteurs, elles le sont souvent à partir de conditions de formation pratique singulières, locales, non mises en relation avec les contextes-types de l'enseignement spécialisé et elles concernent de fait des publics d'étudiants en formation (voire parfois d'enseignants déjà en fonction) peu différenciés sur le plan de leurs parcours de formation et/ou professionnel antérieurs, de leurs connaissances, de leurs attentes, de leurs préoccupations relatives au travail qu'ils vont être amenés à effectuer durant leurs stages. Or, à l'instar des parcours de formation antérieurs des étudiants admis en formation d'enseignant spécialisé, et des contextes de travail dans chaque système, les caractéristiques et les typologies des dispositifs de stage proposés par les instituts de formation des enseignants spécialisés en Suisse sont aussi très variables : les repères donnés (chapitre 2) montrent à quel point les objectifs visés, les modalités de réalisation, d'encadrement et d'évaluation comportent bon nombre de similitudes, mais sont *de facto* bien différents les uns des autres.

Dès lors, comment les étudiants interprètent-ils les prescriptions relatives à la tâche qui les attend durant la formation pratique ? Comment s'engagent-ils dans ce travail ? Comment mobilisent-ils durant leurs stages, les connaissances issues de leurs parcours de formation, de leurs trajectoires personnelles et/ou professionnelles, et a fortiori lorsqu'ils ne détiennent pas un diplôme ou un parcours de formation à l'enseignement à l'entrée en formation ? Si notre expérience empirique contribue à nous rendre attentive à certaines difficultés, zones de tensions, voire à certains dilemmes rencontrés par les étudiants-stagiaires lorsqu'ils sont en stages, peu de connaissances scientifiques nous permettent de savoir et comprendre ce qui préoccupe les étudiants-stagiaires lorsqu'ils sont en stages en contextes d'enseignement spécialisé, et de comprendre comment ceux-ci opèrent des choix lorsqu'ils accomplissent leurs tâches. Nous ne détenons en effet que peu d'éléments sur ce à quoi ils s'attendent ou ne s'attendent pas, sur ce qu'ils ressentent, et sur la manière dont ceux-ci construisent du sens, compte

tenu de la diversité, de la singularité et de la complexité des situations potentielles auxquelles ils sont confrontés durant leurs différents stages. En outre, nous ignorons si et en quoi ces problématiques de formation et d'enseignement rencontrées par les étudiants-stagiaires dans ces multiples et singulières situations de formation au travail, sont très spécifiques, ou peuvent au contraire être généralisées et modélisées, constituant de ce fait des repères concernant des formes de dispositions à agir typiques (Muller & Plazaola Giger, 2014) d'étudiants-stagiaires dans les différents contextes d'enseignement spécialisé. Cette absence de connaissances, réduit par conséquent la possibilité de prendre appui sur les points forts et les limites des différents dispositifs construits en référence aux prescriptions institutionnelles communes à l'ensemble des cantons, tout en veillant aux zones de vigilance scientifiquement mises en évidence, pour concevoir, évaluer et réguler les dispositifs de formation pratique actuels.

En ce sens, le cadre théorique et méthodologique sur lequel cette thèse s'appuie (chapitre 3), nous invite à explorer ce champ de connaissances non encore visité et à investiguer la formation pratique des étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé, en circonscrivant certaines composantes parmi d'autres, et en accordant de l'importance à deux des multiples aspects pour lesquels le domaine de la formation à l'enseignement spécialisé manque de références.

Compte tenu de nos préoccupations de chercheuse-formatrice dans le domaine de la formation pratique à l'enseignement spécialisé, il est pour nous essentiel de chercher à décrire et comprendre, à travers la *notion d'activité*, ce qui se joue pour les principaux acteurs concernés par ce dispositif central de la formation. Comme évoqué précédemment, celui-ci est lui-même conçu selon certains principes d'ingénierie de formation (Enlart & Mornata, 2006), comme un dispositif supposé être bénéfique, efficient, pour la formation des étudiants-stagiaires, valorisé et apprécié de leur part. De plus, adoptant une forme pédagogique distincte de la forme universitaire traditionnelle (cours et séminaires au sein de l'institut de formation), les stages sont supposés favoriser la construction des premiers repères du travail de l'enseignant spécialisé et permettre aux étudiants-stagiaires d'exercer des tâches d'enseignement *in situ et in actu*, soit face à de « vrais » élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers, dans des environnements de travail réels et non à partir de l'expérience d'autrui sous forme de vidéoformation ou à partir d'études de cas fictives, etc. Les dispositifs de stage prescrivent donc un certain nombre de tâches de formation sous-tendues par des objectifs à atteindre et des conditions de réalisations de ces tâches.

Or, nous l'avons montré dans les chapitres 1 et 3, *la tâche* des enseignants (caractérisée par ses prescriptions, ses buts et sous-butts ainsi que les procédures permettant d'y parvenir) se distingue de *l'activité* (caractérisée par la manière dont les acteurs interprètent les prescriptions pour agir et en agissant) (Leplat, 2004). Partant du principe que les travailleurs ne font jamais exactement ce qu'il leur incombe de faire (Amigues, 2003 ; Leplat, 2004 ; Paquay et al., 2004 ; Schwarz, 2007), la littérature avance également que l'écart entre la prescription et l'activité peut toujours être justifiée par les acteurs, ceux-ci ayant précisément toujours de bonnes raisons de faire ce qu'ils font, y compris, s'écarter de la prescription pour accomplir la tâche prescrite (Paquay et al., 2004). De plus, comme nous l'avons rappelé, les conceptions théoriques et méthodologiques avec lesquelles cet écart peut lui-même être appréhendé, décrit et modélisé, divergent selon les courants et modèles d'analyse du travail existant (Amigues, 2003 ; Bucheton, 2014 ; Durand, 2009 ; Goigoux, 2001 ; Schwartz, 2007 ; Saujat, 2004 ; Yvon & Saussez, 2010 ; Yvon & Durand, 2012). En effet, ceux-ci n'accordent pas la même importance à la tâche, aux points de vue des acteurs, au contexte, ou encore à la situation de travail, et ne recourent guère aux mêmes méthodes pour accéder à la description de ces écarts. D'autres encore ne prennent pas l'écart entre tâche et activité en tant qu'objet de l'enquête, mais le situent dans un arrière-fond à disposition pour comprendre l'activité déployée par l'acteur (Champy-Remoussenard, 2005 ; Lussi Borer, Durand & Yvon, 2015). S'il existe un repère commun parmi ces approches de l'analyse du travail enseignant, c'est bien l'impossibilité d'analyser le travail sans prendre en considération, la situation dans laquelle celui-ci se déploie d'une part, et la manière dont le travail lui-même agit en retour sur la situation d'autre part (Chapitre 1 et 3).

Comme présenté dans le chapitre 3, nous émettons l'hypothèse d'une complémentarité possiblement fructueuse, d'un analyse empruntant tant aux postulats du programme de recherche empirique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006, 2009, 2015) qu'à ceux du programme de recherche consacré aux contingences situationnelles et institutionnelles (Pelgrims, 2003, 2006, 2009 ; Pelgrims et al., 2015; Pelgrims et al., 2017 ; Pelgrims et al., 2018). Leur association provisoire dans le cadre d'un espace de recherche (Theureau, 2015) peut selon nous constituer un potentiel intéressant de synergies possibles en matière d'enquêtes sur l'activité en contextes d'enseignement spécialisé, même si ceux-ci ne partagent pas les mêmes postulats relatifs à la notion d'*activité*.

Le premier considère l'activité (en l'occurrence celle des enseignants spécialisés) comme un ajustement à des contingences situationnelles décrites en termes de contraintes et de libertés inhérentes aux différents contextes d'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2016). Le second considère l'activité humaine comme une totalité autonome, dynamique, culturellement et historiquement située, résultant d'un couplage structurel entre un acteur et son environnement, couplage auquel il est par ailleurs accordé un primat à l'intrinsèque, c'est-à-dire au point de vue de l'acteur spécifiant ce qui est pertinent, à chaque instant, compte tenu de ses préoccupations, de ses attentes et de ses connaissances à cet instant (Theureau, 2006).

Plus précisément, Pelgrims, s'appuyant notamment sur une perspective interactionniste située, ainsi que sur une perspective écologique de la classe (Doyle, 1986. 2013), postule que l'acteur s'ajuste à ces différentes contingences pour enseigner en tentant d'actualiser à la fois ses intentions didactiques (enseigner et faire progresser les apprentissages) et pédagogiques (obtenir la participation et l'intégration de chacun au groupe collectif). Ce faisant, il peut être contraint malgré lui de s'écarter d'intentions didactiques et pédagogiques initiales, notamment lorsque sous l'effet de contraintes, les deux ordres de tâches sont incompatibles et que la seule marge de liberté possible est d'écarter l'un au profit de l'autre (Pelgrims, 2009 ; Pelgrims et al., 2015). L'auteure fait le pari de mettre en évidence ces configurations de contingences spécifiques aux différents contextes et de révéler, en amont, aux acteurs, la présence de « zones à risque » potentielles sur le chemin grâce aux différents modèles heuristiques des contingences situationnelles. Ce travail de formation, en principe réalisé en séminaire, fait aussi le pari que les régulations de l'activité professionnelle qu'il devrait produire demeure suffisamment prégnant pour aboutir dans l'activité même des étudiants en stage, en présence d'un formateur de terrain, d'élèves et d'autres professionnels (Pelgrims, 2018). Nous pouvons donc considérer une circonscription des ouverts et des implications des modélisations possibles de l'activité des enseignants spécialisés en fonction de ces différents modèles.

Cette position et ces postulats ne sont toutefois pas assumés par les tenants du programme de recherche empirique du cours d'action pour qui l'activité est « ouverte aux deux bouts ». Ceux-ci laissent dès lors complètement ouverte la possibilité que les enseignants dans leurs couplages avec tel ou tel contexte, telle ou telle situation d'enseignement déployée dans telle ou telle classe au sein d'un contexte d'enseignement particulier, puissent ne pas prendre en considération certaines contraintes ou ressources de l'environnement (chapitre 3). En effet, Theureau (2006) s'appuyant sur l'hypothèse de l'autopoïèse (Varela et Maturana, 1987 ; Varela, 1989a), l'hypothèse de la conscience préreflexive et celle de l'activité-signe (Theureau, 2006) postule que l'environnement n'étant a priori ni prédéfini et donc encore moins prédéterminé par un ensemble de contraintes ou de ressources, c'est l'acteur qui spécifie ce qui est significatif pour lui, y compris en termes de contraintes et de ressources à son activité, à chaque instant lorsqu'il agit. Cette perspective a dès lors l'avantage de s'intéresser, moyennant certaines conditions d'expression de la conscience préreflexive, à ce que vivent, ressentent, font les acteurs dans leurs couplages à ces situations jugées *a priori à risques* ; autrement dit à la manière dont ils vont singulièrement interagir avec la situation comprenant (possiblement) ces contingences.

Considérant l'ensemble des contraintes et libertés situationnelles et institutionnelles auxquelles les enseignants spécialisés chevronnés sont confrontés lorsqu'ils enseignent dans ces différentes structures et contextes d'enseignement spécialisé (Emery, 2016 ; Maréchal, 2006 ; Pelgrims, 2009 ; Pelgrims et al. 2017 ; Vendaiera-Maréchal, 2010), il nous semble dès lors pertinent d'interroger la manière dont, les

situations et les contextes, et plus spécifiquement leurs contraintes et leurs zones de liberté, infléchissent l'activité des étudiants-stagiaires. En ce sens, nous nous demandons dans quelle mesure, elles sont effectivement repérées, convoquées par les étudiants pour décrire et comprendre leur activité. En effet, nous avons vu que ces contingences spécifiques s'avéraient le plus souvent opaques et implicites (Pelgrims, 2016), et nécessitaient que les étudiants apprennent à les identifier tout au long de leur formation, et plus particulièrement durant les stages et les unités de formation accompagnant le déroulement de ces stages (Pelgrims, 2018 ; chapitre 3). Or, nous ne disposons à ce jour d'aucune étude nous permettant de savoir si les étudiants-stagiaires, au même titre que leurs formateurs de terrain, par ailleurs enseignants spécialisés chevronnés, sont confrontés durant leurs stages à ces mêmes « risques » d'écart d'autant plus accrus par hypothèse, que ces étudiants proviennent majoritairement du domaine élargi de la pédagogie spécialisée et non de l'enseignement régulier.

En ce sens, l'approche théorique et méthodologique ouverte *provisoirement* par un *espace de recherche sur l'activité de formation au travail d'enseignant spécialisé*, pourrait permettre au chercheur, mais également à terme au formateur, ou au concepteur des dispositifs de formation, de prendre au sérieux la possibilité d'une transformation du potentiel des situations (Jullien, 1996 ; 2009), par le biais de l'hypothèse d'une spécification des perturbations signifiantes pour les étudiants-stagiaires en fonction de connaissances, de normes, de valeurs appropriées (Theureau, 2011).

Selon nous, cette approche, pourrait en effet, moyennant le recours à des conditions acceptables de description de la conscience préreflexive des acteurs (Theureau, 2006) et sans entrer dans une logique de prise de conscience, favoriser l'émergence et l'accès à l'effet de surface de ce couplage des acteurs à leurs situations à chaque instant. Elle pourrait alors - toute la subtilité résidant dans la posture du chercheur, mais également dans celle du formateur, puis dans celle de l'enseignant (chapitre 3) – révéler des perturbations signifiantes pour l'acteur et *énoncées* de la situation, tant par ce qui fait effectivement et à chaque instant « obstacle » que par d'autres éléments significatifs ne confirmant ainsi pas la perturbation de telle ou telle contingence. Le recours à cette complémentarité des perspectives théoriques et méthodologiques contribuerait ainsi partiellement et ponctuellement à réduire l'opacité et le caractère implicite de la signification accordée par les acteurs à ces configurations de contingences lorsqu'ils agissent.

Finalement, la littérature rend également attentif aux différentes conditions que l'accompagnement des étudiants-stagiaires peut procurer aux étudiants-stagiaires afin de favoriser une appropriation de certains gestes du métier. Or, de nouveau, force est de constater que peu de travaux existent concernant spécifiquement les enjeux de l'accompagnement et de l'évaluation dans la formation pratique à l'enseignement spécialisé. Concernant cette thématique de la formation en contextes d'enseignement régulier, les travaux abordant effectivement les questions relatives aux objets de savoir traités en situation d'entretiens de formation par les acteurs de la triade, ou encore les enjeux et dilemmes liés au travail de formateur dans ces contextes, sont nombreux. Cependant, notre expérience des contextes particuliers de formation dans laquelle la formation pratique proposée par la MESP s'inscrit, renforcée par nos constats posés dans les chapitres précédents, nous invite à déplacer nos interrogations sur d'autres aspects de cet accompagnement, et à réfléchir à la question du potentiel de transformation de l'activité des étudiants-stagiaires (présentant une forte hétérogénéité de parcours, de connaissances) offert par les dispositifs de formation. En effet, comment les formateurs et les étudiants tirent-ils partie de cette multitude de situations de formation ? Que font-ils respectivement de cette obligation d'être successivement formés (ou de former) dans des contextes variés, par des formateurs présentant des profils variés (ou à des étudiants-stagiaires présentant des profils variés), tout en enseignant à des élèves présentant un potentiel d'hétérogénéité sur le plan des âges, des trajectoires scolaires, des connaissances acquises, des projets scolaires et de formation professionnelle, elle-même très forte ?

Ces questions se posent inévitablement pour nous, dans la mesure où comme nous l'avons vu à travers les écrits de Theureau (2011) à propos des différents processus d'appropriation en lien avec les transformations de l'activité des acteurs d'une part, et avec les écrits de Wulf (2014) concernant les phénomènes d'apprentissages mimétiques, il y a à être attentif à ces enjeux de transformations d'activité

aux contacts d'environnements potentiellement formateurs que sont les situations de stages dans les classes de formateurs de terrain institutionnellement considérés comme des enseignants chevronnés. En effet, bien que ces phénomènes aient pu être mis en évidence depuis de nombreuses années dans la littérature sur la formation professionnelle, le risque de sous-estimer néanmoins leur présence et leur action dans les situations de formation semble réel. Quid de la possibilité pour les formateurs de *transformer*, au sens de Jullien (2007, 2009) soit en n'agissant pas, mais tout en faisant en sorte de ne « *pas rien faire* » (Jullien, 1996) pour permettre aux étudiants de progresser, de dépasser leurs difficultés ? Ces questions se posent dans la mesure où les difficultés et les dilemmes liés au travail existent et tiraillent le plus souvent les formateurs eux-mêmes dans l'accomplissement de leurs propres tâches professionnelles d'enseignants spécialisés (Pelgrims, et al., 2015, 2017, 2018).

4.2 Questions de recherche

Face au constat d'une diversité des conditions possibles de formation pratique à l'enseignement spécialisé en Suisse et plus particulièrement en Suisse-romande peu investigué sous l'angle du rapport entre prescriptions et conditions effectives de formation au travail, nous formulons notre première question de recherche :

Q1 : Dans quelles conditions les étudiants-stagiaires sont-ils formés au travail d'enseignant-spécialisé ?

Nous examinerons ces conditions sous l'angle des caractéristiques structurelles typiques des environnements de formation (situations géographiques et institutionnelles, conditions matérielles et spatiales et acteurs impliqués) et des pratiques d'accompagnement par les formateurs de terrain des étudiants en formation (modalités d'observation, entretiens de régulations pré et post-leçons).

Nous nous attacherons également à répertorier les caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage durant lesquelles est observée l'activité déployée par les étudiants-stagiaires : savoirs enseignés, modalités d'enseignement, organisation sociale et spatiale des tâches prescrites.

En toute logique et conformément à la construction de notre problématique de recherche, nous souhaitons aussi décrire et comprendre l'activité des étudiants-stagiaires en formation initiale et plus particulièrement la signification qu'il y accordent lorsqu'ils effectuent leurs stages dans les trois contextes d'enseignement spécialisé, dont la durée de réalisation est répartie sur plusieurs mois tout au long de leur parcours de formation. Ceci nous conduit dès lors à notre seconde question de recherche :

Q2 : Quelle signification les étudiants-stagiaires accordent-ils à leur activité lorsqu'ils se trouvent en stages en contextes d'enseignement-spécialisé et quelles sont les traces des transformations d'activité repérées par ces derniers au fil des stages ?

Notre revue de la littérature et notre cadre théorique ont contribué à mettre en évidence la complexité et les spécificités de la tâche des enseignants spécialisés, selon les contextes d'enseignement spécialisé dans lesquelles elle se déploie. Dès lors, si nous considérons l'hypothèse d'une activité humaine qui tout en étant autonome, située et dynamique, pourrait tout de même révéler les propensions de certains acteurs partageant une culture d'action similaire, à faire émerger de leur monde-propre, des éléments significatifs prototypiques de chacun des contextes de formation à l'enseignement spécialisé d'une part mais également, dans l'exercice de leurs tâches, des trois contextes-types d'enseignement spécialisé d'autre part, nous en venons à formuler notre troisième question de recherche :

Q3 : Quelles sont les contingences des dispositifs de stages d'une part, et les contingences situationnelles et institutionnelles (au sens des contraintes et libertés) d'autre part, qui infléchissent l'activité des étudiants-stagiaires lors de leurs différents stages ?

CHAPITRE 5

Le dispositif de recherche

Ce chapitre est consacré au dispositif élaboré pour répondre à nos questions de recherche déclinées en deux axes de recherche. Il est construit dans le but de décrire et comprendre les conditions et l'activité de formation des étudiants-stagiaires telle que vécue par les étudiants-stagiaires lorsqu'ils sont en stage, en contextes d'enseignement spécialisé.

Plusieurs sources de données sont construites au sein d'un seul et même observatoire de l'expérience de formation au travail d'enseignant spécialisé (voir figure 5.1) : données d'observation vidéographique de l'activité de chaque étudiant-stagiaire lors des situations d'enseignement et apprentissages en classe ; des données d'autoconfrontation filmées de chaque étudiant-stagiaire aux traces de leur activité filmée, d'abord un à deux jours après l'observation en classe, puis 15 mois après le début du premier stage. Nous avons enfin des données d'observations filmées de régulation entre le formateur de terrain et l'étudiant-stagiaire pour chacun des quatre stages. Toutefois, dans l'impossibilité de maintenir une cohérence théorique complète avec les hypothèses de substances contribuant à définir l'observatoire, certaines de ces données sont ensuite traitées et interprétées, en dehors de cet observatoire, selon des perspectives théoriques et méthodologiques distinctes et postulées complémentaires, comme argumenté dans les chapitres 3 et 4.

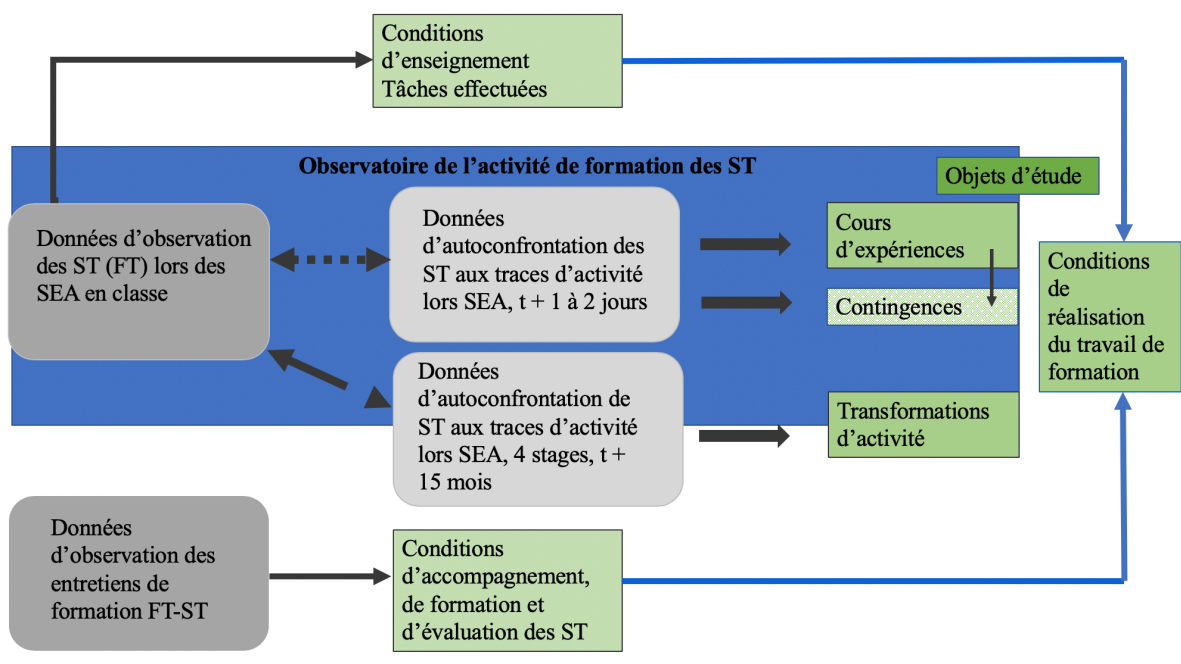


Figure 5.1 : Dispositif de construction des données de la thèse

Légende : ST : étudiants-stagiaires – FT : formateurs de terrain – SEA : Situations d'enseignement et apprentissages

La documentation des tâches d'enseignement spécialisé déployées par les étudiants-stagiaires ainsi que celle des conditions d'accompagnement, de formation et d'évaluation des étudiants-stagiaires, provient des données d'observation récoltées dans le cadre de cet observatoire, et correspondent à des données qui alimentent « en extériorité » la compréhension globale de l'activité analysée strictement à partir de l'observatoire. La documentation de l'activité individuelle d'étudiants-stagiaires de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé (MESP) tout au long de leur parcours de formation pratique est, quant à elle, saisie et traitée au plus proche des hypothèses théorico-méthodologiques du programme de recherche empirique du cours d'action. Les données construites selon cette épistémologie, sont ensuite étudiées à partir des postulats et hypothèses théoriques sous-jacentes au modèle heuristique des contingences situationnelles et institutionnelles. Celles-ci contribuent à décrire et comprendre plus

spécifiquement l'ajustement des étudiants-stagiaires aux contingences situationnelles et institutionnelles de l'enseignement spécialisé d'une part, ainsi qu'aux contingences des dispositifs de stage d'autre part.

Finalement les données contribuant à décrire et comprendre les traces de transformations de l'activité et de l'expérience qui l'accompagne, ainsi que le repérage des traces de ces transformations sont partiellement construites à partir de l'observatoire de l'activité, dans la mesure où l'analyse de ces traces de transformations pourrait s'écarter de certaines hypothèses de substance du programme de recherche.

Si cette construction résulte d'une aspiration à faire preuve de congruence avec notre engagement ontologique, éthique et épistémologique dans la situation de recherche, elle éprouve néanmoins la mise en dialogue des cadres théoriques et méthodologiques présentés et discutés dans les chapitres précédents. Dans ce chapitre, nous rendons essentiellement compte de la première phase de la construction des données (constitution de l'observatoire et recueil des données), tandis que la seconde phase consacrée au traitement et à l'analyse des données l'est plus succinctement et globalement. En effet, la présentation aux chapitres 6 et 7 de nos analyses et résultats de recherche consacrés à l'étudiante-stagiaire 1, illustre en tant que telle la manière dont nous avons procédé pour traiter nos données. Nous invitons le lecteur à se saisir des informations contenues dans ce chapitre comme un guide lui permettant de nous suivre sur ce chemin que nous avons construit au fur et à mesure de notre progression dans la recherche.

Le dispositif de formation pratique concerné par la recherche est tout d'abord présenté (partie 5.1). Il est suivi de la construction des données de la recherche qui comprend le calendrier de la recherche, la présentation des acteurs impliqués dans la recherche (partie 5.2), le recueil des données (partie 5.3) et les modalités de traitement des données auxquelles nous avons eu recours pour construire les données et produire nos résultats de recherche (partie 5.4). Ce chapitre s'achève par la structure que nous avons adoptée pour présenter et discuter nos résultats (partie 5.5).

5.1 Le dispositif de formation concerné par la recherche

Cette partie expose les différents cadres du dispositif : le cadre réglementaire, le cadre pédagogique et le cadre organisationnel des dispositifs de stage de la MESP, tels qu'ils étaient en vigueur durant la période de construction des données.

5.1.1 Cadre réglementaire des dispositifs de stages

Afin de permettre au lecteur de situer les conditions, normes, prescriptions, enjeux culturels et historiques entourant l'activité humaine étudiée au moment où celle-ci se déroule, nous présentons le cadre institutionnel dans lequel les participants à la recherche ont été amenés à réaliser leurs stages de formation. Cette description relativement exhaustive des documents fondant le cadre réglementaire et organisationnel des stages durant les années 2013 à 2015 contribue à soutenir la présentation et la discussion des résultats des différents axes de notre recherche.

L'activité des étudiants-stagiaires documentée et analysée dans la présente recherche se déploie dans le cadre de la formation initiale des enseignants spécialisés de la MESP proposé par l'Institut de formation des enseignants (ci-après IUFÉ) du canton de Genève. La MESP forme des enseignants spécialisés « capables d'exercer l'ensemble des tâches d'enseignement, en considérant les besoins pédagogiques et didactiques des élèves de 4 à 20 ans, ainsi que les objectifs scolaires à atteindre et les particularités des contextes d'enseignement spécialisé⁹³ ». Sa direction, son organisation, le contenu et la durée du programme d'études sont définis par un règlement d'études, un plan d'études⁹⁴, et différents règlements internes. La MESP ayant accueilli sa première volée d'étudiants en 2011, le programme d'étude est relativement « jeune » au moment où nous commençons à constituer notre observatoire de l'activité. Plusieurs documents en vigueur au début de la formation ont notamment été révisés et modifiés durant l'année académique 2014-2015, ce qui nous contraint à prendre uniquement en compte

⁹³IUFÉ (2017) récupéré de : <https://www.unige.ch/iufe/enseignements/formations/enseignementspecialise/> repéré le 05.09.2017

⁹⁴IUFÉ (2017) récupéré de : https://www.unige.ch/iufe/files/2115/0304/6454/PE-MESP-17-18_170818.pdf Plan d'études MESP 2017-2018

pour cette présentation du cadre institutionnel, les documents réglementaires en vigueur à l'époque de la recherche.

Le règlement d'études de la MESP

La partie empirique de la recherche s'est déroulée entre septembre 2013 et juin 2015. Durant cette période, la MESP a connu l'entrée en vigueur du second règlement d'études (16 septembre 2013) et son abrogation (15 septembre 2014) au profit d'un 3^{ème} règlement d'études abrogé quant à lui, le 18 septembre 2017. Nous présentons donc ici les prescriptions et conditions de réalisation des stages telles qu'elles étaient prévues par ce second règlement d'études (MESP-RE-2013) compte tenu du fait que les participants à notre étude y étaient soumis au moment où nous avons entrepris la construction de nos données.

Le règlement d'études MESP-RE-2013 définit les modalités des stages et les modalités d'évaluation des stages dont les éléments sont résumés ci-dessous :

Tableau 5.1 : Dispositions réglementaires des stages de la MESP : modalités des stages

Article 13.1 : Modalités des stages	
Nombre de stages	4 stages
Nombre de crédits par stage	5 ECTS minimum
Contextes de réalisation des stages	3 contextes minimum : intégration en école ordinaire, classes spécialisées, institutions spécialisées.
Réglementation des stages	Règlement interne de stages (RI) adopté par le comité de programme
Exigences en matière de respect des devoirs et de l'éthique de la profession enseignante	Assujettissement aux règles des temps de terrain ou stages élaborées d'un commun accord par le l'Université et le DIP
Sanction en cas de manquement grave et avéré à ces règles	Décision de retrait d'autorisation (définitive ou temporaire) de travailler dans des établissements de l'enseignement spécialisé en tant qu'étudiant stagiaire prise par l'OMP en concertation avec la direction de l'IUFE
Responsabilité du stage	Formateur de terrain, enseignant spécialisé Enseignant de l'IUFE, chargé du suivi de stages dans la MESP

Le premier alinéa de l'article 13 prévoit donc le nombre de stages requis, le nombre minimum de crédits attachés à chaque stage, le nombre et le type de contextes d'enseignement spécialisé, l'existence d'une réglementation interne relative aux stages en enseignement spécialisé et l'instance institutionnelle chargée de son adoption, les exigences en matière de respect des devoirs et de l'éthique de la profession enseignante par les étudiants-stagiaires en lien avec l'existence d'une réglementation élaborée d'un commun accord par l'Université et le département d'instruction publique, les circonstances et les autorités susceptibles de prononcer une décision de retrait d'autorisation de travailler dans des établissements de l'enseignement spécialisé en tant que stagiaire ainsi que la durée de ce retrait d'autorisation des personnes conjointement responsables du stage effectué.

Tableau 5.2 : Dispositions réglementaires des stages de la MESP : modalités d'évaluation des stages

Article 13.2 : Modalités d'évaluation des stages	
Responsabilité de l'évaluation des stages	Formateur de terrain, enseignant spécialisé Enseignant de l'IUFE, chargé du suivi de stages dans la MESP
Conditions d'octroi des crédits alloués au stage	Réussite du stage avec obtention de la note minimale de 4
Dispositions prévues en cas d'échec à un stage	Possibilité de réalisation d'un complément de stage ou d'un stage complémentaire
Réglementation des autres modalités de stage	Règlement interne de stages (RI) adopté par le comité de programme

Le second alinéa détermine quant à lui les responsables de l'évaluation du stage, les conditions de l'octroi des crédits alloués au stage, les dispositions prévues en cas d'échec à un stage et les modalités de réalisation d'un stage complémentaire et du complément de stage. Il renvoie au règlement interne des stages de la MESP pour toute autre modalité de réalisation des stages.

Le plan d'études de la MESP

Le plan d'études de 2013-2014 expose tout d'abord en quelques phrases les grandes lignes des dispositifs des stages prenant place au cœur de la formation au sein du « domaine concernant les connaissances et les compétences au service de l'activité professionnelle d'enseignant spécialisé

responsable des apprentissages des élèves dans différents contextes scolaires ». Puis il en précise les modalités de réalisation (tableau 5.3).

Tableau 5.3 : Stages - Domaine 4 : Enseignement et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé

STAGES (voir calendrier des stages) :					
Code de l'UF		Crédits ECTS	Durée et période	UF à inscrire en parallèle	Statut
F4E40601	Stage 1 - Automne année 1 : <i>Enseigner en appui à l'intégration scolaire</i>	5	Total de 16 jours (je, ve) sur 8 semaines 31 octobre au 20 décembre 2013	UF <i>Enseignement et apprentissages en contextes d'intégration scolaire</i> UF <i>Séminaire d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle</i>	Obligatoire
F4E40602	Stage 2 - Printemps année 1 : <i>Enseigner en institution spécialisée (I)</i>	5	Total de 16 jours (je, ve) sur 8 semaines 27 février au 2 mai 2014	UF <i>Enseignement et apprentissages scolaires en institution spécialisée</i> UF <i>Didactiques des lettres et des arts pour l'enseignement spécialisé</i> UF <i>Séminaire d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle</i>	Obligatoire
F4E40603	Stage 3 - Automne année 2 : <i>Enseigner en classe spécialisée</i>	5	16 jours à plein temps (lu, ma, je, ve) sur 4 semaines 23 septembre au 17 octobre 2014	UF <i>Enseignement et apprentissages en contexte de classe spécialisée</i> UF <i>Didactiques des sciences et de l'éducation physique pour l'enseignement spécialisé</i>	Obligatoire
F4E40604	Stage 4 - Automne année 2 : <i>Enseigner en institution spécialisée (II)</i>	6	22,5 jours à plein temps (lu, ma, me matin, je, ve) sur 5 semaines 10 novembre au 12 décembre 2014	UF <i>Enseignement et apprentissages en contexte de classe spécialisée</i> UF <i>Didactiques des sciences et de l'éducation physique pour l'enseignement spécialisé</i>	Obligatoire

Le plan d'études précise les 4 stages à effectuer dans le cursus ainsi que le contexte d'enseignement spécialisé dans lequel chaque stage doit être réalisé : dispositif de soutien à l'intégration scolaire en classe régulière, classe spécialisée, respectivement dans deux institutions spécialisées contrastées.

Le plan d'études précise également explicitement que certaines UF du domaine 4 « Enseignement et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé » doivent être inscrites en parallèle aux stages. Il s'agit d'UF qui aborde les questions d'enseignement et apprentissages spécifiques à chacun des trois types de contextes d'UF centrées sur la planification, la mise en œuvre et l'analyse a posteriori de séquences didactiques et de séminaires d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle déployée en stage.

Or, l'obligation de réaliser pour différents étudiants-stagiaires la formation pratique du complément de formation en ordinaire durant le 1^{er} semestre, a impliqué un réaménagement du calendrier des stages de la MESP. En effet la chronologie de leurs stages a été modifiée et la durée de leur formation initiale s'est également vue nécessairement prolongée.

De ces modifications de temporalité dans le calendrier des stages s'adressant aux étudiants astreints au complément de formation en ordinaire, deux conséquences majeures s'en sont suivies : a) la nécessité de réaliser les trois stages de manière consécutive lors de la première année de formation et b) la nécessité de réaliser le deuxième stage de la formation pratique du complément de formation en contexte d'enseignement régulier durant la période d'examens universitaires et celle des vacances universitaires :

Tableau 5.4 : Périodes de réalisation des stages (2013-2015)

Intitulé du stage	Période de réalisation
Stage 1 CFO : Formation pratique du complément de formation en ordinaire pour la MESP	Automne 2013 Jeudi et vendredi - 31 octobre 2013 au 20 décembre 2013
Stage 2 CFO : Formation pratique du complément de formation en ordinaire pour la MESP	Printemps 2014 Lu-ma-je-ve – 20 janvier 2014 au 07 février 2014
Stage 1 MESP : Enseigner en institution spécialisée (I)	Printemps 2014 Jeudi et vendredi – 27 février 2014 au 2 mai 2014
Stage 2 MESP : Enseigner en classe spécialisée	Automne 2015 Lu-ma-je-ve - 23 septembre 2014 au 17 octobre 2014
Stage 3 MESP : Enseigner en institution spécialisée (II)	Automne 2015 Lu-ma-me matin- je- ve – 10 novembre 2014 au 12 décembre 2014
Stage 4 MESP : Enseigner en appui à l'intégration	Automne 2015 Jeudi et vendredi – 26 février 2015 au 30 avril 2015

Le règlement interne des stages

Le règlement interne des stages de août 2012 (**Annexe 3**) est en vigueur pour les étudiants-stagiaires impliqués dans la recherche. Entièrement consacré aux dispositifs de stages, ce règlement comporte des dispositions générales qui reprennent les éléments déjà décrits dans le règlement d'études et le plan d'études (disposition générales, organisation des stages, évaluation des stages), mais en précise les modalités d'opérationnalisation et de réalisation concrètes, les exceptions, ainsi que les conditions matérielles.

5.1.2 Cadre pédagogique des dispositifs de stages

Les étudiants et les formateurs participant à la recherche, comme tous les étudiants et formateurs de la MESP, ont à disposition un document d'accompagnement (Pelgrims, Delorme & Emery, 2011, 2015) présentant le contrat pédagogique liant formateurs et étudiants, les instruments d'évaluation du stage, et en annexes le contrat-type établi entre l'IUFE et le réseau de formateurs de terrain ainsi que le règlement interne des stages pour chacun des 4 stages de leur formation initiale (**Annexes 4**). Nous précisons ci-après les objectifs poursuivis par chacun des stages, les rôles (attendus) des étudiants-stagiaires et de leurs formateurs lorsqu'ils sont en stage, le déroulement des stages tel qu'il est présenté et souhaité par l'IUFE, et enfin les modalités d'évaluation formative et certificative de chacun des stages.

Les objectifs des stages

Si les objectifs généraux des 4 stages, les rôles des partenaires et les dispositions réglementaires restent similaires dans chaque contrat pédagogique, les objectifs spécifiques à chacun des stages, le déroulement du stage et les modalités d'évaluation formative et certificative varient quant à eux d'un stage à l'autre.

Tableau 5.5 : Cadre pédagogique des stages de la MESP : objectifs généraux des stages

Objectifs généraux des stages de la MESP	
1.	Développer et exercer les compétences pédagogiques, didactiques, sociales et communicationnelles de la fonction d'enseignant spécialisé dans les différents contextes institutionnels de l'enseignement spécialisé.
2.	Développer et exercer les différentes modalités de collaboration avec les parents ainsi que les partenaires professionnels de l'enseignement les différentes modalités de collaboration avec les parents ainsi que les partenaires professionnels de l'enseignement ordinaire et de la pédagogie spécialisée.
3.	Apprendre à planifier, mettre en œuvre et réguler l'enseignement en tenant compte des besoins pédagogiques et didactiques particuliers des élèves, des programmes scolaires et des contingences institutionnelles.
4.	Savoir recourir et intégrer dans son activité professionnelle les outils d'évaluation, d'enseignement et d'aménagement spécifiques aux différents contextes de scolarisation.
5.	Développer une posture professionnelle dans ses dimensions instrumentales, socio-affectives et relationnelles.

Les objectifs spécifiques à atteindre dans les 4 stages visent systématiquement la capacité progressive de l'étudiant-stagiaire à mobiliser des compétences professionnelles dans les domaines suivants :

- connaissance du contexte institutionnel
- tâches collaboratives
- tâches pédagogiques et didactiques de l'enseignement
- posture professionnelle

Les objectifs spécifiques varient cependant sensiblement selon les contextes d'enseignement spécialisé dans lesquels le stage se déroule.

a) Objectifs au niveau du contexte institutionnel

Il ressort que certaines visées sont identiques pour les 4 stages : les étudiants doivent être en effet progressivement capables de recourir aux informations pertinentes sur le fonctionnement institutionnel de la structure dans laquelle ils se trouvent et de repérer les particularités du contexte institutionnel qui infléchissent son activité professionnelle d'enseignant spécialisé. En revanche, d'autres diffèrent. Ainsi, il est demandé aux étudiants en stage en contexte d'institution spécialisée (I et II) de savoir recourir aux informations pertinentes sur les rôles des différents partenaires professionnels et sur les caractéristiques de la population des élèves accueillis dans l'institution, ce qui n'est pas le cas des autres stages. De même, la capacité de comprendre les particularités de la fonction d'un enseignant spécialisé exerçant en appui à l'intégration d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers dans différents contextes scolaires réguliers, n'est attendue que dans le stage « Enseigner en appui à l'intégration ». Ce stage est également le seul à exiger la capacité à prendre en considération les particularités des multiples contextes d'intervention (différentes écoles, classes) qui infléchissent l'activité professionnelle et non pas uniquement celles du contexte institutionnel à partir duquel les enseignants spécialisés en appui

à l'intégration exercent leur fonction. Il est finalement le seul à attendre des étudiants qu'ils sachent recourir aux informations pertinentes sur les caractéristiques et le fonctionnement des mesures d'appui à l'intégration dans les différentes écoles et classes accueillant les élèves. Finalement, lorsque les étudiants sont en stage en classe spécialisée, il leur est précisé que les informations pertinentes auxquelles ils doivent savoir recourir ne concernent pas uniquement le fonctionnement de la classe en particulier mais également celui du regroupement de classes spécialisées auquel celle-ci appartient. Une attention doit également être portée aux caractéristiques de la fonction d'enseignant spécialisé exerçant en contexte de regroupement de classes spécialisées au sein d'un établissement scolaire ordinaire, les collaborations entre classes spécialisées et avec des classes régulières pouvant être très variables.

Tableau 5.6 : Objectifs spécifiques à chaque stage (contexte institutionnel)

Institution spécialisée (I)	Appui à l'intégration	Classe spécialisée	Institution spécialisée (II)
Recourir aux informations pertinentes sur le fonctionnement institutionnel, sur les rôles des différents partenaires et sur les caractéristiques de la population des élèves accueillis dans l'institution	Comprendre les particularités de la fonction d'un enseignant spécialisé exerçant en appui à l'intégration d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers dans différents contextes scolaires	Recourir aux informations pertinentes sur le fonctionnement du regroupement de classes spécialisées et de la classe en particulier	Recourir aux informations pertinentes sur le fonctionnement institutionnel, sur les rôles des différents partenaires et sur les caractéristiques de la population des élèves accueillis dans l'institution
Repérer les particularités du contexte institutionnel qui infléchissent son activité professionnelle d'enseignant spécialisé	Recourir aux informations pertinentes sur les caractéristiques et le fonctionnement des mesures d'appui à l'intégration dans les différentes écoles et classes accueillant les élèves	Repérer les caractéristiques de la fonction d'enseignant spécialisé exerçant en contexte de regroupement de classes spécialisées au sein d'un établissement scolaire ordinaire	Repérer les particularités du contexte institutionnel qui infléchissent son activité professionnelle d'enseignant spécialisé
	Repérer les particularités des multiples contextes d'intervention qui infléchissent son activité professionnelle d'enseignant spécialisé opérant en appui pédagogique.	Repérer les particularités du contexte institutionnel qui infléchissent l'activité professionnelle d'enseignant spécialisé	

b) Objectifs au niveau des tâches collaboratives de l'enseignement

Dans les trois dispositifs de stage dans lesquels les étudiants-stagiaires sont affectés à une structure d'enseignement spécialisé structurellement délimitée (institution spécialisée I et II, classe spécialisée), il leur est demandé d'être progressivement capables d'intégrer leur activité d'enseignant spécialisé au fonctionnement institutionnel. S'il leur est prescrit de savoir interagir avec les différents professionnels internes ou externes à la structure de stage, selon les différentes modalités de collaboration dans chacun des stages (tableau 5.7), les buts de cette capacité à savoir interagir avec différents collègues varient selon les stages et sont parfois implicites. Dans le premier stage en institution spécialisée, il s'agit de savoir interagir pour définir et accomplir des tâches en fonction des buts professionnels à atteindre, alors que dans le second stage en institution spécialisée cette compétence de collaboration est mise explicitement en relation avec la compétence à planifier, mettre en œuvre et réguler des activités de coopération ou de co-enseignement. Enfin, s'il est indiqué pour le stage en classe spécialisée que c'est avec le FT, les partenaires du regroupement et ceux de l'établissement scolaire que les étudiants-stagiaires doivent progressivement être capables de collaborer, l'une des visées spécifiques du stage en appui à l'intégration est également de permettre à l'étudiant d'exercer la compétence à planifier et déployer son activité professionnelle d'appui à l'intégration précisément selon les différents modes de collaboration et de co-enseignement (établis) avec chaque enseignant, exigence que l'on retrouve dans le dernier stage en institution spécialisée mais qui n'est pas en principe exercée avec des collègues enseignants ordinaires.

Tableau 5.7 : Objectifs spécifiques à chaque stage (tâches collaboratives)

Institution spécialisée (I)	Appui à l'intégration	Classe spécialisée	Institution spécialisée (II)
Intégrer son activité d'enseignant spécialisé au fonctionnement de l'institution	Comprendre les rôles des différents partenaires dans les projets d'intégration des élèves	Intégrer son activité d'enseignant spécialisé au fonctionnement du regroupement selon ses spécificités	Intégrer son activité d'enseignant spécialisé au fonctionnement de l'institution
Interagir avec les différents professionnels selon les différentes modalités de collaboration pour définir et accomplir des tâches en fonction des buts professionnels à atteindre	Interagir selon les différents modes de collaboration avec les différents partenaires intervenant dans la planification et le suivi du projet d'intégration scolaire d'un élève.	Interagir selon divers modes de collaboration avec le FT, les différents partenaires du regroupement et de l'établissement scolaire	Interagir avec les différents professionnels et planifier, mettre en œuvre et réguler des activités de coopération ou de co-enseignement
Se sensibiliser aux modes de collaboration avec les familles, développés par l'institution	Planifier et déployer son activité professionnelle d'appui à l'intégration selon les différents modes de collaboration et de co-enseignement avec chaque enseignant	Se sensibiliser aux modes de collaboration famille-école en vigueur dans le regroupement, ainsi qu'aux moyens de communication et d'évaluation mis en place	Préparer et participer, si les conditions le permettent, à une ou plusieurs rencontres avec des familles et utiliser les outils de communication et d'évaluation développés par l'institution pour la collaboration avec les familles
Participer au travail de réflexion et de régulation multiprofessionnelle	Proposer et mettre en place des conditions d'appui pédagogique et didactique favorables à l'intégration scolaire de l'élève	Participer au travail de réflexion et de régulation multiprofessionnelle lors des dispositifs du regroupement et de l'établissement scolaire prévus à cet effet	Participer activement au travail de réflexion et de régulation multiprofessionnelle. Présenter le travail d'apprentissage d'un élève lors d'une réunion de synthèse
	Gérer son temps, ses déplacements et ses ressources dans l'exercice de la fonction d'appui à l'intégration scolaire		

Il est prévu que les étudiants-stagiaires puissent se sensibiliser aux modes de collaboration avec les familles lors des deux stages en contexte d'institution spécialisée et lors du stage en classe spécialisée, alors qu'il n'en est pas fait mention pour le stage en appui à l'intégration. Concernant cet aspect de la collaboration avec les familles, les objectifs à atteindre dans le stage en classe spécialisée et dans le stage en institution spécialisée II, sont étendus aux moyens et outils développés et mis en place dans le regroupement ou dans l'institution pour la communication et l'évaluation. Le dernier objectif commun aux trois stages précités concernant les tâches collaboratives de l'enseignement consiste à être capable de participer au travail de réflexion et de régulation multiprofessionnelle dans les dispositifs institutionnels prévus à cet effet. Cet objectif est élargi à la capacité de présenter le travail d'apprentissage d'un élève lors d'une réunion de synthèse dans le dernier stage en institution spécialisée, ce dernier stage de la formation supposant la capacité à démontrer une posture professionnelle d'enseignant dans le cadre de réunions multiprofessionnelles risquant fortement de la mettre à mal. En revanche, la spécificité de l'exercice des tâches collaboratives en contexte d'appui à l'intégration requiert de la part des étudiants-stagiaires, d'une part la capacité à savoir proposer et mettre en place des conditions pédagogiques et didactiques favorables à l'intégration de l'élève en classe ordinaire, d'autre part la capacité à gérer son temps, ses déplacements et ses ressources dans l'exercice de la fonction d'appui à l'intégration scolaire qui se déploie sur plusieurs établissements et classes.

c) Objectifs au niveau des tâches pédagogiques et didactiques de l'enseignement

Tableau 5.8 : Objectifs spécifiques des stages de la MESP : tâches d'ordre pédagogiques et didactiques

Institution spécialisée (I)	Appui à l'intégration	Classe spécialisée	Institution spécialisée (II)
Observer et identifier le cadre et les conditions pédagogiques et didactiques mis en place par l'institution	Prendre connaissance des projets d'intégration rédigés pour les élèves	Analyser et s'ajuster aux conditions pédagogiques et didactiques mises en place par le regroupement et la classe en particulier	Analyser et s'ajuster au cadre et aux conditions pédagogiques et didactiques mis en place par l'institution
Prendre connaissance des projets éducatifs individualisés rédigés pour les élèves dont il a la charge	Identifier, en collaboration avec le FT, les besoins pédagogiques et didactiques particuliers des élèves en fonction des tâches scolaires qu'ils ont à accomplir et des savoirs scolaires qu'ils ont à apprendre dans chaque classe d'intégration	Prendre connaissance des objectifs d'enseignement en cours en se référant au PER, aux projets pédagogiques particuliers des élèves et à la planification	Prendre connaissance et contribuer au suivi d'un/des projets pédagogiques et didactiques, comprendre et utiliser les outils d'enseignement et les instruments d'évaluation (formative, sommative) pour les élèves dont il partage la responsabilité
Identifier, en collaboration avec le FT, les besoins pédagogiques et didactiques particuliers des élèves en fonction des tâches à accomplir et des savoirs à apprendre	Planifier et préparer des activités didactiques cohérentes avec l'activité collective, les attentes, les objectifs et les conditions d'accomplissement des tâches de chaque classe d'intégration.	Identifier, en collaboration avec le FT, les besoins pédagogiques et didactiques particuliers des élèves en fonction des tâches à accomplir et des savoirs à apprendre	Identifier les besoins pédagogiques et didactiques particuliers des élèves en fonction des tâches à accomplir et des savoirs à apprendre
Connaître et recourir aux moyens et outils pédagogiques et didactiques aménagés spécifiquement par l'institution	Mettre en œuvre et réguler des activités didactiques dans les différents contextes d'appui à l'intégration	Planifier et préparer des activités didactiques en prenant en compte les indications du FT, les savoirs à enseigner, les besoins particuliers des élèves et le collectif de la classe	Connaître et recourir aux moyens et outils pédagogiques et didactiques aménagés spécifiquement par l'institution
	Mener son activité d'appui en s'intégrant à chaque classe et en établissant des relations sociales et didactiques avec l'ensemble des élèves	Mettre en œuvre et réguler des activités d'enseignement et d'apprentissage en contexte de classe spécialisée et des dispositifs de collaboration prévus au sein du regroupement	Planifier et préparer la majorité des activités didactiques en prenant en compte les indications du FT, les savoirs à enseigner et les besoins particuliers des élèves
	Recourir à des outils pour le suivi de l'activité des élèves dans chaque contexte	Participer aux situations pédagogiques et didactiques de l'ensemble de l'établissement scolaire (décloisonnements à thème, ACT, éducation physique, journal d'école, ...)	Mettre en œuvre et réguler la majorité des activités d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte de classe et des moments prévus à cet effet dans l'institution
Savoir initier et poursuivre une relation avec chaque élève fondée sur une confiance et des attentes réciproques dans le respect des élèves		Savoir initier et poursuivre une relation avec chaque élève fondée sur une confiance et des attentes réciproques dans le respect des élèves et des règles de vie de l'établissement scolaire	Savoir initier et poursuivre une relation avec chaque élève fondée sur une confiance et des attentes réciproques dans le respect des élèves. Identifier les obstacles dans la relation avec les élèves et chercher des moyens pour les réguler
Comprendre les interactions complexes dans un groupe d'élèves et les réguler avec l'aide du FT		Comprendre les interactions complexes d'un groupe d'élèves au sein du regroupement et de l'établissement scolaire et les réguler avec le FT	Comprendre les interactions complexes dans un groupe d'élèves et les réguler

Comme pour les autres domaines de compétences professionnelles, la plupart des objectifs spécifiques sont similaires dans les 3 stages « Enseigner en institution spécialisée I », « Enseigner en classe spécialisée » et « Enseigner en institution spécialisée II ». Le stage « Enseigner en appui à l'intégration », se distingue par l'absence de trois des objectifs à atteindre figurant dans les autres stages. Il s'agit 1) de la capacité à analyser et s'ajuster aux conditions pédagogiques et didactiques mises en places par l'institution, le regroupement ou la classe en particulier 2) de la capacité à initier et poursuivre une relation avec chaque élève fondée sur une confiance et des attentes réciproques dans le respect des élèves et des règles (et des règles de la vie de l'établissement en classe spécialisée) et 3)

de la capacité à comprendre les interactions complexes dans un groupe d'élèves et les réguler avec ou sans l'aide du FT. En revanche, le contrat pédagogique de ce stage prévoit un objectif similaire aux deux autres sur le fond : savoir mener son activité d'appui en s'intégrant à chaque classe et en établissant des relations sociales et didactiques avec l'ensemble des élèves. Il renferme par ailleurs un objectif spécifique au contexte de soutien à l'intégration : savoir prendre connaissance des projets d'intégration rédigés pour les élèves.

Une légère différence dans le degré des attentes entre les deux stages en institution est également repérée. En effet, dans le premier stage en institution spécialisée, il est question de *savoir observer et identifier* le cadre et les conditions pédagogiques et didactiques mis en place par l'institution, alors que dans le second stage, les étudiants-stagiaires devraient être capables *d'analyser et de s'ajuster* aux cadre et conditions pédagogiques et didactiques mis en place par l'institution. Par ailleurs certains objectifs peuvent être atteints avec l'aide du FT dans le stage « Enseigner en institution spécialisée I » alors qu'ils doivent être réalisés seuls ou du moins dans leur grande majorité sans l'aide du FT dans le stage « Enseigner en institution spécialisée II ». Les étudiants-stagiaires ne doivent plus uniquement être capables de prendre connaissance des projets éducatifs individualisés rédigés pour les élèves dont ils ont la charge (stage I), mais contribuer au suivi d'un ou des projets didactiques, comprendre et utiliser les outils d'enseignement et les instruments d'évaluation (formative, sommative) pour les élèves dont ils partagent la responsabilité. Dans le stage (II), ils doivent savoir planifier et préparer les activités didactiques en prenant en compte les indications des FT, les savoirs à enseigner et les besoins particuliers des élèves, alors que cet objectif n'est pas mentionné dans le stage (I).

Finalement, il est prévu que les étudiants-stagiaires en classe spécialisée soient capables de participer aux situations pédagogiques et didactiques de l'ensemble de l'établissement scolaire (décloisonnements à thème, ACT, éducation physique, journal d'école, ...), cet objectif n'étant pas mentionné dans les autres contrats pédagogiques de stage.

d) Objectifs au niveau de la posture professionnelle

Les objectifs spécifiques à atteindre concernant la posture professionnelle sont similaires voire identiques dans les deux stages en institution spécialisée et le stage en classe spécialisée. Les étudiants-stagiaires ne sont donc pas a priori supposés développer des compétences différentes dans le domaine de la posture professionnelle selon s'ils sont en stage en institution spécialisée ou en stage en classe spécialisée d'une part, et selon s'il s'agit du premier ou dernier stage en institution spécialisée d'autre part. À nouveau, on observe une différence concernant le stage « Enseigner en appui à l'intégration » qui ne mentionne ni la capacité des étudiants-stagiaires à reconnaître les réussites et les obstacles rencontrés, les partager et les réfléchir avec le FT, ni le fait de savoir ajuster ses actions dans des situations imprévues en demandant de l'aide au FT ou un autre professionnel si nécessaire.

Tableau 5.9 : Objectifs spécifiques des stages de la MESP : construction d'une posture professionnelle

Institution spécialisée (I)	Appui à l'intégration	Classe spécialisée	Institution spécialisée (II)
Ajuster ses actions dans des situations imprévues en demandant de l'aide au FT ou un autre professionnel si nécessaire		Ajuster ses actions dans des situations imprévues en demandant de l'aide au FT ou un autre professionnel si nécessaire	Ajuster ses actions dans des situations imprévues en demandant de l'aide au FT ou un autre professionnel si nécessaire
Reconnaître les réussites et les obstacles rencontrés, les partager et les réfléchir avec le FT		Reconnaître les réussites et les obstacles rencontrés, les partager et les réfléchir avec le FT, l'équipe multiprofessionnelle ou les partenaires de l'établissement scolaire	Reconnaître les réussites et les obstacles rencontrés, les partager et les réfléchir avec le FT
Adopter une posture d'analyse et de régulation de son activité professionnelle dans ses dimensions sociales, instrumentales, cognitives et socio-affectives	Adopter une posture d'analyse et de régulation de son activité professionnelle dans ses dimensions sociales, instrumentales, cognitives et socio-affectives, avec l'appui du FT	Adopter une posture d'analyse et de régulation de son activité professionnelle dans ses dimensions sociales, instrumentales, cognitives et socio-affectives	Adopter une posture d'analyse et de régulation de son activité professionnelle dans ses dimensions sociales, instrumentales, cognitives et socio-affectives
Identifier ses besoins de formation dans une prise de distance avec le quotidien institutionnel	Identifier ses besoins de formation dans une prise de distance avec le quotidien institutionnel	Identifier ses besoins de formation dans une prise de distance avec le quotidien institutionnel	Identifier ses besoins de formation dans une prise de distance avec le quotidien institutionnel

Les rôles des partenaires du stage

Les étudiants-stagiaires ont la responsabilité de se former et de s'exercer à la fonction d'enseignant spécialisé⁹⁵ durant leurs stages. Les formateurs de terrain et universitaires ont quant à eux la responsabilité de les accompagner, de leur fournir les outils et les conditions pour développer les compétences professionnelles attendues et atteindre les objectifs spécifiques qui seront évalués de manière formative puis certificative à l'issue du stage. Chaque contrat pédagogique précise les rôles respectifs de l'étudiant-stagiaire, du formateur de terrain et du formateur universitaire, et ceux-ci sont identiques dans les 4 stages :

L'étudiant-stagiaire :

Processus de formation - L'étudiant s'engage à :

- S'adapter au contexte de scolarisation et à respecter son organisation ;
- Respecter le rôle des différents partenaires professionnels, des élèves et le sien ;
- Négocier avec le formateur de terrain le contenu et les moments de ses interventions ;
- Assumer seul la responsabilité de l'enseignement attendu par le contexte scolaire, le plus vite possible ;
- Assurer le bon fonctionnement de sa prise de responsabilité ;
- Réfléchir seul et avec l'aide du FT sur les dimensions sociales, instrumentales et cognitives et socio-affectives de ses actions ;
- Participer à des échanges formels ou informels concernant la régulation du stage ;
- Réguler son activité professionnelle d'enseignant spécialisé en fonction des remarques du FT et de son auto-analyse ;
- Poursuivre une démarche soutenue d'intégration de la théorique et de la pratique ;
- Participer activement à des échanges professionnels divers (séance de travail en équipe, rencontre avec des parents, ...).

Respect du dispositif - L'étudiant s'engage à :

- Avertir les FT et FU qui l'accompagnent en cas d'absence imprévue (force majeure ou maladie) ;
- Compenser ce temps d'absence en fin de stage ;
- Informer également la responsable académique des stages pour une absence de plus de deux jours ;
- Etre présent dans la structure de stage durant 16 jours complets ou équivalent (et 22.5 jours pour le stage en institution spécialisée II) pour que le stage soit validé ;
- Respecter les règles d'éthiques définies par l'Institut universitaire de formation des enseignants et l'Office médico-pédagogique.
- Faire appel au FU en cas de nécessité.

Le formateur de terrain s'engage à :

- Présenter avec soin à l'étudiant le milieu institutionnel qui l'accueille et la vie de classe (horaire, équipe, élèves, règles de fonctionnement et de sécurité, etc.) ;
- Fournir à l'étudiant les moyens de collaboration avec les partenaires de l'équipe, ainsi que les moyens d'enseignement et les documents qui seront nécessaires à sa prise de responsabilité ;

⁹⁵ Pelgrims, G., Delorme, C., Emery, R.,(2011). Contrats pédagogiques stages F4E40601- F4E40602 - F4E40603 - F4E40604 années 2013-2014 et 2014-2015. Université de Genève, FPSE & IUFE.

- Mettre en place les conditions permettant à l'étudiant de prendre la responsabilité des tâches de collaboration et d'enseignement auprès des élèves le plus rapidement possible ;
- Inciter l'étudiant à expliciter ses choix didactiques et pédagogiques, ses objectifs et les moyens qu'il se donne pour les atteindre ;
- Consigner par écrit ses observations tout au long du stage en vue des dialogues formatifs réguliers avec l'étudiant et d'une évaluation écrite pour la certification du stage ;
- Participer autant que possible au processus de coformation organisée dans le cadre de la MESP ;
- Ouvrir pendant toute la durée du stage un espace de réflexion où se discutent les problèmes rencontrés par l'étudiant ou les questions qu'il se pose sur les différentes dimensions de son activité professionnelle, sur les modes de collaboration avec les différents partenaires professionnels et les parents, sur le contenu et la façon de planifier et de conduire des activités dans les différentes disciplines scolaires, sur les stratégies de gestion du groupe d'élèves, sur les relations avec les élèves et les autres partenaires ;
- Avertir la responsable académique des stages en cas d'absence de plus de trois jours (séance de coformation comprise).

Le formateur universitaire s'engage à :

- Se mettre à la disposition des étudiants et des formateurs de terrain ;
- Présenter et clarifier les instruments d'évaluation à l'usage de l'étudiant et du FT ;
- Participer aux réunions tripartites ;
- Soutenir le processus d'évaluation formative de l'étudiant ;
- Se rendre sur le terrain à la demande de l'un ou l'autre des partenaires ;
- Procéder à la certification du stage en collaboration avec le formateur de terrain ;
- Repérer les problématiques importantes et d'intérêt général et assurer le lien avec les séminaires d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle dispensés à l'IUFE tout au long du stage ;
- Suivre la coformation en vue d'assurer collectivement la cohérence dans la formation professionnelle entre le terrain et l'IUFE

Les étudiants-stagiaires participant à la recherche s'engagent, en inscrivant successivement les 4 unités de formation stages de la MESP, à respecter les rôles prescrits dans le Contrat pédagogique des stages. Ils peuvent s'attendre à ce que leurs formateurs de terrain et formateurs universitaires respectent les leurs de leur côté, conformément au Contrat-type liant formateurs de terrain et IUFE et aux cahiers des charges des enseignants universitaires responsables des suivis de stage dans la MESP.

Le déroulement des stages

Le contrat pédagogique de chaque stage règle dans son chapitre « Organisation du stage » les modalités de son déroulement⁹⁶: avant le début du stage, pendant le stage et après le stage. Le déroulement est identique dans chaque stage. Seul le nombre de jours durant lesquels les étudiants-stagiaires doivent assumer la responsabilité de la fonction d'enseignant spécialisé varie proportionnellement au nombre de jours du stage. Ainsi il est prévu que les étudiants-stagiaires prennent contact avec leur formateur de terrain avant le début du stage et passent une journée ou son équivalent dans la structure de stage. Durant cette période précédant le stage, les étudiants-stagiaires doivent faire connaissance avec l'équipe multiprofessionnelle et/ou les autres collègues enseignants du formateur de terrain, tandis que les formateurs doivent leur communiquer les informations nécessaires à la préparation de leur stage et plus spécifiquement des séances d'enseignement et séquences didactiques. Ils sont supposés définir ensemble les moments d'intervention, les tâches à réaliser et les modalités de collaboration avec les autres partenaires. Les étudiants-stagiaires sont tenus de rédiger alors leur projet de formation qu'ils transmettent 4 jours après le début du stage au formateur universitaire. Pendant le stage, les étudiants-stagiaires doivent assumer la responsabilité de la fonction d'enseignant spécialisé en présence de leurs formateurs de terrain, durant 14 jours ou 20 jours selon la durée du stage⁹⁷. Ils devraient bénéficier d'échanges de régulation et de réflexion (4 réunions formelles) avec leurs FT tout au long du stage et avec leur FU⁹⁸ lors d'une réunion intermédiaire. Finalement, ils assument seuls les tâches d'enseignement en l'absence de leurs formateurs de terrain, lorsque ceux-ci se rendent à l'université pour une journée de coformation. À la fin du stage, étudiants-stagiaires et formateurs sont tenus de participer à la réunion d'évaluation certificative tripartite qui se tient à une date fixée d'un commun

⁹⁶ Durant la période où la recherche a eu lieu, les étudiants bénéficiaient de conditions différentes de celles qui sont actuellement prévues pour le déroulement des stages. Nous avons en effet tenu compte d'un certain nombre de commentaires et indices repérés tout au long de la recherche et des éditions du programme de la MESP pour procéder à une modification de ces modalités de déroulement de manière à les rendre plus compatibles également avec le rapport nombre d'heures de travail/Crédits ECTS.

⁹⁷ 14 jours pour les stages F4E40601, F4E40602 et F4E40603 d'une durée équivalente à 16 jours ; 20 jours pour le stage F4E40604 d'une durée équivalente à 22.5 jours.

⁹⁸ Les stages F4E40601 et F4E40602 prévoient une séance d'évaluation formative tripartite, soit réalisée en présence du formateur universitaire, du formateur de terrain et de l'étudiant-stagiaire. Les stages F4E40603 et F4E404 prévoient quant à eux des séances d'évaluation formative multipartite, soit réalisée en présence de plusieurs triades FU, FT, ST.

accord. Les étudiants-stagiaires ne sont toutefois pas libérés de leur devoir de secret professionnel à l'issue du stage.

L'évaluation des stages

Comme mentionné précédemment, l'évaluation des 4 stages comporte une phase d'évaluation formative (tout au long du stage) et une phase d'évaluation certificative (à l'issue du stage). Ces deux phases d'évaluation impliquent à chaque fois l'ensemble des acteurs (étudiant-stagiaire, formateur de terrain et formateur de l'Université, bien que ces derniers ne sont pas présents à l'ensemble des séances d'évaluation formatives).

a) L'évaluation formative

Compte tenu de leur engagement respectif dans le processus de formation et des prescriptions figurant dans le contrat pédagogique du stage, étudiants-stagiaires et formateurs de terrain devraient être concernés en premier lieu par la tournure formative que le stage est supposé prendre dès la phase préparatoire. Les interactions ont lieu lors de la séance de lancement à l'université, lors de la journée d'observation dans la structure attribuée, mais aussi pendant la rédaction du projet de formation, ainsi qu'à l'occasion d'échanges informels et d'entretiens formels ; tous ces éléments durant le stage constituent des occasions d'évaluation formative puisqu'elles devraient comporter des régulations proactives qui contribuent à préparer l'activité professionnelle des stagiaires. Par ailleurs, le document d'accompagnement du stage propose un instrument d'évaluation formative auquel les acteurs peuvent se référer dans le cadre des échanges formels hebdomadaires et lors de la séance tripartite ou multipartite (**Annexe 4**). Cet instrument consiste en une grille qui comporte l'ensemble des objectifs spécifiques à atteindre durant le stage, ainsi que différents items opérationnels permettant aux étudiants-stagiaires au FT et au FU de cibler des indicateurs des objectifs d'évaluation/régulation formatrice. Ces objectifs spécifiques sont répartis dans les 4 domaines présentés précédemment : connaissance du contexte institutionnel, tâches collaboratives de l'enseignement, tâches pédagogiques et didactiques de l'enseignement et posture professionnelle. Ils seront repris à l'identique lors de l'évaluation certificative du stage. Les 4 domaines structurent la grille en quatre parties, contenant chacune les objectifs spécifiques qui s'y réfèrent. Une place laissée aux observations, aux commentaires et aux suggestions.

Stage : Enseigner en appui à l'intégration (F4E40601) INSTRUMENT D'ÉVALUATION FORMATIVE A l'usage du/de la formateur/trice de terrain (observation et évaluation formative) et de l'étudiant-e (observation et autoévaluation)	
Étudiant-e : Lieu du stage :	
Formateur(s)-trice(s) de terrain :	
1. Connaissance du contexte institutionnel	Observations- commentaires- suggestion
<p>1.1 Comprendre les particularités de la fonction d'un enseignant spécialisé exerçant en appui à l'intégration d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers dans différents contextes scolaires</p> <ul style="list-style-type: none"> Prendre connaissance de différents types de projets d'intégration qui peuvent être suivis par l'enseignant spécialisé d'appui Identifier les conditions géographiques, spatiales et temporelles d'accomplissement de la fonction d'appui S'informer des différents partenaires avec lequel un enseignant d'appui doit collaborer 	<p>Objectif repris pour l'évaluation certificative</p> <p>Différents indicateurs permettant à l'étudiant et au FT de cibler les objectifs d'évaluation/régulation formatrice</p>

Figure 5.2 : Conception de la grille d'évaluation formative du stage

b) L'évaluation certificative

La certification est conçue selon un format identique pour les 4 stages. Trois dimensions du stage sont systématiquement certifiées : les compétences professionnelles de l'étudiant-stagiaire (volet 1 de la certification), ses compétences d'analyse de l'activité professionnelle (volet 2 de la certification) et le respect du dispositif (volet 3). La certification donne lieu à un résultat correspondant à une note chiffrée entre 6 (note maximale) et une note inférieure à 4 (note déterminant le seuil de réussite du stage). Ces résultats s'appuient sur l'évaluation jugée suffisante ou insuffisante de chacun des trois

volets. Un instrument d'évaluation certificative est également à disposition des acteurs bien que dans ce cas, seuls les formateurs soient autorisés à le remplir.

Dans le cas de cette présente recherche, nous tenons à préciser que nous n'avons jamais été impliquée dans l'évaluation des compétences des étudiants-stagiaires concernés, et ce pour l'ensemble des unités de formations auxquels ils se sont inscrits et auxquelles ils ont participé tout au long de leur parcours de formation initiale. Cette décision a été prise en accord avec la direction du programme de maîtrise afin de garantir un contrat de confiance réciproque et de recherche entre participants à la recherche et nous-mêmes et afin de préserver un climat propice à l'adoption d'une posture de chercheuse détachée d'enjeux de formation et d'évaluation.

5.1.3 Cadre organisationnel des dispositifs de stages

Les dispositifs des stages de la MESP sont directement soumis à un cadre réglementaire relevant de l'Institut de formation des enseignants du canton de Genève (IUFÉ). L'opérationnalisation et l'organisation de la formation pratique procède sous certains aspects également d'un cadre législatif et réglementaire et notamment de la Convention relative à la formation professionnelle des enseignantes et enseignants des degrés primaire et secondaires I et II, et d'enseignement spécialisé entre l'Université de Genève et le Département de l'instruction publique entrée en vigueur le 21 janvier 2011. En outre, tout comme pour le cadre règlementaire, les procédures contribuant à opérationnaliser la gestion des attributions des stages aux étudiants de la MESP ont subi quelques modifications depuis les débuts de la formation. L'opérationnalisation comprend plusieurs phases et étapes dont les deux principales sont décrites de manière sélective en raison de la proximité qu'elles entretiennent avec l'objet d'étude dans cette recherche et afin de favoriser l'accès à la compréhension des enjeux et conséquences potentielles sur l'expérience des étudiants-stagiaires.

Constitution des réseaux des formateurs de terrain en partenariat avec les directions pédagogiques des structures d'enseignement spécialisé

Comme le stipulent les Contrats-types (**Annexe 4**) figurant dans les brochures d'accompagnement des quatre stages de la MESP, est considéré comme formateur de terrain :

tout enseignant spécialisé genevois qui s'engage à participer à la formation des étudiants de la maîtrise universitaire en enseignement spécialisé, notamment en accueillant un ou plusieurs étudiants dans sa classe en principe par semaines entières dans le cadre d'une unité de formation. Il doit être enseignant nommé ou stabilisé⁹⁹ (Contrat-type, stages MESP).

Contrairement à certains dispositifs de formation pratique organisés dans d'autres cantons suisses (**Annexe 2**), les stages de la MESP se déroulent donc bien dans les classes des formateurs de terrain et en leur présence. Le réseau des formateurs de terrain étant lié à un stage spécifique, les formateurs de terrain sont tenus d'exercer la fonction d'enseignant spécialisé dans le contexte d'enseignement spécialisé concerné par le stage : classe spécialisée, appui à l'intégration ou institution spécialisée. Ils répondent à un appel d'offre adressé chaque année par l'IUFÉ et s'inscrivent individuellement ou collectivement¹⁰⁰ pour accueillir un ou plusieurs stagiaires durant l'année académique. Une fois ces réseaux constitués pour chacun des stages, les étudiants-stagiaires se voient attribuer un formateur de terrain selon une procédure d'affectation des stagiaires aux formateurs de terrain et aux structures de stages, qui est négociée au préalable avec les directions respectives des structures d'enseignement spécialisé publiques et subventionnées privées.

⁹⁹ La nomination intervient au bout de deux ans d'engagement suite aux évaluations de travail pour les enseignants spécialisés au bénéfice du titre requis. La stabilisation concerne quant à elle les enseignants spécialisés non détenteurs du titre requis, mais qui remplissent les conditions suffisantes pour être engagés.

¹⁰⁰ Il est également possible pour les enseignants spécialisés travaillant en duo pédagogique d'accueillir un étudiant-stagiaire collectivement.

Affectation des stagiaires aux formateurs de terrain et aux structures de stage

L'affectation s'appuie sur plusieurs principes qui contribuent à offrir des occasions aux étudiants-stagiaires de se former à l'exercice de la fonction d'enseignant spécialisé au plus proche de la réalité des contextes existants. La situation géographique des structures de stage et leur éloignement potentiel du domicile des étudiants-stagiaires n'est donc en aucun cas l'une des priorités de l'affectation. De manière générale, la coordination des stages de la MESP cherche, conformément aux dispositions réglementaires de la MESP et aux injonctions de la CDIP, à élargir la connaissance de la diversité des environnements de travail réel dans lesquels les étudiants pourront être amenés à exercer leurs tâches à l'issue de leur formation. Ce principe exclut également toute opportunité pour les étudiants-stagiaires d'effectuer un stage dans une structure d'enseignement spécialisé qu'ils connaissent déjà. En outre, selon les offres de place de stages à disposition et selon les types de stages, les étudiants-stagiaires devraient avoir l'occasion de travailler avec des élèves dont les catégories d'âges correspondent aux cycles d'enseignement primaire (4-12 ans), secondaire 1 (12-15 ans) et secondaire II (15 ans et plus). Il est également tenu compte de la possibilité pour les étudiants-stagiaires de travailler dans des structures d'enseignement spécialisé dans des contextes plus traditionnels de l'enseignement spécialisé et dans des contextes innovants, dans des structures accueillant des élèves présentant des problématiques d'apprentissage ainsi que des besoins pédagogiques et didactiques contrastés, dans des structures d'enseignement spécialisé relevant de l'OMP et des structures d'enseignement spécialisé privées subventionnées. L'expérience professionnelle antérieure ou concomitante à la formation des étudiants-stagiaires est prise en compte dans tous les cas. De même, il est tenu compte des souhaits de formation dans un contexte d'enseignement spécialisé particulier (enseignement spécialisé en contexte de détention pour mineurs ou en contexte hospitalier, par exemple) lorsque cela s'avère possible et est jugé pertinent du point de vue de la trajectoire de formation de l'étudiant-stagiaire concerné.

Dès l'affectation faite, il appartient alors aux étudiants-stagiaires de contacter le plus rapidement possible leur formateur de terrain afin d'organiser en accord avec eux leur journée d'observation avant le début du stage.

Pour la période de construction des données, l'appel d'offre pour participer comme formateur de terrain à la formation des futurs enseignants spécialisés a été envoyé aux 27 structures d'enseignement spécialisé¹⁰¹ suivantes :

Tableau 5.10 : Répartition des structures-types ayant reçu un appel d'offre selon les contextes d'ES et les dispositifs de stage

Institution spécialisée I	Appui en intégration	Classe spécialisée	Institution spécialisée II
Centres médico-pédagogiques (déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme) (cycles élémentaire, moyen, secondaire 1 et 2)	Centres médico-pédagogiques « déficiences sensorielles » prévoyant un dispositif de soutien pédagogique spécialisé à l'intégration en classe régulière et itinérant (4-18 ans)	Regroupement de classes spécialisées (6-13 ans)	Centres médico-pédagogiques (déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme) (cycles élémentaire, moyen, secondaire 1 et 2)
Écoles de formation pré-professionnelles (12-15 ans)	Classes intégrées au cycle d'orientation (12-15 ans)	École de l'Arc, une autre école (6-13 ans)	Écoles de formation pré-professionnelles (12-15 ans)
Centre de formation professionnelle initiale (SGIPA) (15-18 ans)	Classes intégrées à l'école primaire (7-12 ans)		Centre de formation professionnelle initiale (SGIPA) (15-18 ans)
Centre d'intégration socio-professionnelle (SGIPA) (15-18 ans)	Classe intégrée et mixte au cycle d'orientation (12-15 ans)		Centre d'intégration socio-professionnelle (SGIPA) (15-18 ans)
	Dispositif d'intégration et d'apprentissage mixtes (7-12 ans)		

¹⁰¹ La classification des structures d'enseignement spécialisé par types de stage considère ici la classification telle qu'elle est opérée par l'OMP lors de la période de recueil des données pour l'attribution des places de stage. Cette classification ne correspond toutefois pas stricto sensu aux contextes d'enseignement spécialisé tels qu'ils sont présentés et étudiés dans les unités de formation de la MESP.

Ces 27 structures d'enseignement spécialisé sont toutes situées dans le canton de Genève, réparties pour une minorité d'entre elles en zone urbaine et péri-urbaine de la commune de Genève (27/63). Nous pouvons ainsi constater que chaque type de structures d'enseignement spécialisée existe dans cette commune, ce qui n'est pas le cas des autres, et que certaines communes ne comportent aucune structure d'enseignement spécialisé au moment où les données ont été construites.

Affectation du formateur universitaire à la dyade FT/ST

Les affectations sont réparties proportionnellement aux heures de suivi de stages que chaque enseignant intervenant dans la MESP a à son cahier des charges. La diversité de l'accompagnement par les formateurs universitaires est également privilégiée à cette étape. En effet, il est postulé que plus les suivis de stages sont assurés par une équipe d'enseignants-formateurs aux domaines d'expertises complémentaires et dont les interventions dans le programme de formation sont relatives au domaine 4 « Enseignement et apprentissages en contexte d'enseignement spécialisé », plus les étudiants-stagiaires ont la possibilité de bénéficier de regards complémentaires sur leurs pratiques et l'analyse qu'ils en font lors des séances tripartites d'évaluation formative et certificative. L'hypothèse selon laquelle la construction d'une culture commune de formation entre formateurs de terrain et formateurs universitaires est également sous-jacente à l'intention de provoquer une acculturation des uns et des autres à la culture propre des partenaires de formation, afin de contribuer à l'élargissement des préoccupations liées à la formation des étudiants-stagiaires. Les étudiants-stagiaires participant à la recherche ont donc eu l'occasion d'être accompagnés et évalués par plusieurs formateurs universitaires.

5.2 Construction des données de la recherche : acteurs impliqués et contractualisation de la recherche

Dans cette seconde partie du chapitre 5, le calendrier de la recherche résume tout d'abord le déroulement chronologique de la construction des données de la recherche. Nous exposons ensuite la contractualisation de l'enquête ainsi que la recherche et la composition de l'échantillon des acteurs (étudiants-stagiaires et formateurs de terrain) impliqués dans la recherche.

5.2.1 Calendrier de la recherche

La concrétisation de ce dispositif de recherche s'est déroulée sur un temps long principalement échelonné entre le mois d'octobre 2013 (contractualisation de l'enquête) et le mois de juin 2015 (fin du recueil des données pour trois participants) avec une reprise au mois de juin 2016 (fin du recueil des données pour deux autres participants), conformément aux trois premières phases énoncées ci-dessous :

Tableau 5.11 : Calendrier de réalisation de la recherche

<p>PHASE 1 - Octobre – Décembre 2013 → Contractualisation de l'enquête</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informations et demandes d'autorisation adressées à la Direction de la MESP. • Demande de collaboration à la recherche auprès des étudiants de la MESP • Inscription et confirmation de collaboration par les participants directement impliqués • Informations et demandes d'autorisation adressées aux partenaires indirectement impliqués : <ul style="list-style-type: none"> ◦ Direction pédagogique de l'OMP ◦ Direction opérationnelle pédagogique (phase reproduite pour chaque période de stage) ◦ Enseignants-spécialisés formateurs de terrain (phase reproduite pour chaque période de stage) ◦ Parents d'élèves des classes accueillant les étudiants-stagiaires (phase reproduite pour chaque période de stage)
<p>PHASE 2 - Février 2014 – Juin 2015 → Construction des données</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observations filmées des séances de formation à l'enseignement : entretiens de formation FT/ST et séances d'enseignement effectuées par les étudiants • Autoconfrontations filmées des étudiants-stagiaires • Autoconfrontations filmées (ou audio) des formateurs de terrain
<p>PHASE 3 - Juin 2015 – Juin 2016 → Construction des données</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entretiens semi-directifs avec les étudiants-stagiaires (éléments de parcours des étudiants-stagiaires) • Autoconfrontations rétrospectives des extraits d'activité des 4 stages avec les étudiants-stagiaires
<p>PHASE 4 - Juin 2016 – Septembre 2017 → Construction des données</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transcriptions partielles des données • Premières analyses des données
<p>PHASE 5 - Septembre 2017 – Septembre 2019 → Analyses et rédaction de la thèse</p>

Plusieurs démarches de traitement ont été explorées dans une première phase (phase 4, tableau 5.12). Celles-ci ont progressivement conduit au choix adopté pour l'analyse des données réalisée à partir des données produites pour l'une des étudiantes-stagiaire, et concernant plus spécifiquement l'une des séances d'enseignement. Celle-ci, ainsi que les premiers résultats produits, nous ont servi d'étalon pour reproduire dans un second temps (phase 5, *ibid.*) les analyses sélectives des données concernant les autres étudiants.

5.2.2 Contractualisation de l'enquête

Cette étude a comme origine notre propre intérêt pour l'analyse scientifique du travail *réel* fourni par des étudiants-stagiaires en situation de formation initiale, et plus particulièrement celui fourni lors des unités de formation « stages ». Elle a été réalisée en vue d'une contribution à la production de connaissances dans le domaine de la formation à l'enseignement spécialisé. Elle n'a donc pas été sollicitée par les participants eux-mêmes. Étant nous-même, comme la directrice de ce travail de thèse, impliquée dans la conception des dispositifs de stages et dans l'accompagnement des étudiants-stagiaires de la MESP, nous avons embrassé l'idée d'étudier un objet se situant au plus proche de notre activité professionnelle, tout en n'occultant pas le fait que celui-ci concernerait des étudiants fréquentant nos enseignements (ou seraient susceptibles de l'être) au moment où les données seraient construites.

Dès les prémices de l'étude, notre posture d'enseignante-chercheuse face à cet objet de recherche a donc été questionnée. Ce questionnement a porté sur l'engagement ontologique, épistémologique et

éthique dans la situation de recherche tels que développés dans le programme de recherche empirique du cours d'action (Theureau, 2006, 2015) et explicités dans le chapitre précédent. Il s'est focalisé plus précisément sur le jeu de proximité/distance (Theureau 2006, p.150-151), au cœur des recherches impliquant des enseignants-chercheurs dont la familiarité avec l'objet d'étude est souvent plus grande qu'il n'y paraît. Certaines évidences ou allants de soi, ont ainsi dû être abandonnés ou tout au moins transformés en énigmes afin que puisse émerger la posture d'*estrangement* qu'évoque Ginzburg (Löwy, 2010) ou la posture d'*étonnement* Thievenaz (2017) et à partir de laquelle nous avons pu réellement entrer dans « l'enquête » (Durand, 2017b). Toutefois, de même que le détective lorsqu'il entreprend une nouvelle enquête, non seulement peut, mais doit s'appuyer sur certaines connaissances, expériences, règles d'action, normes, inhérentes à son métier et tenues pour fiables, nous avons convoqué dans notre activité d'enquête, une *culture propre* riche de notre expertise empirique passée et présente. Celle-ci demeure en effet féconde lorsqu'il s'agit de repérer les enjeux significatifs et pertinents, nécessaires au démarrage d'une enquête.

Enfin, il est utile de préciser que loin d'être stabilisée dès le début, nous avons reconstitué et décrivons donc a posteriori notre activité de chercheuse « en quête » d'une démarche lui permettant de mener un travail signifiant, productif mais surtout constructif. Une démarche précisément constituée de dilemmes, d'ajustements en situations, de négociations diverses, une démarche avec laquelle nous avons tenté d'articuler nos différentes tâches et activités de chercheuse-doctorante, enseignante dans la formation et responsable des dispositifs de stages. C'est de cette recherche d'une démarche méthodologique « suffisamment » compatible avec les cadres théoriques mobilisés, avec les conditions exigées par l'enquête de terrain et notre propre activité au sein de l'établissement de formation, dont il est question ici.

L'appel à collaboration dans la recherche

Les étudiants-stagiaires sollicités pour participer et collaborer à cette enquête ont été recrutés par le biais d'un appel à participation volontaire à la recherche. Nous avons formulé et présenté cet appel oralement dans le cadre du premier séminaire d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle de l'année académique 2013-2014, au semestre d'automne. Ce séminaire, auquel l'inscription et la participation en présentiel sont rendues obligatoires par le règlement d'études, réunissait 22 étudiants dont la plupart étaient issus d'une même cohorte d'étudiants de la MESP. Les objectifs de la recherche, les méthodes de construction de données ainsi que les modalités contractuelles et éthiques de participation et de collaboration à la recherche ont été explicités afin de permettre aux étudiants intéressés par une telle démarche de manifester leur souhait d'en faire partie. Ont également été mis en évidence les bénéfices directs et indirects que la collaboration à cette recherche pouvait offrir (Veyrunes, Bertone & Durand, 2003). Parmi ceux-ci, nous avons insisté sur le caractère novateur et potentiellement intéressant des méthodes envisagées, ainsi que sur le caractère fédérateur et soutenant de l'engagement dans un tel projet durant la formation initiale. Enfin, parmi les conditions contractuelles liées à une collaboration effective dans la recherche, nous avons annoncé une dispense d'évaluation certificative du séminaire, tout en maintenant l'obligation de participer au séminaire d'analyse et de régulation de l'activité articulé aux 4 stages de formation. Afin de favoriser l'établissement d'un lien de confiance réciproque entre chercheuse et acteurs (dont nous anticipons qu'il serait a priori complexe à instaurer dans cette situation de recherche où notre statut d'enseignante-évaluatrice « potentielle » pourrait difficilement se faire oublier des étudiants), nous avons informé les étudiants de la garantie de notre neutralité concernant l'évaluation du développement de leurs compétences professionnelles dans le cadre de la formation.

À la suite de cette présentation nous avons invité les étudiants à poser les questions reflétant leurs préoccupations, et leur avons permis d'éclaircir leur compréhension au sujet de nos attentes, afin de favoriser potentiellement un espace « d'intéressement » (Akrich, Callon & Latour, 1991 et Legros, 2008, cités par Durand & Horcik, 2012, p. 35) et un engagement volontaire dans la recherche. Un courriel électronique leur a été envoyé quelques jours plus tard afin de formaliser notre demande de collaboration et inciter les étudiants intéressés à s'annoncer. Les étudiants ont également eu accès à un

document de présentation¹⁰² de la recherche, contenant entre autres, le descriptif des modalités et des temporalités prévues pour la construction des données, ainsi qu'un formulaire d'inscription à remplir et à nous retourner. Notre insistance pour un engagement formel et écrit a essentiellement été motivée par trois contraintes majeures découlant de notre dispositif de recherche : a) son caractère longitudinal ; b) l'impossibilité de renoncer à effectuer l'un des 4 stages ou à en modifier l'ordre de réalisation une fois la recherche débutée, sous peine d'une rupture du contrat de collaboration et c) un nombre minimum de participants initialement estimé à 9 étudiants. Nous tenions en effet à pouvoir compter sur un échantillon stable d'étudiants, réalisant tous le parcours de formation pratique tel que prescrit par le règlement d'études, le règlement interne et le calendrier 2013-2015 des stages de la MESP, soit débutant et terminant leurs 4 stages en même temps. Ce n'est qu'une fois ce 1^{er} engagement formel sous forme d'inscription comme étudiant-stagiaire volontaire pour une collaboration à notre recherche doctorale reçu, que nous avons été en mesure de réunir lors d'une séance d'information, l'ensemble des participants intéressés afin de leur présenter plus en détails l'objet de l'étude ainsi que le dispositif de recherche envisagé. À l'issue de cette séance, les étudiants-stagiaires ont reçu un contrat de partenariat « Chercheur/Étudiant-stagiaire » à signer en guise d'engagement formel à collaboration dans la recherche.

L'accès aux acteurs et au terrain de recherche

En amont des démarches entreprises avec les étudiants-stagiaires, nous avons informé et nous sommes entretenue avec différents partenaires institutionnels afin de recueillir l'adhésion et les autorisations nécessaires au déploiement de la recherche.

Nous avons tout d'abord concerté la direction du programme d'études afin d'identifier et limiter certains risques liés à l'exercice de nos fonctions professionnelles, notamment pour ce qui touche la formation et l'évaluation des étudiants concernés, durant l'ensemble de leur parcours de formation. Les orientations théorico-méthodologiques envisagées nous enjoignant plutôt à créer des conditions dans lesquelles « le chercheur n'émet aucun jugement » (Pelgrims, 2006, p. 138) ces fonctions professionnelles nous ont parues peu compatibles avec un maintien de nos tâches d'évaluation à l'égard des étudiants potentiellement concernés. Nous avons alors cherché à créer ces conditions d'une « suspension du jugement » (Durand, 2008, p.101) tant pour les acteurs amenés à exprimer leur conscience préréflexive que pour le chercheur guidant les verbalisations en dehors de toute idée d'évaluation normative. Dans ce contexte, nous avons donc demandé à nos collègues formateurs universitaires d'assumer systématiquement l'accompagnement et l'évaluation certificative des étudiants faisant partie de l'échantillon, et ce sur l'ensemble du cursus de formation (y compris pour le mémoire de maîtrise universitaire). Un accord supplémentaire de la direction et du collègue enseignant responsable de l'unité de formation « Séminaires d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle (SARP) » a également dû être obtenu afin de permettre aux étudiants inclus dans l'échantillon, de bénéficier d'une dispense pour le travail certificatif à effectuer dans le cadre cette unité de formation. Nous avons en effet été sensibilisée par des chercheurs avertis, à ne pas sous-estimer la possibilité d'offrir une compensation, sous une forme ou une autre, aux étudiants déjà fortement contraints par des emplois du temps chargés et qui accepteraient d'entrer volontairement dans notre démarche. Nous avons opté pour la dispense du travail d'analyse écrite à effectuer, plutôt que pour celle de l'obligation de présence au séminaire, afin de ne pas priver les étudiants des apports d'autres cadres théoriques et méthodologiques d'analyse de l'activité, ainsi que de la possibilité de partager avec leurs pairs ce moment participant fortement à la création d'une culture commune au sein de la MESP.

Nous avons également rencontré le directeur pédagogique de l'Office médico-pédagogique et l'un des membres de la direction pédagogique¹⁰³ afin d'exposer notre projet de recherche en explicitant ses objectifs, les modalités de construction des données et les précautions qui seraient prises à l'égard des

¹⁰² Il est important de préciser qu'à l'automne 2013, période à laquelle nous avons initié les démarches informelles et formelles en vue de constituer notre échantillon, les projets de recherche impliquant des participants humains n'étaient pas encore soumis à la commission d'éthique de la faculté des sciences de l'éducation, raison pour laquelle nous n'avons pas eu recours aux formulaires d'information et de consentement ad hoc prévus par la commission d'éthique de l'Université pour toute recherche doctorale.

¹⁰³ Il s'agit de membres en fonction à la direction pédagogique de l'OMP durant l'année scolaire 2013-2014.

élèves des classes indirectement concernées par la recherche. En effet, sachant que notre méthode de recherche impliquait des enregistrements vidéographiques réalisés sur le temps scolaire et en présence d'élèves scolarisés dans les différentes structures de l'enseignement spécialisé, nous tenions à nous assurer directement auprès de la direction de la possibilité éthique et réglementaire de l'introduction de caméras fixes et mobiles dans les classes. À l'époque où nous avons débuté notre construction de données, la tolérance de la présence d'une chercheuse munie d'une caméra dans les classes et structures d'enseignement spécialisé, ne constituait en rien une évidence. Nous pouvions en effet tout à fait nous attendre à un refus de la direction, motivé notamment par des arguments pertinents fondés sur le besoin d'un environnement stable pour les élèves (Pelgrims, 2009) et le souhait d'éviter tout risque de perturbation inutile pour ces derniers. L'échange avec les membres de la direction a toutefois permis d'obtenir de leur part un préavis favorable sous-réserve de précisions écrites devant être ajoutées à la demande formelle d'autorisation de recherche dans les écoles. Ces précisions écrites portaient sur :

a) l'objet des observations filmées : nous avons précisé que les observations filmées porteraient sur l'activité de l'étudiant-stagiaire et non pas sur celle des élèves, avec une focalisation de la prise des données sur la personne de l'étudiant-stagiaire grâce à une caméra mobile. Par ailleurs, nous avons également mentionné que nous filmerions des plans larges avec l'aide d'une caméra fixe, afin de nous permettre de saisir l'activité globale de la classe dans un flux continu ce qui faciliterait la compréhension des observations centrées sur le stagiaire.

b) les techniques envisagées pour éviter que des élèves soient reconnus en cas de présence rapprochée au cours d'une interaction avec l'étudiant-stagiaire. Nous avons précisé que nous ne procéderions en aucun cas à des enregistrements vidéographiques d'élèves. Toutefois, si un élève devait « entrer » dans le champ de la caméra restreint de la caméra mobile, nous nous sommes engagée à le rendre méconnaissable par des techniques de floutage ou tout autre procédé garantissant l'anonymat.

c) les autorisations écrites des parents ou responsables légaux d'élèves concernés par une séance d'enseignement donnée par l'étudiant-stagiaire. Nous avons précisé que l'enregistrement vidéographique d'une séance donnée par un étudiant-stagiaire en présence des élèves faisait l'objet d'une autorisation écrite des parents ou responsables légaux et qu'ils seraient informés de l'objet de la recherche. De plus, nous avons été amenée à expliciter le fait qu'il ne s'agissait en aucun cas d'un enregistrement vidéographique de l'élève, mais bien de celui de l'étudiant-stagiaire en formation. Nous avons précisé que ces demandes seraient adressées et co-signées par les enseignants spécialisés titulaires de classe et non par la chercheuse. Finalement ces demandes d'autorisation devaient informer les parents ou les responsables légaux qu'en cas de refus de leur part, l'élève serait accueilli dans un autre groupe-classe durant le temps de la séance en question.

d) les conditions de visionnement des données d'observation incluant des élèves. Nous avons précisé qu'en principe seuls l'étudiant-stagiaire, le formateur de terrain concernés par une séance d'observation, la chercheuse et sa directrice de thèse seraient autorisés à accéder aux données vidéographiques recueillies. Nous avons également formulé l'impossibilité pour les parents, responsables légaux et élèves concernés d'avoir accès aux données filmées. En revanche, sachant que ces données seraient susceptibles d'être exploitées ultérieurement dans le cadre de dispositifs de formation destinés aux étudiants-stagiaires mais également aux formateurs de terrain, ainsi que dans des communications scientifiques, nous avons précisé que si ces situations se présentaient, tout élément permettant d'identifier les élèves serait supprimé.

À la suite de cette première étape de contractualisation de l'enquête avec la direction et nos collègues du programme de formation, les membres de la direction de l'Office médico-pédagogique ainsi qu'avec les étudiants eux-mêmes, nous avons soumis notre demande formelle d'autorisation de recherche dans les écoles à la commission ad hoc et l'avons obtenue quelques semaines plus tard.

Nous avons dans un premier temps annoncé et explicité notre projet de recherche, ses objectifs et modalités de construction des données à l'ensemble des formateurs de terrains lors d'une rencontre collective¹⁰⁴ correspondant au lancement du stage « Enseigner en institution I ». Cette décision a été

¹⁰⁴ Cette rencontre s'est déroulée dans le cadre de la séance de lancement organisée en début de chaque stage. Celle-ci contribue à répreciser les éléments clés présents dans les documents d'accompagnement, notamment les rôles des différents partenaires, les objectifs spécifiques à travailler et les modalités d'évaluation formative et certificative. Elle est parfois l'occasion de la première rencontre entre l'étudiant-stagiaire et son formateur de terrain.

prise en concertation et sous l'impulsion du partenaire direct de l'OMP dans l'affectation des places de stage. Il nous avait été suggéré de procéder à une présentation orale et collective de notre projet de recherche une fois les formateurs de terrain recrutés et affectés. Nous présumptions, peut-être un peu naïvement, que ceux-ci ne verraient aucun inconvénient majeur ou tout au moins empêchant la réalisation du projet, du moment que la direction elle-même nous suggérait cette procédure. De plus, aucune exigence particulière de précisions à ajouter à notre demande d'autorisation de recherche dans les écoles n'avait été formulée lors de l'échange avec les membres de la direction. Nous avons toutefois *in situ et in actu* pu constater les limites de cette manière de procéder. Nous avons en effet immédiatement été confrontée à des marques d'étonnement et de surprise, et des verbalisations laissant deviner des enjeux institutionnels dépassant largement ceux posés par la recherche. Un refus d'accueillir et d'accompagner le stagiaire dans les conditions prévues par notre dispositif de recherche a également été spontanément exprimé en présence du stagiaire concerné et des collègues formateurs, nous plaçant ainsi que la direction de l'OMP dans une posture délicate. Cette expérience, intéressante en soi est à questionner du point de vue des enjeux réflexifs que posent toute enquête impliquant l'accès à un terrain a priori fermé, privé et pour lequel on se doit d'obtenir un « droit d'entrée » (Darmon, 2005). Elle nous a contrainte à réguler les stratégies de négociation du droit d'entrée dans la classe d'un titulaire, bien que celui-ci soit rarement au-devant de la scène dans notre dispositif. Pour les trois autres stages, nous avons donc sollicité la collaboration de l'ensemble des formateurs de terrain pressentis dans un réseau de formateurs de terrain, en soumettant notre projet de recherche à chacun d'eux, d'abord par écrit puis par téléphone. Ces précautions nous ont ainsi permis d'obtenir non seulement l'adhésion des formateurs à notre présence en classe et à celle d'une ou plusieurs caméras, mais également la possibilité d'observer une à deux séances d'entretiens de formation avec le stagiaire. L'engagement a finalement consisté en un contrat oral.

5.2.3 Acteurs impliqués dans la recherche

Les étudiants-stagiaires et leurs parcours

Parmi les 22 étudiants inscrits au séminaire d'analyse et de régulation de l'activité, et à qui nous avons présenté le projet de recherche 7 ont répondu positivement, 5 ont répondu par la négative, deux n'ont pas répondu. Les 7 autres étudiants ne correspondaient pas aux critères de participation : 4 d'entre eux ont obtenu soit la validation d'un stage par une validation des acquis de l'expérience en raison d'une expérience professionnelle de trois ans dans un des contextes de stage prévu dans la formation, soit par équivalence d'un stage effectué dans le cadre de la formation en enseignement primaire. Ces quatre étudiants ont d'emblée été écartés de l'échantillon. Les trois autres n'auraient pas pu effectuer, pour des raisons personnelles, les stages selon la temporalité attendue.

Avant même le début formel du recueil des données en février 2014, l'une des 7 étudiant-e-s a mis un terme à sa formation universitaire, nous amenant à débiter la recherche avec 6 étudiants. Nous n'avons toutefois pu compter qu'avec 5 étudiants (4 femmes et un homme), une autre étudiante ayant interrompu sa formation juste au début de la deuxième année. Avec le recul, nous considérons ces abandons et refus de participation comme ayant été salutaires, l'échantillon retenu pour cette étude nous ayant permis d'obtenir un corpus de matériau déjà fort conséquent.

Les informations concernant les parcours singuliers des étudiants-stagiaires impliqués dans la recherche ont été recueillies formellement et intentionnellement dans la troisième phase de la construction de nos données. Nous avons fait ce choix car nous souhaitons ne pas être influencée dans la manière de conduire l'enquête par une analyse préalable des motifs identitaires d'engagement dans la formation (Kadourri, 2011), ni par une connaissance en amont des expériences personnelles et/ou professionnelles antérieures de chacun d'eux. Nous tenions à observer et à accéder à la documentation de l'activité de chacun de ces étudiants-stagiaires en préservant autant que faire se peut un brin de naïveté, malgré notre connaissance de certains éléments liés au parcours de formation des étudiants. Nous souhaitons également éviter que les étudiants-stagiaires puissent en toute logique s'appuyer sur les implicites découlant d'une mémoire commune d'interactions partagées avec le chercheur au sujet de leurs trajectoires individuelles.

Nous nous sommes donc entretenue individuellement avec chacun des 5 étudiants, une fois leur parcours de formation pratique achevé et entièrement validé sur le plan certificatif. Les entretiens ont été menés selon une démarche d'entretien compréhensif (Kaufmann, 1996) et ont porté dans leur première partie sur les parcours antérieurs, les raisons, intérêts, événements significatifs déclarés ayant encouragé le dépôt d'un dossier de candidature pour la formation universitaire en enseignement spécialisé à Genève. Ces entretiens ont pu être fondés sur le socle de la confiance établie tout au long des phases précédentes de l'enquête, les étudiants-stagiaires nous livrant à cette étape des éléments-clés nous permettant d'encore mieux comprendre sous l'angle des parcours antérieurs (Pelgrims, 2006) certains aspects des comportements observés en situation de formation, décrits et commentés lors des autoconfrontations.

Les données nous révèlent que cinq étudiants-stagiaires impliqués dans la recherche partagent le fait d'être détenteurs d'un diplôme de bachelor dans un « domaine d'études voisin » de la pédagogie spécialisée, leur permettant l'accès à la MESP. Ainsi trois étudiantes sont titulaires d'un baccalauréat universitaire en sciences de l'éducation, orientation « éducation et formation », un étudiant est porteur d'un Bachelor of arts HES-SO en Travail social, et une étudiante au bénéfice d'un baccalauréat universitaire en psychologie (Tableau 5.12).

Tableau 5.12 : Étudiants collaborant dans la recherche

Stagiaires	Genre	Âge à l'entrée en formation	Titre obtenu dans la formation antérieure et autorisant l'accès à la MESP
ST1	Femme	26 ans	Baccalauréat en sciences de l'éducation, orientation « éducation et formation », FPSE, Genève.
ST2	Femme	23 ans	Baccalauréat en psychologie, FPSE, Genève.
ST3	Homme	31 ans	Bachelor of arts, HES-SO en Travail social, EESP Lausanne-HETS & Sa.
ST4	Femme	26 ans	Baccalauréat en sciences de l'éducation, orientation « éducation et formation », FPSE, Genève.
ST5	Femme	22 ans	Baccalauréat en sciences de l'éducation, orientation « éducation et formation », FPSE, Genève

Ils ne sont donc pas porteurs d'un diplôme d'enseignant pour les degrés préscolaire, primaire ou le secondaire 1, et ont dû effectuer des prestations complémentaires sous la forme d'un complément de formation en ordinaire, conformément aux exigences de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 2008a, 2008b). Si nous pouvons ainsi regretter l'absence au sein de notre échantillon d'étudiants, au bénéfice d'un diplôme reconnu d'enseignant, cet échantillon est toutefois relativement représentatif des étudiants de la MESP : environ 16% d'étudiants « enseignants » contre 84% d'étudiants « non-enseignants » composent en effet les volées successives depuis les débuts de la formation en 2011.

La plupart des étudiants-stagiaires a pu évoquer et se référer à *une* expérience particulière parmi diverses expériences antérieures dans le domaine de la pédagogie spécialisée (au sens large) et de l'enseignement spécialisé (au sens strict) ayant contribué à orienter leur choix dans la direction de l'enseignement spécialisé (Tableau 5.14). Celles-ci semblent avoir servi de « déclics ». Ce sont souvent des expériences réalisées au contact d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, pour lesquels ils ont assumé des tâches de soutien individualisé sous forme d'appui en classe (ST3), de répétiteur (ST3, ST5), ou auprès desquels ils ont perçu que l'accompagnement et l'aide individualisée pouvaient faire une différence (ST4, ST5) et pouvaient leur procurer un sentiment d'utilité beaucoup plus important que dans l'enseignement ordinaire (ST5). Pour ST2 et ST3, s'étant tout d'abord intéressés respectivement aux domaines de la psychologie et du travail social, c'est l'attrait pour l'enseignement dans sa dimension de transmission de savoirs disciplinaires à des élèves présentant des difficultés d'ordre social, comportemental et cognitif (ST3), et non pas uniquement des troubles spécifiques du langage (ST2) qui a constitué le déclic.

L'intention de venir en aide, de soutenir des enfants ou des jeunes en difficulté, la sensibilité aux différences interindividuelles, figurent souvent parmi les raisons régulièrement évoquées par les étudiants-stagiaires pour le choix du cursus universitaire. ST1 et ST5 évoquent d'ailleurs avoir étudié

les différentes offres de maîtrises susceptibles de proposer au travers de leurs unités de formation des thématiques proches de ces préoccupations, et ce afin de consolider leur choix.

Tableau 5.13 : Expériences antérieures à l'entrée en formation des étudiants-stagiaires concernés par la recherche

Stagiaires	Expériences antérieures dans le domaine de l'enseignement spécialisé au sens strict.	Expériences antérieures dans le domaine de la pédagogie spécialisée (sens large), de l'éducation, de l'enseignement régulier.
ST1		- Stage dans un jardin d'enfant - Stage de sensibilisation, observation en classe ordinaire
ST2	- Stage de sensibilisation et d'observation en classe spécialisée sur initiative personnelle	
ST3	- Stage probatoire de travail social en Bolivie dans un Centre pour enfants des rues : tâches de soutien scolaire en classe (AIS) et d'enseignement en individuel pour un enfant présentant un retard mental et des difficultés d'apprentissage	- Remplacements éducateur social dans un foyer avec de jeunes enfants - Remplacements éducateur social – veilles de nuit - Enseignement du français et formation pour des jeunes adultes dans des centres sociaux à Cuba
ST4		- Remplacement longue durée en EO. - Baby-sitting avec un enfant polyhandicapé - Bénévolat à l'AGIS ¹⁰⁵
ST5	- Remplacements dans l'enseignement spécialisé	- Expérience d'enseignement en Inde - Remplacements longue durée en EO - Répétitoires avec une élève avec des difficultés d'apprentissage

Les formateurs de terrain concernés par la recherche

Au total, 18 formateurs de terrain ont collaboré à l'enquête. Aucun des formateurs n'ayant auparavant bénéficié d'outils d'analyse *in situ* de sa pratique d'accompagnement en situation d'entretien avec des stagiaires, nous souhaitons proposer à chacun des 5 étudiants-stagiaires un formateur « novice » en la matière et n'ayant donc pas encore participé à l'enquête. Or, compte-tenu de l'ensemble des contraintes¹⁰⁶ prises en compte pour l'attribution des places de stage (voir partie 5.1), nous ne sommes pas parvenue à négocier une marge suffisante dans le nombre de FT à disposition par contextes de stage et rendant possible les attributions en fonction de ce critère « participation unique au dispositif de recherche doctorale en cours durant les années académiques 2013-2014 et 2014-2015 ». Il s'est donc avéré nécessaire de faire participer deux formateurs de terrain à deux reprises, afin de permettre à l'ensemble des stagiaires d'être accueillis comme prévu dans une structure de stage.

¹⁰⁵ AGIS est une association genevoise à but non lucratif dont le but est de mettre en relation des personnes handicapées avec un(e) bénévole.

¹⁰⁶ En plus de celles liées à notre dispositif de construction de données.

Tableau 5.14 : Les formateurs de terrain impliqués dans la recherche

FT	Dispositif de stage	Structure d'enseignement	Âge ¹⁰⁷	Genre	Formation professionnelle initiale
FT1A	Institution SP I	CMP cycle moyen	45	Homme	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement
FT2A	Institution SP I	CMP cycle élémentaire	39	Homme	Sciences de l'éducation - LME, puis DEA
FT3A	Institution SP I	CMP cycle moyen	40	Femme	Psychologie
FT4A	Institution SP I	CMP sec. I	43	Homme	Sciences de l'éducation - LMRI
FT5A	Institution SP I	CMP sec. I	60	Femme	Études pédagogiques secteur spécialisé- Brevet d'instituteurs
FT1B	Classe SP	RCS	32	Femme	Sciences de l'éducation - LMRI
FT2B	Classe SP	CMP sec. I	49	Femme	Pédagogie curative clinique
FT3B	Classe SP	RCS	46	Femme	Sciences de l'éducation- LME
FT4B	Classe SP	RCS	36	Femme	Sciences de l'éducation- LME
FT5B	Classe SP	Classe intégrée	35	Femme	Sciences de l'éducation- LME
FT1C	Institution SP II	CMP sec. I	58	Femme	Études pédagogiques -secteur spécialisé - Brevet d'instituteurs
FT2C	Institution SP II	CMP sec. I	41	Homme	Psychologue – Spécialisation OMP
FT3C	Institution SP II	CMP cycle moyen	49	Homme	Études pédagogiques- secteur spécialisé - Brevet d'instituteurs
FT4C	Institution SP II	CMP cycle élémentaire	39	Homme	Sciences de l'éducation- LME, puis DEA
FT5C	Institution SP II	CMP cycle élémentaire	36	Femme	Enseignement spécialisé – maîtrise
FT1D	Appui intégration	Classe intégrée	53	Femme	Études pédagogiques - Brevet d'instituteurs
FT2D	Appui intégration	RCS	46	Femme	Sciences de l'éducation- LME
FT3D	Appui intégration	Classe intégrée	45	Homme	Sciences de l'éducation- LME
FT4D	Appui intégration	RCS	34	Femme	Sciences de l'éducation- LME
FT5D	Appui intégration	Classe intégrée sec. I	59	Femme	École normale - Brevet d'instituteurs

Nous avons à faire à un échantillon de formateurs constitué de 6 hommes pour 12 femmes¹⁰⁸, tous plus âgés que les stagiaires qu'ils reçoivent dans leur classe. Deux formateurs sur 18 n'ont eux-mêmes pas bénéficié eux-mêmes d'une formation initiale en sciences de l'éducation ou plus spécifiquement d'une formation en enseignement, mais enseignent avec un titre de psychologue assorti d'une formation interne dispensée par l'employeur.

Un code individuel (Tableau 5.16) a été attribué aux étudiants-stagiaires, aux formateurs de terrain et aux stages auxquels le dispositif de formation correspond (A, B, C ou D) afin qu'ils puissent rapidement être associés aux stagiaires qu'ils reçoivent (1, 2, 3, 4 ou 5).

¹⁰⁷ L'âge des formateurs correspond à l'âge qu'ils avaient en 2014.

¹⁰⁸ Un homme et une femme ont respectivement reconduit la démarche pour l'accueil nécessaire des stagiaires n'ayant pas d'autres places de stage à disposition, ce qui explique ces chiffres.

Tableau 5.15 : Illustration de l’attribution des codes pour désigner les acteurs impliqués dans la recherche

Code	Signification du code
Stage A	Correspond au stage « Enseigner en institution spécialisée I »
ST1	Correspond à l’étudiante-stagiaire 1
FT1	Correspond aux formateurs de terrain de l’étudiante-stagiaire 1
ST1A	Correspond à l’ensemble des références à l’étudiante-stagiaire 1 lors du stage Enseigner en institution spécialisée I
FT1A	Correspond à l’ensemble des références au formateur de terrain de l’étudiante-stagiaire 1 l’ayant accueilli lors du stage Enseigner en institution spécialisée I
Stage B	Correspond au stage « Enseigner en classe spécialisée »
ST1	Correspond à l’étudiante-stagiaire 1
FT1	Correspond aux formateurs de terrain de l’étudiante-stagiaire 1
ST1B	Correspond à l’ensemble des références à l’étudiante-stagiaire 1 lors du stage Enseigner en institution spécialisée I
FT1B	Correspond à l’ensemble des références aux formateur de terrain de l’étudiante-stagiaire 1 l’ayant accueilli lors du stage Enseigner en classe spécialisée
Stage C	Correspond au stage « Enseigner en institution spécialisée II »
ST1	Correspond à l’étudiante-stagiaire 1
FT1	Correspond aux formateurs de terrain de l’étudiante-stagiaire 1
ST1C	Correspond à l’ensemble des références à l’étudiante-stagiaire 1 lors du stage Enseigner en institution spécialisée II
FT1C	Correspond à l’ensemble des références aux formateur de terrain de l’étudiante-stagiaire 1 l’ayant accueilli lors du stage Enseigner en institution spécialisée II
Stage D	Correspond au stage « Enseigner en appui à l’intégration »
ST1	Correspond à l’étudiante-stagiaire 1
FT1	Correspond aux formateurs de terrain de l’étudiante-stagiaire 1
ST1D	Correspond à l’ensemble des références à l’étudiante-stagiaire 1 lors du stage « Enseigner en appui à l’intégration »
FT1D	Correspond à l’ensemble des références aux formateur de terrain de l’étudiante-stagiaire 1 l’ayant accueilli lors du stage « Enseigner en appui à l’intégration »

Il convient de souligner que dans ce système de codage, FT2A correspond au formateur de terrain ayant accueilli ST2 dans le stage A, soit le premier stage du calendrier prévu dans le dispositif de recherche. Il s’agit toutefois du même formateur ayant accueilli ST4 dans le stage C (ST4C). Il en va de même pour FT3B et FT2D qui correspondent à la même formatrice.

5.3 Construction des données de la recherche : recueil des données

Nous exposons les étapes constitutives de l’observatoire et par ailleurs communes à la documentation du socle de base des données : recueil des données d’observation (environnements de formation au travail d’enseignant spécialisé, entretiens de formation entre étudiants-stagiaires et formateurs de terrain, séances d’enseignement), des données d’autoconfrontation, et finalement des données d’entretiens d’autoconfrontation dite rétrospective aux traces d’activité des quatre stages.

Les données recueillies sont de plusieurs types (voir figure 5.1) bien qu’issues du même observatoire de l’activité. Si les données d’observation et d’entretiens d’autoconfrontation sont récoltées et analysées principalement selon les présupposés théoriques et méthodologiques du programme de recherche du cours d’action, d’autres modalités de traitement de ces mêmes données vidéographiques (Paillé & Mucchielli, 2003 ; Pelgrims, 2009 ; Pelgrims & Delorme, 2013) sont privilégiées pour étudier les tâches effectuées et les conditions de formation d’une part, les ajustements aux formes de contingences des dispositifs de stage et situationnelles (au sens des libertés et contraintes) particulières à chaque contexte d’enseignement spécialisé prises en compte par les étudiants d’autre part. Des données d’entretiens d’autoconfrontation dite rétrospective aux quatre stages, complètent les données de l’observatoire.

Notre matériau comporte de plus des données complémentaires d’entretiens semi-directifs à visée compréhensive (Kaufmann, 1996) et des données d’observations d’entretiens de formation menés entre étudiants-stagiaires et leurs formateurs de terrain, analysées uniquement en troisième personne. Nous y avons recours pour appuyer un certain nombre de nos interprétations lors de la discussion des résultats concernant l’activité des étudiants-stagiaires et les traces de transformations d’activité identifiées, de même que certains de leurs ajustements aux contingences (contraintes et libertés) situationnelles et institutionnelles identifiés.

À l'exception des entretiens semi-directifs à visée compréhensive menés avec les étudiants-stagiaires, l'ensemble des données construites dans le cadre de cette recherche sont des données vidéographiques.

5.3.1 Données d'observation : dispositif d'observation

Dans une perspective de recueil longitudinal des traces de l'activité des étudiants-stagiaires, tenant compte des contraintes d'accès au terrain et de nos propres contraintes professionnelles, nous avons mis en place un dispositif d'observation longitudinal permettant de recueillir des traces des comportements et des verbalisations des étudiants-stagiaires lors de l'accomplissement de certaines tâches de formation à l'enseignement au sein de chacun des stages.

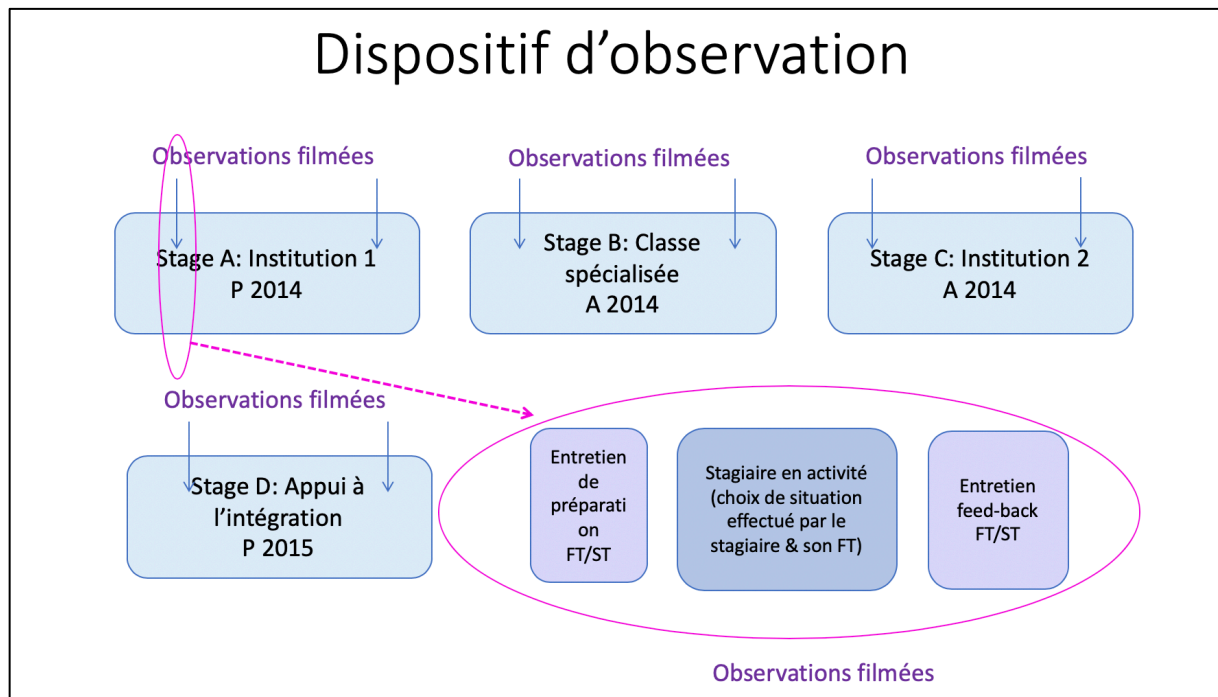


Figure 5.3 : Dispositif d'observation

Légende : P = semestre de printemps ; A = semestre d'automne

Moments et durée des observations

Les données d'observation recueillies ont porté sur les traces d'activité relatif à l'accomplissement de tâches de formation distinctes :

- traces d'activité lors de l'entretien de formation entre formateur de terrain (FT) et étudiant-stagiaire (ST).
- traces d'activité en présence des élèves, lors de situations d'enseignement et apprentissages

Ces données ont été captées en début et en fin de chacun des stages. Le même dispositif a été reproduit pour chacun des 5 étudiants-stagiaires tout au long des quatre stages de son parcours de formation pratique. Le dispositif prévoit donc pour chaque étudiant-stagiaire un total de 24 séances filmées (6 par stages) soit un total de 120 séances pour les 5 étudiants-stagiaires (2EPL/2EFB/2SEA x 4 stages x 5 étudiants-stagiaires).

La recherche étant menée dans une perspective longitudinale afin de pister les traces de transformation d'activité au sein d'un stage, puis d'un stage à l'autre, il nous importait de saisir les traces d'activité de chacun des étudiants-stagiaires, à des étapes identiques de la trajectoire de formation pratique. Certaines séances d'entretien de préparation de séance n'ont toutefois pas été observées soit par ce qu'elles n'ont pas eu lieu, soit parce qu'elles sont intervenues de manière informelle dans le fil du déroulement du stage, indépendamment du dispositif mis en place pour la recherche. Nous avons alors pris le parti de

ne pas proposer aux FT et aux étudiants-stagiaires de réaliser à nouveau l'entretien uniquement pour les besoins de la recherche.

Le choix du moment (jour et créneau horaire) de la situation d'enseignement et apprentissage susceptible d'être observée a tout d'abord fait l'objet d'une négociation entre formateur de terrain et étudiant-stagiaire puis a été soumis à l'approbation de la chercheuse. Cette option méthodologique reposait sur certaines hypothèses. Toute période au cours de laquelle un étudiant-stagiaire intervient en présence des élèves durant un stage de formation est une période possiblement significative du point de vue de notre objet d'étude dans la mesure où l'étudiant-stagiaire est en stage en responsabilité et assume en principe l'ensemble des tâches d'enseignement parmi les trois principaux ordres de tâches mis en évidence dans notre revue de la littérature (chapitres 1 et 2). En outre, nous supposons également que si l'étudiant-stagiaire avait la possibilité de choisir lui-même (en concertation avec son formateur) la période d'observation et la nature de la tâche observée, notre présence en classe avec la caméra serait sans doute perçue comme moins contraignante car potentiellement porteuse d'un intérêt. Notre objectif était en effet de permettre aux étudiants-stagiaires d'identifier dès le début de la recherche des périodes d'activité significatives de leur point de vue, correspondant potentiellement à un intérêt singulier de leur part. Finalement, notre intention étant de recueillir des données au plus proche du réel de l'accomplissement des tâches par les étudiants-stagiaires, nous ne souhaitons pas contraindre les étudiants-stagiaires à accomplir certaines tâches plutôt que d'autres en raison du dispositif de recherche. Toutefois, partant du principe qu'un temps d'entretien entre l'étudiant-stagiaire et le formateur de terrain par les contrats-pédagogiques de chacun des stages

Nombre de séances effectivement observées :

Au final, nous avons recueilli des données d'observation de 40 situations d'enseignement et apprentissage (2 x 4 stages x 5 étudiants-stagiaires) correspondant à une durée de 50 minutes (une période scolaire) à 1h30 (deux périodes scolaires) par séance d'enseignement, tandis que 52 entretiens de formation entre formateurs de terrain et étudiants-stagiaires ont été filmés. La durée des entretiens de formation a varié de 8 à 60 minutes¹⁰⁹ (Le récapitulatif des séances effectivement observées pour chacun des étudiants stagiaires figure en **annexe 6**).

Tableau 5.16 : Codes attribués aux séances

Code	Signification du code
SEA	Désigne la situation d'enseignement et apprentissage
SEA1	Désigne la situation d'enseignement et apprentissage 1 du stage A – Institution 1
SEA2	Désigne la situation d'enseignement et apprentissage 2 du stage A - Institution 1
SEA3	Désigne la situation d'enseignement et apprentissage 1 du stage B - Classe spécialisée
SEA4	Désigne la situation d'enseignement et apprentissage 2 du stage B – Classe spécialisée
SEA5	Désigne la situation d'enseignement et apprentissage 1 du stage C – Institution II
SEA6	Désigne la situation d'enseignement et apprentissage 2 du stage C - Institution II
SEA7	Désigne la situation d'enseignement et apprentissage 1 du stage D – Appui à l'intégration
SEA8	Désigne la situation d'enseignement et apprentissage 2 du stage D – Appui à l'intégration
EPL	Désigne l'entretien pré-leçon précédant les SEA
EPL1 FT1A-ST1A	Désigne l'entretien pré-leçon 1 précédant les SEA du stage A
EPL2 FT1D-ST1D	Désigne l'entretien pré-leçon 2 précédant les SEA du stage D
EFB	Désigne l'entretien feed-back suivant les SEA
EFB1 FT1B-ST1B	Désigne l'entretien feed-back 1 suivant les SEA du stage B
EPB2 FT1C-ST1C	Désigne l'entretien feed-back 2 suivant les SEA du stage C

Comme le montre le tableau 5.16 ci-dessus un code a été attribué à ses différentes séances, afin d'être en mesure d'associer directement les données d'observations aux étudiants-stagiaires, aux formateurs de terrain et aux stages concernés.

Modalités d'observation

L'ensemble des données d'observation a été recueilli avec une caméra vidéo. Les séances d'enseignement en classe ont été le plus souvent filmées par une caméra mobile tenue par la chercheuse,

¹⁰⁹ Davantage de précisions relatives aux entretiens de formation sont données dans le cadre de la présentation des résultats (chapitre 6 et chapitre 9, partie 9.3)

permettant la focalisation de l'observation sur la personne de l'étudiante-stagiaire et ses déplacements au sein de la classe et le respect des termes du contrat de collaboration à la recherche. En effet, certains élèves n'ayant pas donné leur autorisation à être filmés tout en restant en classe, il importait que nous puissions symboliquement garantir leur absence sur les traces vidéographiques. Nous avons toutefois tenté de limiter autant que faire se peut nos déplacements au sein de la classe pendant les séances d'enseignement afin de réduire les sources de perturbations pour les élèves et les étudiants-stagiaires. Nous avons tenu à être présente lors des observations afin d'être en mesure de nous imprégner de l'atmosphère de classe, de la configuration des locaux, du climat de l'établissement scolaire, etc., autant de dimensions « sortant » du champ de la caméra. De plus, sachant que nous allions ensuite procéder à des entretiens d'autoconfrontation avec les étudiants-stagiaires dans une proximité temporelle, nous tenions à pouvoir vivre la situation d'enseignement et apprentissage en temps réel afin non seulement d'être en mesure de mener au plus vite l'entretien d'autoconfrontation mais aussi d'adopter cette double-posture d'observateur-analyste à partir d'une expérience d'observation en situation naturelle. Les contraintes d'accès au terrain et l'organisation effective de ces temps d'observation ont toutefois empêché un temps d'immersion au sein des classes, préalable à l'observation des séances d'enseignement. Ayant nous-même une grande familiarité avec les contextes d'enseignement spécialisé et avec certaines des structures dans lesquels les stages se sont déroulés, nous n'avons pas éprouvé de la difficulté à saisir les enjeux des situations d'enseignement et apprentissage en demeurant à peine le temps de la séance en classe.

Nous reconnaissons tout de même que s'il avait pu être mis en place, ce temps d'immersion aurait permis à certains des étudiants-stagiaires et à certains élèves « d'oublier » davantage notre présence et celle de la caméra. Nous aurions par ailleurs pu recourir au placement d'une caméra en hauteur ou à l'abri de la vue des élèves et de l'étudiant-stagiaire, l'enclencher en début matinée tout en la laissant tourner durant la demi-journée comprenant la séance d'enseignement prévue pour l'analyse. Toutefois, notre expérience de ces captations vidéographiques nous a également montré que chaque situation aurait pu/du être appréhendée de manière spécifique. Nous aurions alors pu/du sélectionner la modalité de captation convenant au mieux à la dynamique de classe du moment, à l'état émotionnel de l'étudiant-stagiaire, à l'objet d'investigation, au lieu dans lequel la séance se déroulait, etc. Or, nous avons sous-estimé lors de cette étape de la construction de nos données, l'importance que ces éléments pouvait revêtir au niveau de la qualité des données d'observation.

Dans certains cas (ST1- SEA5 et SEA6 ; ST2 – SEA4 ; ST5 - SEA3 et SEA4), les séances ont été filmées en notre absence par les étudiants-stagiaires au moyen d'une caméra sur pied, permettant d'obtenir une focale d'observation sur la personne de l'étudiante-stagiaire. La caméra a parfois dû être positionnée à un autre endroit de la salle de classe par l'étudiante-stagiaire en cours de séance, en fonction du lieu d'accomplissement des tâches d'enseignement. L'option de la délégation du filmage à l'étudiant-stagiaire a été privilégiée dans les cas où notre présence en classe était jugée contre-productive par le formateur de terrain (nombre supérieur d'adultes par rapport au nombre d'élèves ; risque de perturbation de la dynamique de groupe limité à la seule présence de la caméra en classe).

Les entretiens de formation entre étudiants-stagiaires et leurs formateurs respectifs et les entretiens d'autoconfrontation ont quant à eux été filmés avec une caméra sur pied placée de manière à bénéficier d'un champ d'observation recueillant les gestes, les postures, mais également les expressions faciales des acteurs.

5.3.2 Données de verbalisation des acteurs : dispositif d'autoconfrontation

Les entretiens d'autoconfrontation se sont déroulés entre un et huit jours après le recueil des données d'observation. En effet, les étudiants-stagiaires ayant un programme de formation particulièrement chargé en dehors des heures consacrées spécifiquement aux stages, nous avons accepté de nous ajuster à leur emploi du temps et à leurs disponibilités afin de maintenir le lien de confiance nécessaire à notre contrat de collaboration ainsi qu'à la visée participative de la recherche. Nous étions alors consciente de l'écart aux hypothèses de substance présupposant certaines conditions acceptables pour un accès à la conscience préreflexive des acteurs (Theureau, 2010), mais étions éthiquement et matériellement dans l'impossibilité de faire autrement.

Nombre, durée et lieu de réalisation des entretiens d'autoconfrontation

Les 40 entretiens d'autoconfrontation ont porté principalement sur les 40 situations d'enseignement et apprentissage observées. En effet, si lors de la conception de notre dispositif de recherche, nous avions l'intention d'autoconfronter les cinq étudiants-stagiaires à l'ensemble des données d'observation recueillies au sein d'un épisode de formation (entretiens de formation avec les formateurs et séance d'enseignement en présence des élèves), nous nous sommes très rapidement rendu compte de l'impossibilité matérielle à honorer cet objectif dans le cadre de cette recherche doctorale. Nous avons néanmoins régulièrement offert la possibilité de consacrer un temps, en cas de besoin, ou d'intérêt de la part des étudiants-stagiaires à une autoconfrontation aux temps de régulation proactive ou rétroactive avec les formateurs de terrain. Il n'est pas rare par ailleurs, que des références à ces entretiens de formation avec les formateurs de terrain aient été faites spontanément et explicitement dans le cadre de l'autoconfrontation de l'étudiant-stagiaire aux données d'observation de la situation d'enseignement et apprentissage. Nous verrons ultérieurement (partie 5.4.1 et dans le chapitre 7) que ces références aux entretiens de formation avec les formateurs de terrain, réalisés avant l'autoconfrontation, sont parfois implicites lorsqu'elles sont convoquées dans l'entretien d'autoconfrontation avec la chercheuse.

Les entretiens d'autoconfrontation se sont déroulés sur une durée allant de 90 minutes à 120 minutes chacun. Ils se sont systématiquement tenus dans notre bureau et ont été filmés à l'aide d'une caméra sur pied orientée de manière à capter les données d'observation présentées sur l'écran d'un ordinateur fixe d'une part, et la partie supérieure du corps de l'étudiant-stagiaire, assis à notre droite, d'autre part. Là également, il nous a été impossible de réaliser les entretiens d'autoconfrontation dans les salles de classe, ce qui aurait sans doute pu contribuer davantage au re-enactement de l'acteur de par sa présence dans le lieu au sein duquel les traces d'activité ont été récoltées (Theureau, 2006, 2010).

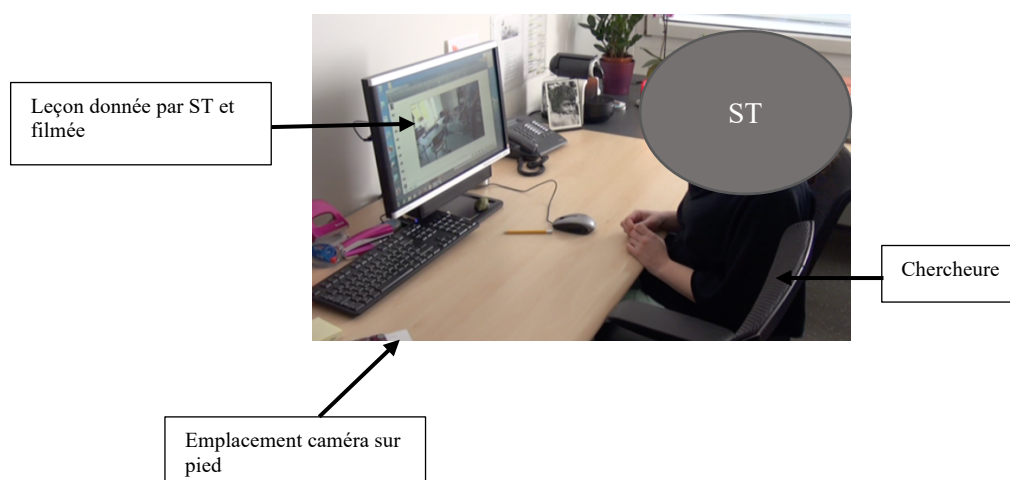


Figure 5.4 : Conditions de réalisation des entretiens d'autoconfrontation des étudiants-stagiaires

Conduite des entretiens d'autoconfrontation

Les entretiens d'autoconfrontation ont été conduits individuellement, en considérant les indications méthodologiques du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006, 2010, Leblanc et al., 2013). Toutefois, étant donné la nature de nos questions de recherche d'une part et le peu de temps que les étudiants-stagiaires avaient à consacrer à la documentation de leur activité d'autre part, nous avons d'emblée opté pour une conduite d'entretiens sous forme de *carottages* (voir figure n° 5.5) de l'activité soumise à autoconfrontation. Ce choix a simultanément impliqué le renoncement à une description *intégrale* de l'activité vécue par l'étudiant-stagiaire durant la situation d'enseignement et apprentissage et la possibilité d'accéder à des chroniques d'activité susceptibles ensuite de rendre compte de dispositions à agir typiques retraçant le flux de l'activité, tant dans sa dimension productive que constructive. Il a en revanche, et conformément à nos intentions de recherche, ouvert la possibilité

d'accéder dès cette première étape de la construction des données, à l'identification de faisceaux d'événements significatifs-type intervenant en cours de séance d'enseignement avec les élèves, et perturbant avec régularité les étudiants-stagiaires dans le flux de l'activité.

À chaque début d'entretien d'autoconfrontation, nous avons dès lors systématiquement proposé à chacun des étudiants-stagiaires d'identifier les *séquences d'activité*, c'est-à-dire une succession chronologique de segments d'activité au sein d'une SEA associées à un/des moments particuliers ou à un/des événements particuliers de la SEA, ayant retenu son attention et dont les traces seraient pertinentes à décrire, commenter, raconter, mimer afin de rendre compte de son activité à la chercheuse. Nous avons ainsi considéré nécessaire de laisser aux étudiants-stagiaires, la possibilité de sélectionner dans un premier temps, les dimensions significatives de la séance d'enseignement effectuée dans le cadre du stage.

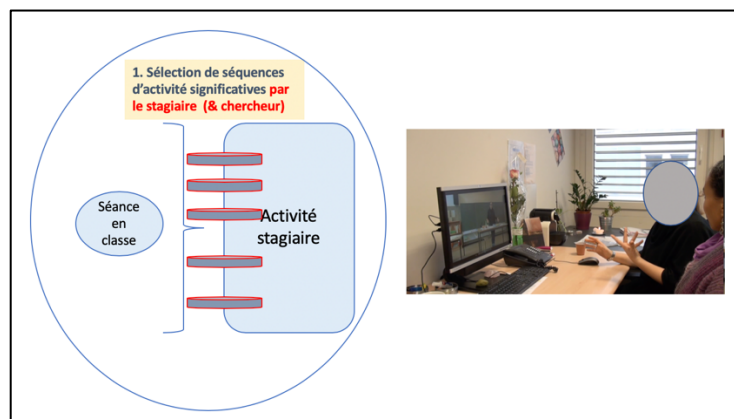


Figure 5.5 : Sélection des séquences d'activités significatives lors des entretiens d'autoconfrontation

Afin d'aider les étudiants-stagiaires dans ce choix et de réduire un appel trop important à la sélection de ces séquences sur la base de souvenirs potentiellement déjà transformés, nous avons restitué oralement, de manière descriptive et sous forme synoptique les différentes étapes clés de la leçon observée et filmée en classe.

La possibilité a été donnée aux étudiants-stagiaires malgré tout indécis, de débiter l'autoconfrontation à partir des premières minutes de la situation d'enseignement apprentissage, puis de poursuivre l'autoconfrontation sous forme de carottage pour la suite des segments d'activités. Les entretiens d'autoconfrontations entamés selon cette dernière modalité reflètent selon-nous une difficulté pour l'étudiant de re-enactment favorisées par les conditions effectives de réalisation de l'autoconfrontation. Une fois le visionnage entamé, la remise en situation devient alors plus facile (voir chapitre 7, partie 7.1).

Comme l'illustre les extraits de questions et de relances adressées aux étudiants-stagiaires lors des entretiens d'autoconfrontation figurant dans le tableau 5.16, notre activité de chercheuse en entretien a consisté à guider de manière contraignante les étudiants-stagiaires dans une description de leur activité au plus proche de leur vécu à l'instant t favorisant autant que faire se peut l'expression de leur conscience préreflexive. Ces autoconfrontations de niveau 1 ont visé la documentation des différents cours d'expérience des étudiants-stagiaires, dans la perspective enactive et sémiologique du cours d'action (voir également figure 3.4)

Ces entretiens ont toutefois consisté par moments en une enquête à visée analytique comprenant des commentaires, analyses, explicitations de la part des étudiants-stagiaires et portant sur certains aspects de l'activité, les amenant à relever plutôt d'autoconfrontations de niveau 2. Ces formes d'approfondissement analytiques nous ont en effet servi de levier pour accéder de manière plus fine aux données nous permettant d'interroger la signification de l'activité en tant qu'ajustement aux contingences des dispositifs de stage, et en tant qu'ajustement aux contraintes et libertés inhérentes aux trois contextes d'enseignement spécialisé.

Tableau 5.17 : Illustration de l'engagement de la chercheuse dans l'enquête lors de l'autoconfrontation

Préoccupations et attentes guidant la chercheuse durant les entretiens d'AC	Composantes du signe hexadique	Illustrations des questions et des relances lors des AC
Registre de la priméité		
Engagement		
<p>Identifier et comprendre ce que ST cherche à faire à cet instant précis, quelles sont ses intentions précises à cet instant <i>t</i></p> <p>→ Savoir et comprendre « ce qui fait » que ST fait, pense, ressent ceci ou cela</p>	(E) Préoccupations, focalisations, intentions de ST, à l'instant <i>t</i>	<p>« Quand vous dites cela, vous cherchez à faire quoi ? »</p> <p>« Qu'est-ce qui fait que vous vous dites, faites, pensez, ressentez cela ? »</p>
Actualité potentielle		
<p>Savoir et comprendre à quoi ST s'attend ou au contraire ne s'attend pas, ce que ST parvient à anticiper ou au contraire n'est pas encore en mesure d'anticiper (compte tenu du (S) convoqué</p> <p>→ Comprendre les éventuelles surprises, les inattendus, les décalages entre événements planifiés et imprévus liés à la vie (de la classe).</p>	(A) Attentes immédiates	<p>« Et là ? Quand il fait ça, ça vous surprend ? »</p> <p>« Qu'est-ce qui fait que vous vous dites, faites, pensez, ressentez cela ? »</p>
Référentiel (culture propre)		
<p>Identifier les différents savoirs, connaissances, croyances, valeurs, expériences (à court, moyen et long terme), normes, règles d'action, mobilisées par ST dans l'action, sur fond de (E) et de (A) et susceptible de fonder (R)</p> <p>→ Avoir accès aux connaissances, normes, valeurs, mobilisées par les étudiants à chaque instant (sources éventuelles → celle des FT, celle des apports Uni, autres ?)</p>	(S) connaissances, savoirs, croyances, expériences, valeurs, normes, convoqués dans l'action, compte tenu de E et de A.	<p>« Qu'est-ce qui fait que vous vous dites, faites, pensez, ressentez cela ? »</p> <p>« Et ça vient d'où ce choix ? »</p>
Registre de la secondéité		
Representamen		
<p>Identifier ce qui dans la situation, compte-tenu de (E) (A) (S), fait « choc » pour ST, ce qui perturbe, fait réagir, agir ainsi, penser ceci ou ressentir cela, à l'instant <i>t</i></p> <p>→ Amener autant que possible ST à différencier la description de son activité à l'instant <i>t</i> de son analyse à <i>t+1</i> de ce qu'elle s'observe en train de dire, faire, penser, etc.</p>	(R) Identification de ce qui fait « signe », « choc » dans la situation	<p>« Vous voyez à ça à quoi ? »</p> <p>« Y-a-t-il un élément particulier qui attire votre attention à cet instant précis ? »</p> <p>« Oui, mais ça c'est maintenant... sur le moment qu'est-ce que vous vous dites ? »</p>
Unité de cours d'expérience		
<p>Identifier ce que ST fait, dit, pense, ressent, etc. à l'instant <i>t</i></p> <p>→ aller au-delà des évidences des comportements apparents → cultiver la posture d'<i>estrangement</i> dans l'observation malgré nos propres connaissances de l'activité et inférences sur l'activité observée</p>	(U) Descriptions, mimes, commentaires au sujet des actions pratiques, des communications, des pensées, des émotions vécus à l'instant <i>t</i>	<p>« Et là, il se passe quoi pour vous ? »</p> <p>« Que faites-vous ? »</p> <p>« Qu'est-ce que vous vous dites, là, maintenant, à cet instant ? »</p> <p>« A quoi pensez-vous ? »</p> <p>« Que ressentez-vous ? »</p> <p>« Et dans votre corps vous êtes comment ? »</p> <p>« Là, vous regardez quoi ? où ? qui ? »</p>
Registre de la tiercéité		
Interprétant		
<p>Identifier les savoirs, connaissances, croyances, valeurs, normes émanant de (S) confirmées, renforcées ou infirmées par ST dans le flux de l'activité</p> <p>Identifier les savoirs, connaissances, croyances, normes construites par ST à l'instant <i>t</i></p>	(I) Apprentissages réalisés, confirmations, infirmations de types ou de relations entre types	<p>« Et donc là, ça vous confirme que ... ? Ou bien pas forcément ? »</p> <p>« Qu'est-ce qui a changé pour vous ? »</p>

Autoconfrontation dite « rétrospective » des étudiants-stagiaires aux données d'observation

Un entretien d'autoconfrontation d'une durée de 90 à 120 minutes et portant *rétrospectivement* sur les 4 stages effectués, a été conduit à l'issue du parcours de formation pratique des étudiants-stagiaires,

et quelquefois plusieurs mois après la réalisation des huit premiers entretiens d'autoconfrontation effectués dans les jours suivant le recueil des données d'observation¹¹⁰.

Celui-ci s'est déroulé dans les mêmes conditions spatiales que les précédents et a également été filmé. Il a porté sur la description a posteriori des traces de l'activité déployée à partir d'extraits des huit leçons observées. Cet essai méthodologique (Tableau 5.17) a consisté à chercher à accéder aux traces de transformations d'activité identifiées par les étudiants afin de documenter les transformations d'activité sur des niveaux de temporalité distincts allant des transformations d'activité décrites à partir de segments d'activité au sein d'une SEA (transformations au sein d'une même séquence d'activité durant une SEA) aux transformations d'activité décrites par les étudiants-stagiaires d'une SEA à l'autre au sein du même stage et enfin aux transformations d'activité d'un stage à l'autre.

Comme les extraits du tableau 5.17 l'illustrent, les questions et relances guidant les étudiants-stagiaires lors de ces entretiens ont dès lors consisté : a) à faire décrire à un temps $t+n$, la signification accordée à l'activité telle que vécue à l'instant t par les étudiants-stagiaires, et ce comme lors d'une autoconfrontation de niveau 1 ; b) à faire décrire par les étudiants-stagiaires *les indices de transformations d'activité* identifiés au temps $t + n$. Nous avons alors tenté de contraindre l'étudiant-stagiaire à jouer sur ces deux niveaux de temporalité lors de la description des extraits de traces.

¹¹⁰ Dans le cas de ST1 et ST3, l'entretien d'auto-confrontation rétrospective a eu lieu 1 an après la fin du recueil des données d'observation et d'auto-confrontation initial pour des raisons d'indisponibilité des étudiants-stagiaires, ce qui n'a pas été le cas de ST2, ST4 et ST5 pour lesquels celui-ci a pu se réaliser très rapidement après la fin de la formation pratique.

Tableau 5.18 : Illustration de l'engagement de la chercheuse dans l'enquête lors de l'autoconfrontation rétrospective

Préoccupations et attentes guidant la chercheuse durant l'entretien d'AC rétrospective	Composantes du signe hexadique documentées par les ST	Illustrations de consignes, questions ou de relances lors de l'AC rétrospective
Susciter le re-enactment du ST à l'instant t de l'extrait visionné		
Amener ST1 à se replonger dans l'expérience vécue à $t - n \rightarrow$ plusieurs mois plus tôt.		CH : « Essayez de vous replonger au mois de mars 2014, dans la structure A, avec l'élève A, l'élève B et l'élève C, aussi sauf erreur, et aussi avec FT1A. » ACR-ST1A - 43'00" ST1 : « Et oui.... mon tout premier jour de stage ! (rires)... 08h00 du matin ! (rires) » ACRST1A - 43'15"
Susciter la description de l'activité par ST à l'instant t de l'extrait visionné		
Amener ST1 à décrire, <i>retrospectivement</i> , ce qu'elle fait, dit, pense, ressent à l'instant t de l'extrait, compte tenu de ce qui fait signe, sur fond de EAS.	(E) Préoccupations, focalisations, intentions de ST, à l'instant t (A) Attentes immédiates (S) connaissances, savoirs, croyances, expériences, valeurs, normes, convoqués dans l'action, compte tenu de E et de A. (R) Identification de ce qui fait « signe », « choc » dans la situation (U) Descriptions, mimes, commentaires au sujet des actions pratiques, des communications, des pensées, des émotions vécus à l'instant t (I) Apprentissages réalisés, confirmations, infirmations de types ou de relations entre types	ST1 : « Ça se voit que je suis stressée » ACRST1A 45'00" CH : « Ça se voit que vous êtes stressée ? ... Vous le voyez à quoi ? » ACRST1A 45'05" ST1 : « Ben je suis raide (mime sa posture en se redressant sur sa chaise et en figeant le torse légèrement bombé en avant) » ACRST1A 45'08" CH : Ok, C'est le fait d'être droite comme ça ? ST1 : « Ouais, et le sourire, (mime son sourire), j'ai le sourire un peu nerveux... » ACRST1A 45'16"
Susciter la description d'indices de transformations ou d'affleurements sonores « faisant choc » à l'instant t de l'AC rétrospective		
Amener ST1 à préciser ce qu'elle commenterait, décrirait différemment avec le recul et l'expérience des 4 stages à $t + n$ → Rendre compte de ce qui se maintient ou ce qui s'est transformé d'une SEA à l'autre, d'un stage à l'autre en termes de préoccupations (E), attentes (A), savoirs (S), éléments significatifs (R), unités d'action (U) et connaissances construites, renforcées, infirmées (I)	Traces de transformation(s) d'activité Traces d'incorporation et d'inculturation → traces de transformation de la culture propre de ST à l'instant $t + n$, permettant d'identifier des indices de déplacements dans la description de l'activité à l'instant $t + n$ Identifier ces indices dans les différentes composantes du signe hexadique : E au temps $t + n$ A au temps $t + n$ S au temps $t + n$ R au temps $t + n$ U au temps $t + n$ I au temps $t + n$	CH : « L'idée c'est de décrire ... maintenant, là, aujourd'hui voilà ce que je dirais ou ce que je ferais différemment ». ACRST1A 43'22" CH « Vous referiez pareil ? » ST1 : « Heu, je prendrais l'imparfait et pas le passé composé d'abord » CH : Et ?... ST1 : « Pour un élève en difficulté, l'imparfait est beaucoup plus facile à apprendre, à intégrer, que le passé-composé » CH : « Et ça vous le savez comment ? » ST1 : « Ben au fil des séances, en fait, où j'ai vu que ça rentrait par une oreille et ça sortait par l'autre. Ou d'une leçon à l'autre, il oubliait la moitié, parce que le passé composé, du fait qu'il y a l'auxiliaire être, l'auxiliaire avoir, et les accords, c'était peut-être beaucoup trop d'informations d'un coup en fait. Alors, que l'imparfait, on sait qu'on raconte quelque chose au passé et les terminaisons sont toujours pareilles, donc après ce n'est que du par cœur et pour intégrer cette notion du passé, je pense que cela aurait beaucoup plus productif pour l'élève de commencer par l'imparfait et après aborder le passé composé et pas l'inverse. » ACRST1A 49'10" - 50'18"
Limiter les effets de distanciation liés à un sentiment global de transformation non rattaché aux traces effectives d'activité		
Contraindre ST à décrire l'activité uniquement à partir des extraits visionnés et non en référence à des souvenirs du stage		CH : « On va pas faire tout le stage, on prend uniquement des extraits de chacune des 8 séances. » ACRST1A 43'41" CH : « On prend vraiment des petits moments dans chacune des séances, mais c'est plus pour avoir ce côté, évolution ou pas, transformation ou pas de votre activité » ACRST1 43'43"

5.3.3 Données de verbalisations des acteurs : dispositif d'entretien semi-directif

Nous avons conduit un entretien individuel semi-directif à visée compréhensive (Kaufmann, 1996) avec les cinq étudiants-stagiaires entre le mois de juin 2015 et le mois de mai 2016, soit plusieurs mois après la fin de la formation pratique. Cet entretien a été construit autour des quatre axes suivants :

- a) Le parcours de formation avant l'entrée en maîtrise universitaire en enseignement spécialisé
- b) L'apport des stages à son développement professionnel
- c) Les stages comme dispositif de formation dans la maîtrise
- d) Son expérience du dispositif de recherche

Il nous a essentiellement permis d'obtenir des données d'ordre biographique à propos des étudiants-stagiaires. Nous ne souhaitons en effet pas avoir accès à ces éléments en début d'enquête afin d'éviter d'orienter la documentation de l'activité aux éléments de parcours singuliers des étudiants-stagiaires et risquer de nous éloigner d'une description de la conscience préreflexive à l'instant *t*.

Ces données d'entretien ont également permis aux étudiants-stagiaires de pouvoir s'exprimer plus librement à propos de leur parcours de formation pratique, une fois celui-ci achevé, et surtout de rendre compte de leur expérience de leur participation à la recherche à son issue.

Nous avons par ailleurs organisé deux séances collectives avec l'ensemble des étudiants-stagiaires : la première a eu lieu après les deux premiers stages et a permis de prendre en compte les points de vue collectivement exprimés sur la recherche en cours par les étudiants-stagiaires. Elle a été l'occasion pour nous de restituer certains constats partiels issus de la recherche, notamment ceux relatifs au déroulement des entretiens d'autoconfrontation. La seconde séance collective a eu lieu à l'issue de la troisième phase de la recherche, soit en juin 2016. Cette séance a été consacrée à la restitution de nouveaux constats ainsi qu'au bilan (apports et limites) de la participation à la recherche pour les étudiants-stagiaires.

5.4 Construction des données de la recherche : traitement des données

Nous distinguons ensuite, les méthodes de traitement de ces données en fonction des différents axes et questions de la recherche :

- Conditions de formation au travail d'enseignants et tâches effectuées par les étudiants-stagiaires
- Analyse de l'activité des étudiants-stagiaires dans une perspective enactive et sémiologique
- Analyse des traces de transformation d'activité
- Analyse de l'activité des étudiants-stagiaires en contextes de stage, à partir du modèle heuristique des contingences

Comme signalé en introduction du chapitre (figure 5.1), les données d'observation des acteurs sont l'une des principales sources des données de la recherche (figure 5.3). Dans une articulation étroite avec d'autres sources de données (verbalisation des acteurs lors des autoconfrontations, verbalisations des acteurs lors des entretiens de formation entre stagiaire et formateurs de terrain), ce matériau constitue le point de départ des analyses donnant lieu à l'intégralité des résultats de la recherche. Il s'agit tout d'abord d'une précieuse source de documentation des conditions effectives dans lesquelles les étudiants accomplissent leurs tâches d'enseignement spécialisé et de formation à ces tâches lorsqu'ils sont en stage. De plus, ces données restituent la plupart des comportements et verbalisations des étudiants-stagiaires durant les séances d'enseignement : ceci leur est ensuite présenté dans le cadre de l'autoconfrontation. De même, elles permettent de s'y adosser pour un premier repérage des contingences situationnelles et institutionnelles des contextes d'enseignement spécialisé. Celles-ci sont parfois complétées de notes d'observations non captées par la vidéo, mais transcrites a posteriori suite à nos observations dans les classes.

Nous avons dès lors procédé à des *traitements distincts* selon notre engagement dans la situation de recherche (figure 3.5) (Theureau, 2006).

5.4.1 Traitement des données contribuant à l'analyse des tâches de formation effectuées par les étudiants-stagiaires et des conditions de réalisation de ces tâches (Q1 de recherche)

Phase d'immersion

Le travail de la micro-historienne débute... Nous avons tout d'abord procédé à une première phase de traitement en nous immergeant dans ces données d'observation (Thouard, 2007 ; Cerruti, 2008). Conformément à la démarche micro-historienne proposée par Ginzburg, (Löwy, 2010) nous avons procédé à de nombreux visionnements des traces vidéographiques de chacune des séances d'enseignement. Ceux-ci nous ont permis d'accéder à une lecture lente et attentive des « sources » à disposition. Ces multiples visionnements nous ont par ailleurs invitée à repérer l'*invisible* au travers de l'importance accordée aux détails tout en alternant régulièrement entre une vue microscopique et une vue macroscopique des « sources » à dispositions. Nous avons en effet cherché à accéder aux différents petits détails permettant de nous emparer des enjeux de continuité et de discontinuité au sein de l'hétérogénéité du réel, tout en usant avec abondance de la fameuse notion d'« *estrangement* » et du paradigme indiciaire auxquels se réfère Ginzburg (cité par Löwy, 2010).

Ces visionnements se sont déroulés tantôt de manière linéaire et chronologique pour chacun des étudiants-stagiaires, tantôt, de manière comparative : la SEA1 chez tous les étudiants-stagiaires par exemple, ou encore l'ensemble des séances dans lesquelles l'étudiant-stagiaire semble proposer des contenus didactiques similaires aux élèves ; des visionnements selon les contextes d'enseignement spécialisé ont également lieu, etc. Certains indices ont attiré l'attention de l'observatrice externe qui est tout de même acculturée à ces contextes. Ils nous ont mise sur la voie d'une première sélection et interprétation des données sous l'angle des tâches observées tant sous l'angle des conditions dans lesquelles celles-ci s'effectuent.

Catégorisation des données d'observation des séances d'enseignement

Les 40 séances d'enseignement ont ainsi été visionnées, analysées, puis décrites à partir des catégories et sous-catégories suivantes :

Tableau 5.19 : Catégorisation et sous-catégorisation émergent des données d'observation

La salle de classe / Le local dans lequel s'accomplissent les tâches	
L'organisation spatiale de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Disposition des pupitres ; du bureau de l'enseignant ; du tableau noir • Disposition des principaux meubles
L'organisation matérielle de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Typologie et emplacement des fournitures scolaires • Typologie et emplacement des affichages didactiques et pédagogiques • Présence/absence de mobilier scolaire prototypique d'une salle de classe
Les acteurs sociaux présents dans la classe / Destinataires des tâches	
Les élèves de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre et âge des élèves
Les adultes (en plus de l'étudiant-stagiaire)	<ul style="list-style-type: none"> • L'emplacement du formateur de terrain dans la classe durant la séance observée • Présence/absence d'interventions du FT durant la séance d'enseignement menée par l'étudiant-stagiaire • Nombre et fonction des autres adultes présents dans la salle de classe
Les séances d'enseignement / Les tâches d'enseignement	
	<ul style="list-style-type: none"> • Objets de savoirs désignés, enseignés • Déroulement chronologique de la séance • Moyens d'enseignement utilisés • Types de tâches prescrites aux élèves • Formats pédagogiques observés

Cette catégorisation et sous-catégorisation constituées à partir des données, nous a permis ainsi de décrire d'un point de vue externe (ce que nous observons), les différents groupes-classes et les différents locaux auxquels les étudiants-stagiaires ont à faire durant leurs stages afin d'obtenir « un aperçu global approfondi » des milieux (Pires, 1997) dans lesquels les étudiants sont amenés à déployer leurs tâches de formation au travail d'enseignant spécialisé. Le traitement a été orienté spécifiquement dans le but de rendre compte de certaines composantes manifestes issues de la description de ces environnements de formation. Il s'est apparenté à une analyse de la situation ou de l'environnement de travail telle qu'elle peut être pratiquée dans une perspective d'analyse ergonomique du travail (Yvon & Garon, 2006). Il ne s'est donc en aucun cas substitué à la description des cours d'expérience des acteurs

(Theureau, 2006). Outre la production de connaissances relatives aux conditions de formation, cette étape nous a paru nécessaire sur le plan méthodologique pour permettre ensuite de mieux décrire et comprendre ce qui de cet *Umgebung* (dont font partie leurs formateurs, les élèves, le mobilier, la disposition des pupitres, etc.), est « fait-émergé, enacté » *du monde propre* des étudiants-stagiaires.

Par ailleurs, nous reconnaissons que bien qu'il s'agisse de composantes dites *objectives*, le traitement de l'information contenue dans les données d'enregistrements vidéographiques n'échappe pas au postulat selon lequel ce faisant, nous rendons compte de notre propre perception et expérience de l'observation, appréhendée ici elle-même dans une perspective *enactive*. Pour ce faire, certaines questions ont guidé notre observation (lors du visionnement des données vidéographiques) et ont permis de focaliser notre attention de manière systématique :

- Où sommes-nous ?
- À qui enseignent-ils ?
- À quels autres acteurs les étudiants-stagiaires ont-ils à faire lorsqu'ils enseignent ?
- Qu'enseignent-ils et comment s'y prennent-ils ?
- De quel encadrement, accompagnement bénéficient-ils ?

En outre, nous nous sommes appuyée a posteriori d'une part sur nos notes d'observations, et d'autre part sur certaines informations apportées par les étudiants-stagiaires dans le cadre des entretiens biographiques semi-directifs, pour rendre compte d'éléments ne figurant pas spécifiquement dans les captations vidéographiques, mais néanmoins relatives aux caractéristiques de l'environnement dans lesquels ceux-ci ont réalisé leurs différentes tâches. L'emplacement géographique des établissements scolaires dans lesquelles se trouvaient la structure de stage et le type de bâtiment dont il s'agissait ont permis de compléter les données concernant les milieux dans lesquels les étudiants sont amenés à déployer leurs tâches de formation au travail.

Nous avons ainsi élaboré une première synthèse de ce traitement des données vidéographiques, nous permettant d'identifier dans les grandes lignes, des invariances ou au contraire de la diversité des conditions dans lesquelles les étudiants-stagiaires accomplissent tant un travail d'enseignants qu'un travail de formation à ce travail. Un extrait de cette synthèse est présenté dans la figure 5.6

Situations de formation à l'enseignement spécialisé auxquelles ST1 est confrontée			
STAGE A	STAGE B	STAGE C	STAGE D
2 jours par semaine → 8 sem.	4 jours par semaine → 4 sem.	4 jours par semaine → 5 sem.	3 jours par semaine → 5 ^{1/2} sem.
FT homme – enseignant chevronné – FT ? depuis moins de 8 ans dans la structure	FT femme – enseignante ? - FT ? – depuis moins de 8 ans dans la structure	FT femme – enseignante chevronnée – FT chevronnée – depuis plus de 8 ans dans la structure	FT femme – enseignante chevronnée – FT chevronnée – depuis moins de 8 ans dans la structure
Episode 1	Episode 3	Episode 5	Episode 7
2 élèves	8 élèves	6 élèves	2 élèves sur 8 présents en classe
11 ans et 13 ans	7 ans à 11 ans	13 ans à 15 ans	6 ans à 12 ans
Salle de classe atypique	Salle de classe classique	Salle de classe classique	Salle de classe classique
Bâtiment scolaire type « villa »	Bâtiment scolaire type « école primaire ordinaire »	Bâtiment scolaire type « collège »	Bâtiment scolaire type « école primaire ordinaire »
Tâche d'enseignement : Enseigner deux objets de savoir différents à deux élèves → <i>passé composé</i> avec l'un des élèves / découverte d'un album de lecture « <i>Mulotte</i> » avec l'autre élève	Tâche d'enseignement : Enseigner un objet de savoir unique pour tous → découverte d'un <i>album de lecture</i> « <i>la soupe aux cailloux</i> », tout en différenciant les tâches proposées aux élèves	Tâche d'enseignement : Enseigner un objet de savoir unique pour tous → histoire de Genève (<i>Biographie de Jean Calvin</i>)	Tâche d'enseignement : Corrections et préparation des <i>devoirs</i> avec deux élèves.
Observation distante du FT	Observation distante du FT	Observation distante du FT	Observation impliquée du FT
2 adultes en classe (FT/ST)	2 adultes en classe (FT/ST)	2 adultes en classe (FT/ST)	4 adultes en classe (éducatrice/logopédiste /FT/ST)
2 jours par semaine → 8 sem.	4 jours par semaine → 4 sem.	4 jours par semaine → 5 sem.	3 jours par semaine → 5 ^{1/2} sem.
Episode 2	Episode 4	Episode 6	Episode 8
3 élèves puis 2 élèves		3 élèves	8 élèves puis 1 élève
11 ans	7 ans à 11 ans	13 ans à 15 ans	6 ans à 12 ans
Salle de classe atypique	Salle de classe classique	Salle de classe classique	Salle de classe classique
Bâtiment scolaire type « villa »	Bâtiment scolaire type « école primaire ordinaire »	Bâtiment scolaire type « collège »	Bâtiment scolaire type « école primaire ordinaire »
Tâche d'enseignement : <i>Accueil</i> (improvisé) / tâches de mathématiques différentes (<i>multiplication / numération</i>) avec deux élèves.	Tâche d'enseignement : évaluation compréhension de l'album de lecture « <i>la soupe aux cailloux</i> »	Tâche d'enseignement : enseigner un objet de savoir unique pour tous → sciences de la nature (<i>les volcans</i>)	Tâche d'enseignement : <i>Accueil</i> préparé / tâche individuelle de soutien aux <i>activités créatrices et textiles</i>
Observation semi-impliquée du FT	Observation distante du FT	Observation semi-impliquée du FT	Observation impliquée du FT
2 adultes en classe (FT/ST)	2 adultes en classe (FT/ST)	2 adultes en classe (FT/ST)	3 adultes en classe (éducatrice /FT/ST)

Figure 5.6 : Illustration des tableaux de synthèse concernant les différentes SEA observées pour ST1

Certaines de ces catégories et sous-catégories ont donné lieu à une présentation plus détaillée des données relevant de la première partie des résultats (Chapitre 6 et 9), tandis que d'autres (notamment celles concernant les séances d'enseignement et les acteurs présents durant la séance) ont également été associées à la présentation des secondes et troisièmes parties des résultats.

Traitement des données contribuant à l'analyse des entretiens de formation

Outre, l'observation du positionnement des acteurs dans la salle et autour des tables lorsqu'ils échangent formellement avant et/ou après la séance d'enseignement menée par l'étudiant-stagiaire, nous avons également et surtout procédé à l'analyse du déroulement des échanges (phases de l'entretien et dynamiques relationnelles), ainsi qu'au contenu des échanges (objets de formation discutés) à partir des verbalisations produites par les acteurs et des comportements observés (ces entretiens ayant été filmés). Les entretiens de formation ont été intégralement transcrits verbatim avec une indication des propos, des postures, des expressions faciales, et des gestes, et, dans la mesure du possible, des intonations prises par les acteurs. Nous sommes néanmoins souvent revenue à la source première de nos données vidéographiques pour identifier certains détails ayant échappé à la transcription au moment où celle-ci

a été effectuée. Nous avons procédé pour ce faire à une analyse inductive de contenu portant sur ces deux dimensions. En ce qui concerne l'analyse de contenu relatif au déroulement des entretiens et à la dynamique des échanges, nous avons confronté nos premières catégorisations et sous-catégorisations aux catégories sémantiques déjà mises en évidence dans la littérature concernant les entretiens de supervision (Chaliès & Durand, 2000 ; Dugal, 2009, Vanderclayen, 2010) , afin de recourir à une désignation des catégories et des critères d'analyse nous permettant ensuite de documenter de manière plus systématique les données d'entretien. Les entretiens de formation intervenant avant (pré-leçon) et après la séance d'enseignement (post-leçon) ont été traités de manière identique (**Annexe 7**).

Tableau 5.20 : Protocole d'analyse des entretiens de formation

Déroulement des échanges lors des entretiens de formation	
Organisation de l'entretien (Chaliès & Durand, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Focale sur les <i>phases</i> dans les entretiens • Focale sur les <i>thèmes</i> ayant émergé de l'observation de la séance • Focale sur le <i>déroulement chronologique de la séance</i>
Comportements et attitudes des acteurs (Brûlé, 1983 cité par Vanderclayen, 2010, p. 188-189 ; Porter, 1950 cité par Dugal, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Attitudes</i> : évaluation – interprétation – soutien – investigation – décision – compréhension • <i>Comportements de supervision</i> : direction – instruction – évaluation – sécurisation – provocation – clarification – discussion – confrontation – démonstration – consultation – expression de soi – exploration – soutien – permissivité
Contenu des échanges lors des entretiens de formation	
Objet des échanges	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur impressions séances • Échanges au sujet des élèves • Échanges au sujet du savoir enseigné • Échanges au sujet des modalités d'enseignement, des formats pédagogiques et des interactions entre élèves • Validation par FT des gestes professionnels effectués par ST • Interventions de FT auprès des élèves • Difficultés rencontrées et exprimées par ST • Problèmes, difficultés constatées et exprimées par FT • Pistes d'action, conseils sollicités par ST • Pistes d'action, conseils exprimés et proposés par FT • Validation explicite par ST des pistes d'actions proposées par FT • Demandes, attentes exprimées par FT pour la suite
	<ul style="list-style-type: none"> • FT / ST ? • Les deux ?
Focalisation sur les conseils et pistes d'actions exprimés par FT	
	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu des conseils, des pistes d'action, des normes, valeurs, prescriptions, croyances des FT • Argumentation apportée par FT autour de ces conseils, prescriptions ou croyances
Domaines auxquels ces conseils donnés par FT appartient	<ul style="list-style-type: none"> • Élèves • Interactions en classe • Techniques d'enseignement • Organisation sociale et spatiale • Objets de savoirs enseignés • Posture professionnelle • Contexte d'enseignement • ...

Lors de la description de nos analyses et résultats dans les chapitres suivants, nous choisissons de réduire les catégories et sous-catégories des contenus sur lesquels ont porté les échanges (**Annexe 6**). Ceux-ci sont présentés sous forme d'*objets de formation* abordés durant les entretiens pré ou post-leçon et sont alors condensés en 6 domaines:

- Les échanges au sujet des élèves concernés par la SEA
- Le savoir enseigné
- Les modalités d'enseignement
- Les moyens d'enseignement
- La composante émotionnelle de l'expérience en SEA, telle qu'exprimée par les étudiants-stagiaires en situation d'entretien de formation
- Les attitudes et les postures adoptées par les étudiants-stagiaires face aux élèves.

Outre la condensation apportée à la masse des données, cette réduction nous a permis ensuite de procéder à une modélisation du déroulement des échanges dans les deux formes d'entretiens de formation. Dans un second temps, celle-ci a contribué à la confrontation des thématiques traitées avec nos données descriptives des tâches d'enseignement déployées par les étudiants-stagiaires et des conditions spatiales, sociales et matérielles dans lesquelles celles-ci se déroulent.

Dans un troisième temps, celle-ci nous a permis de puiser dans ce matériau pour mieux comprendre et analyser les différents niveaux d'expression de la conscience préréflexive auxquels les étudiants-stagiaires accèdent et nous décrivent dans le cadre des entretiens d'autoconfrontations portant sur les séances d'enseignement (niveau 1 ou niveau 2). En effet, comme présenté dans le chapitre 7 (aparté méthodologique), il n'est pas rare que le processus d'in-culturation des conseils, prescriptions et points de vue émanant de la culture-propre des formateurs de terrain par les étudiants-stagiaires, se soit actualisé dès l'entretien de formation pré ou post-leçon. Dès lors, il nous a semblé intéressant de repérer, ces traces d'éléments issus des échanges de formation lorsque les étudiants rendent compte de leur expérience, sans forcément préciser d'où leur viennent ces connaissances, normes d'actions et points de vue. Nous avons également réalisé la présence permanente d'une certaine porosité dans le processus d'appropriation des éléments de la culture-propre des formateurs. Elle peut par ailleurs également être associée au processus d'apprentissage mimétique (Wulf, 2014) évoqué précédemment dans le cadre théorique, avec les précautions théoriques nécessaires à cette association. Nous ne prétendons dès lors pas avoir été en mesure de les pister à chaque instant, mais nous les avons saisies lorsqu'elles se sont présentées.

Finalement, les six catégories d'objets de formation ont également pu être articulées plus facilement à l'identification des contingences des dispositifs de stage d'une part, des contingences situationnelles et institutionnelles infléchissant l'activité des étudiants-stagiaires. En effet, lors du traitement des données de verbalisation de niveau 1 et de niveau 2 produites par les étudiants-stagiaires dans le cadre des entretiens d'autoconfrontation, nous avons parfois eu accès à des éléments de récit, d'explication, de justification ou de généralisation relatifs aux contenus des échanges ayant lieu durant les entretiens de formation (Theureau, 2006, 2010). Il nous a dès lors été utile de pouvoir les repérer, en mettant en relation les verbalisations obtenues lors des autoconfrontations, aux verbalisations relatives à la teneur des échanges ayant eu lieu avec les formateurs de terrain.

5.4.2 Traitement des données contribuant à l'analyse de l'activité des étudiants-stagiaires selon une perspective enactive et sémiologique (Q.2 de recherche)

Les données contribuant à l'analyse des cours d'expérience des étudiants-stagiaires sont issues de deux sources principales : les données vidéographiques d'observation des situations d'enseignement et apprentissage et les données vidéographiques des entretiens d'autoconfrontation des acteurs aux traces de leur activité. Nous présentons ci-dessous succinctement les modalités de traitement de ces données tout en renvoyant le lecteur au chapitre 7 de la thèse pour une illustration concrète de l'analyse et des choix effectués.

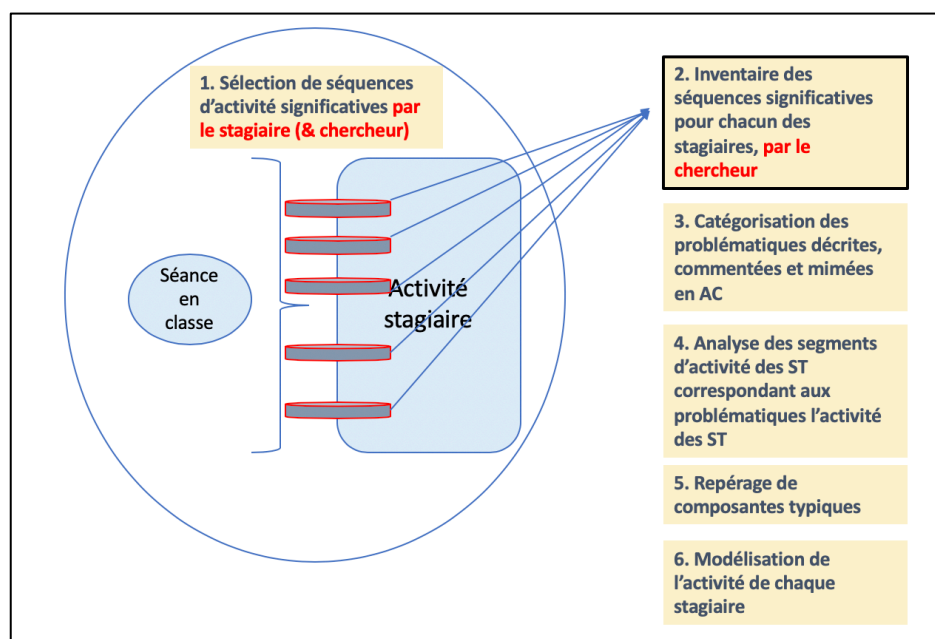


Figure 5.7 : Chronologie du traitement des séquences d'activité

Phase d'immersion dans les données et construction d'un dispositif d'analyse des données

Comme ce fut le cas pour l'analyse des données d'observations à des fins de documentation des conditions de formation, nous avons procédé à de nombreux visionnages des séances d'enseignement et des entretiens d'autoconfrontation, afin de nous imprégner des données avant de les traiter formellement. En outre, aux vues de la quantité de données à traiter et par ailleurs de notre engagement dans la situation de recherche, il nous a fallu procéder à plusieurs choix en amont de l'analyse proprement dite.

Ces choix ont consisté à déterminer l'organisation d'une sélection cohérente des séquences puis segments d'activité (figures 5.5 et 5.6) issus du carottage réalisé lors de l'autoconfrontation à traiter étant donné l'impossibilité matérielle de : a) transcrire verbatim l'intégralité des données (observation + entretiens d'autoconfrontation), b) procéder à la construction de l'ensemble des signes hexadiques relatifs aux multiples cours d'expérience des étudiants-stagiaires lors de ces 40 situations d'enseignement et apprentissages, c) produire une modélisation de l'activité des étudiants-stagiaires à partir de situations aussi hétérogènes.

Progressivement et après plusieurs phases de tâtonnement, nous avons construit un dispositif d'analyse des données consistant en plusieurs étapes que nous décrivons successivement.

Identification des séquences et des segments d'activité considérés comme significatifs et documentés par les étudiants-stagiaires lors des auto-confrontations

Cette première étape du traitement des données a consisté en la réalisation d'un inventaire des séquences d'activité (figure 5.8) ayant donné lieu à une interruption du visionnement des données vidéographiques lors de l'entretien d'autoconfrontation. Pour chacun des séquences d'activité documentées, nous avons pris soin de préciser à chaque fois l'auteur de l'interruption du visionnement (chercheure ou étudiant-stagiaire). Ces indications ne sont pas systématiquement significatives de l'engagement de l'étudiant-stagiaire dans l'activité d'autoconfrontation, mais témoignent plutôt de l'activité de la chercheure afin de la différencier de celle de l'étudiant-stagiaire à cet instant de l'autoconfrontation. En effet, selon l'engagement de l'étudiant-stagiaire, selon les traces d'activité commentées, selon le degré de précision de la description, voire selon le degré de congruence entre une description d'activité et la trace à disposition, nous nous sommes permise, compte tenu de notre propre familiarité avec l'activité étudiée, de saisir la « souris » pour solliciter un arrêt du déroulement de l'image et des précisions sur les commentaires apportés.

Stagiaire 1 - SEA 5 – Segments d’activité documentés	
Écriture au TN en tant que gauchère (→ NB : Préoccupation déjà présente dans la SEA 4)	R ST1
Impression – sentiment de ST1 avant la leçon	R CH
ST1 demande au groupe d’élèves ce qu’ils savent – ce dont ils se souviennent de Jean Calvin	R CH
ST1 demande où est le nord – note au TN	R CH
ST1 fait des gestes lorsqu’elle s’adresse aux élèves devant le TN	R CH
ST1 se pose derrière la table – manipule ses bagues et ses mains	R ST1
ST1 évoque le fait que Calvin a d’abord étudié le droit	R CH
ST1 regarde devant elle	R CH
ST1 parle de la religion et fait une digression sur la chanson et le clip de Pharrell Williams – Happy (Lien avec Guillaume Farel – Calvin), suite à une remarque d’une élève	R ST1
ST1 interpelle un des élèves par son prénom alors qu’elle écrit au TN	R CH
Commentaire de l’un des élèves suite à l’explication de ST1 sur W. Pharrell	R CH
Les élèves lisent à haute voix	R CH
Un des élèves ne suit pas lorsqu’il s’agit d’enchaîner dans la lecture et ST1 soupire en rassemblant ses feuilles sur la table et en l’interpellant par son prénom	R CH
ST1 décide de lui montrer où ils en sont	R CH
ST1 souligne un mot de vocabulaire dans son texte	R CH
Une des élèves sort son agenda – ST1 la rappelle à l’ordre – la regarde	R CH
Peu d’interactions de la part des élèves – séance ennuyeuse – longue	R ST1
Écriture au TN par un des élèves et dictée des mots par ST1	R ST1
Les élèves recopient ce qui est écrit au TN et ST1 donnent des feuilles lignées	R ST1
Ton employé par un des élèves & emploi de gros mots (→ NB : Préoccupation déjà présente dans la SEA 2)	R ST1
La FT sort de la classe un moment et les élèves s’insultent	R ST1
Difficultés liées à la gestion de l’accueil et du groupe classe évoquées	R CH
Certains élèves se moquent (→ NB : Préoccupation déjà présente dans la SEA 2) de l’élève qui a écrit en disant qu’ils n’arrivent pas à écrire	R ST1
ST1 fait une remarque à un des élèves et n’intervient pas auprès de l’autre élève qui est vers le TN pour copier depuis le TN	R CH
ST1 dit que ceux qui n’y arrivent pas à lire le mot au TN n’ont qu’à chercher le mot dans le dictionnaire	R CH
ST1 fait la remarque à l’élève puis est accaparée par quelqu’un d’autre, n’insiste pas sur ce qu’elle attend de l’élève	R ST1
Réaction de ST1 suite à l’analyse de ces quelques séquences d’activité de la part de CH	R ST1

Figure 5.8 : Illustration du répertoire des séquences d’activités documentés par les ST

Cet inventaire des 1163 séquences d’activité décrites par les étudiants-stagiaires a été réalisé pour les 40 SEA couplées aux 40 autoconfrontations des étudiants-stagiaires et a servi de source pour spécifier les segments d’activité - issus de chacune de ces séquences - susceptibles de donner lieu à une analyse approfondie des cours d’expérience de l’acteur (**Annexe 9**). La durée de la description d’un segment varie toutefois selon le degré d’écart aux éléments de verbalisations de niveau 1, mais également parfois précisément en raison de la description fine de niveau 1 accordée à un segment. Nous supposons que la durée du commentaire a influencé ainsi la variation du nombre de séquences commentées par SEA (et non pas selon les étudiants-stagiaires) de 11 séquences (→ ST2 SEA4) à 53 séquences (→ ST3 SEA1). Nous notons tout de même une moyenne légèrement inférieure à une trentaine de séquences commentées par SEA (pour une illustration : voir chapitre 7, partie 7.3)

Mise en évidence des problématiques spécifiques ou générales ayant été documentées lors des autoconfrontations

Nous avons considéré de manière opérationnelle que la notion de *problématique* désignait dans une acception large l’ensemble des composantes d’activité décrites par les étudiants-stagiaires donnant à identifier *les questions que leur activité d’étudiants-stagiaires en contextes d’enseignement spécialisé leur pose d’une manière ou d’une autre*. Dès lors, cette notion comprend aussi l’ensemble des dimensions du travail qui leur procurent surprises et satisfaction, ainsi que l’ensemble des dimensions

relevant de la culture professionnelle d'enseignant spécialisé et de l'appropriation de gestes techniques, attitudes ou postures typiques de cette profession.

Il ne s'agit donc en aucun cas ici d'une association de cette notion aux problèmes, difficultés, obstacles rencontrés par les étudiants-stagiaires lors de l'accomplissement de la tâche d'enseignant spécialisé (Kang et al. 2018 ; Kilgore et al., 2003 ; Whitaker, 2003 ; Youngs et al. 2011) ou lors de l'accomplissement de la tâche d'étudiant en formation à l'enseignement spécialisé.

Afin de garantir le plus possible une description de la conscience préreflexive des acteurs conformément aux traces de leur activité à l'instant t , nous avons tenu à distinguer dans notre traitement des verbatim de l'autoconfrontation, la nature des problématiques évoquées par les étudiants-stagiaires selon leur proximité ou au contraire leur distance à la situation à l'instant t . Pour ce faire, nous avons procédé à l'identification organisation de la description des segments d'activité susceptibles de rendre compte au plus proche du point de vue des étudiants-stagiaires des problématiques *significatives* pour les étudiants-stagiaires, émergeant en contextes de stage.

Identification de problématiques « types » relatives à l'expérience des étudiants-stagiaires

Les commentaires généraux intervenant le plus souvent en début et en fin d'entretien ont été considérés comme relevant de problématiques *complémentaires*. Ces commentaires sont en effet décontextualisés mais reviennent avec régularité au cours des entretiens d'autoconfrontation. Nous mettons ensuite en évidence deux formes de problématiques dites *spécifiques*. Les problématiques spécifiques et *principales* concernent une dimension abordée principalement par les étudiants-stagiaires durant l'autoconfrontation proprement-dite, de manière située. Elles sont mises en relation avec le déroulement effectif de la séance concernée. Les problématiques spécifiques et *périphériques* interviennent avec récurrence durant les autoconfrontations de manière périphérique à la problématique principale (voir tableau 7.1 et figure 7.3 dans le chapitre 7)

Nous avons ainsi pu bénéficier d'un aperçu global des différentes problématiques abordées par les étudiants-stagiaires durant les 40 autoconfrontations. Cet aperçu a ensuite donné lieu à une catégorisation des problématiques *spécifiques* (voir **Annexe 8**) évoquées par l'ensemble des étudiants-stagiaires sur la base desquelles nous avons ensuite réalisé notre analyse des différents cours d'expérience dans une perspective comparative.

Analyse locale des cours d'expérience des acteurs

a) Transcriptions et protocoles à trois volets

Après avoir produit cet inventaire « thématique » des problématiques issues des données d'autoconfrontation, nous avons traité et analysé les segments d'activité sélectionnés conformément aux hypothèses de l'activité-signé, tout en tenant compte de l'essai méthodologique (Theureau, 2010) proposé avec l'intégration des entretiens d'autoconfrontations de niveau 2 au sein des autoconfrontations de niveau 1.

Pour ce faire, nous avons en effet consigné les transcriptions relatives aux données d'observation des comportements et des verbalisations des acteurs durant la SEA, dans le premier volet des protocoles d'analyse de l'expérience à *trois volets* (**Annexe 10**) que nous avons élaborés et dont une illustration figure ci-dessous (figure 5.9)

Temps 00'00'' à 01'40''AC	SA	Description	Autoconfrontation N1	Autoconfrontation N2
09'47''	20	Debout, légèrement penchée en avant sur la fiche de C, ST1 se tourne alors vers C et lui répond « <i>Oui, la couleur que tu veux.</i> » Puis elle passe devant le pupitre de C et se tourne légèrement en avant. Elle poursuit : « <i>Mais chaque mot doit être d'une couleur différente.</i> ».	<p>00'06''ST : ça par exemple, « la couleur que tu veux » c'est ... j'ai constaté que c'est mieux de leur dire de quelle couleur c'est parce que ça donne trop de choix et ils s'y perdent... (regarde CH en souriant) en tous cas avec ces élèves-là c'est mieux heu de nous imposer heu...</p> <p>CH : Mais, ça, ça vous traverse l'esprit maintenant ou après parce que la FT vous l'a dit ou c'est sur le moment ?</p> <p>00'31''ST : heu là je lui dit... heu justement « la couleur que tu veux » et c'est après justement quand je vois que tout le monde me pose la question (regard exprimant la saturation en direction du CH) et que je dois répondre ... et genre, de nouveau, ben là je me dis que c'est peut-être mieux d'imposer</p> <p>00'57''CH : Ok, mais là sur le moment, vous ne pensez pas encore à cette décision ?</p> <p>ST1 : Là, non parce que, tout là, à chaque fois qu'on me demande je dis, ben je dis ça, ben « la couleur que tu veux », mais je me dit, peut-être que pour la prochaine fois ce serait mieux, de moi imposer ou genre sur leur feuille déjà en amont de mettre la couleur... pour heu ... que ce soit plus facile pour eux de s'y retrouver... heu... essayer de voir si ça marche mieux...</p> <p>01'22''CH : ça vous confirme que changer de stratégie ce sera mieux ?</p> <p>ST1 : acquiesce en hochant de la tête.</p>	<p>00'45'' ST1 : Et c'est après coup aussi, en en parlant avec ma FT1B et (accentuation sur le mot) avec un exercice de maths (regarde CH) le lendemain, où c'était les formes, mais c'est moi qui imposé la couleur de chacune des formes et ça allait beaucoup mieux en fait...</p> <p>01'24'' ST1 : je pense que dans ces cas-là, ce serait mieux... ça les a pas empêché de le faire, mais ça ... c'est peut-être un truc tout bête qui aurait pu faire que pour cet exercice-là (regarde CH) ils auraient pas eu besoin de m'appeler.</p>

Figure 5.9 : Illustration : Extrait d'un protocole à 3 volets (ST1-SEA3)

Pour ce faire, nous nous sommes astreinte à une certaine exigence d'absence de toute trace de jugement dans l'usage des mots employés pour transcrire les comportements observés. Cette transcription a été réalisée à un grain fin, afin de rendre compte des enjeux d'activité intervenant parfois à des niveaux très fins et passant le plus souvent inaperçus à l'œil de tout observateur externe.

Conformément aux précautions annoncées en amont concernant notre intention de différencier les verbalisations issues de propos plus proches d'évocations générales, de références à des traces mnémoriques de l'activité plutôt qu'aux traces adressées par les données vidéos, de jugements, d'évaluations, etc. des verbalisations rendant compte de la documentation de la conscience pré-réflexive de l'acteur à l'instant t, nous avons eu recours à deux volets distincts pour rendre compte des données d'autoconfrontation. Le second et le troisième volet ont donc été consacrés

aux transcriptions des données d'autoconfrontation respectivement de niveau 1 et de niveau 2, des étudiants-stagiaires relatives aux segments d'activité sélectionnés (voir chapitre 7, partie 7.3)

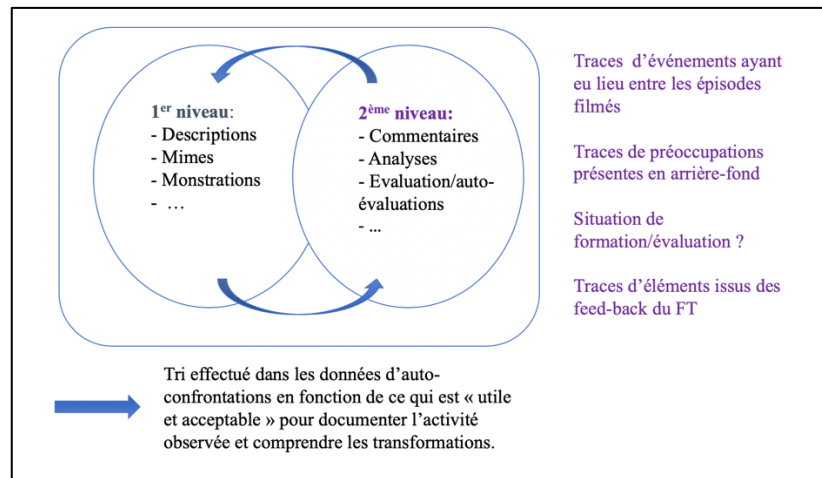


Figure 5.10 : Répartition des verbatim de niveau 1 et de niveau 2 dans les protocoles à trois volets

Le recours à un code couleur pour mettre en évidence la présence des différentes *problématiques* évoquées en amont, nous a ensuite permis d'organiser et de repérer plus facilement la récurrence et l'imbrication de ces problématiques entre-elles. En effet, initialement présentées dans un déroulement chronologique de la séance respectant les spécifications des segments significatifs du point de vue des étudiants-stagiaires, nous avons ensuite systématiquement traité ces différents segments d'activité de manière groupée, selon les familles de problématiques organisées et présentées sous forme de *séries de segments d'activité* (Chapitre 7, parties 7.1 ; 7.3 et 7.4 et chapitre 9, partie 9.5).

b) Construction des signes hexadiques

Nous avons ensuite procédé à l'analyse des séries de segments d'activité sélectionnés en cherchant à documenter les six composantes du signe hexadique à partir des données d'observation des comportements et de verbalisation des acteurs lors de l'autoconfrontation (Theureau, 2006) consignés dans les protocoles à trois volets. Pour ce faire, nous nous sommes bien évidemment référée à chaque fois, à l'histoire de la conscience préreflexive des acteurs en amont et en aval des segments sélectionnés. Étant donné notre familiarité avec l'ensemble du corpus, nous avons été en mesure de procéder par moment par inférences, lorsque certaines composantes du signe n'étaient pas explicitement documentées. Nous n'avons toutefois pas procédé à une reconstruction intégrale des cours d'expérience contribuant à reconstruire la dynamique interne du déroulement de chacune des séances du point de vue des étudiants-stagiaires, de même que nous n'avons pas effectué systématiquement de chroniques de l'activité. En effet, nous cherchions moins à rendre compte de la dimension chronologique de l'organisation de l'activité des étudiants-stagiaires au sein de chacune des séances, qu'à documenter les composantes de la structure de préparation de l'action (constituée de l'engagement (**E**), de l'actualité potentielle (**A**) et du référentiel (**S**), rendant possible l'émergence de certains éléments significatifs (**R**) et l'actualisation de certaines unités de cours d'expériences chez les étudiants-stagiaires (**U**), ainsi que la construction de nouveaux types et relations entre types (interprétant **I**) (figures 3.4 et 5.3). À ce propos, nous avons constaté la quasi-absence de documentation explicite de cette dernière composante (**I**) du signe, par les étudiants-stagiaires. En effet, nous avons eu le plus souvent accès à des interprétants que nous avons qualifiés de niveau 2, car établis à partir de verbatim ne documentant pas expressément la conscience préreflexive des acteurs à l'instant *t*, ou encore à des unités de cours d'expérience se rapprochant d'interprétants. Nous avons dès lors préféré ne pas renseigner formellement ces éléments au titre d'interprétant construits à l'instant *t* par les étudiants-stagiaires. La difficulté à identifier cette dernière composante lors des analyses, à partir de verbatim explicites produits lors des autoconfrontations de niveau 1, est probablement

à mettre en lien avec des entretiens d'autoconfrontations insuffisamment ciblés sur un questionnement particulier et serré, ainsi que notre trop grande familiarité avec les enjeux des situations documentées. D'autre part, documenter la conscience préreflexive des étudiants-stagiaires sans recourir à un traitement intégral des données selon la chronique de l'activité suivant un déroulement chronologique de la séance, a sans doute réduit les occasions d'accéder à certaines constructions de significations à l'instant t . Celles-ci sont en effet davantage susceptibles d'être inférées dans une logique de traitement vertical des données.

(Pour des illustrations de la construction des signes, voir chapitre 7, parties 7.3 et 7.4 et chapitre 9, partie 9.5).

Organisation des données issues de la documentation de l'activité des étudiants-stagiaires pour la présentation des résultats :

La documentation des cours d'expériences spécifiques à certains segments d'activités relevant de famille de problématiques similaires se déroulant dans des conditions environnementales pourtant distinctes, nous a ainsi permis de dégager des faisceaux de préoccupations, d'attentes et de connaissances relativement typiques des étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé, donnant lieu à des unités de cours d'expérience-types. Nous avons par ailleurs établi un constat identique concernant des problématiques spécifiques et complémentaires convergentes dans la documentation des cours d'expérience de chacun des étudiants-stagiaires au fil des huit SEA.

Cet état de fait a dès lors confirmé notre choix de procéder à une présentation des résultats en fonction des problématiques les plus fréquemment mises en évidence plutôt qu'en fonction du déroulement chronologique des SEA ou de l'expérience individuelle de chacun des étudiants-stagiaires. Nous avons ainsi procédé de manière similaire pour la présentation des résultats de l'ensemble des étudiants-stagiaires (chapitre 9, partie 9.5). Concernant les résultats relatifs à l'activité de l'étudiante-stagiaire 1 largement décrits dans le chapitre 7, nous avons toutefois rendu compte de la manière dont nous avons procédé pour le traitement de l'intégralité de l'une des SEA (la SEA3) choisie de manière aléatoire.

Nous avons le plus souvent rendu compte de la reconstruction de l'activité de l'étudiante-stagiaire 1 sous forme de récits d'activité prenant une forme « micro-historienne » afin de donner à voir ce qui est le plus souvent invisible pour un observateur externe (p. ex., le formateur de terrain « formateur-évaluateur », et à l'inverse l'étudiant-stagiaire qui observerait son formateur, le chercheur, etc.), tout en insistant sur la nature complexe de ce double travail (d'enseignement et de formation à l'enseignement) réalisé en contextes d'enseignement spécialisé.

5.4.3 Traitement des données contribuant à l'analyse des traces de transformation de l'expérience documentée par les étudiants-stagiaires (Q2 de recherche)

Pour procéder au traitement des données de verbalisation des autoconfrontations dites rétrospectives, nous avons procédé à partir d'une méthode similaire à celle du traitement des données des autoconfrontations ayant contribué à documenter la conscience préreflexive des acteurs à l'instant t . Nous avons en effet tout d'abord cherché à nous immerger dans les données recueillies en recourant plusieurs fois à leur visionnage.

Cette immersion a à nouveau donné lieu à la mise en évidence de cinq domaines thématiques à partir desquels les étudiants ont documenté systématiquement leur expérience au temps $t + n$.

- La posture, l'attitude professionnelle, les dimensions émotionnelles
- Les gestes techniques professionnels – modalités d'enseignement
- Les savoirs enseignés et les moyens d'enseignement auxquels ils ont recours
- Les relations/interactions avec les élèves
- Les relations/interactions avec les formateurs de terrain

Oscillant entre trois temporalités distinctes, leurs verbalisations ont été organisées de manière à mettre en évidence dans un protocole, à partir de quelles composantes du signe hexadique, les étudiants-

stagiaires rendent compte d'indices de transformation de leur activité et de l'expérience qui l'accompagne.

Tableau 5.21 : Analyse des traces de transformations d'activités documentées par les ST lors des AC rétrospectives

SEA	Temporalité 1 : « À l'instant t → description de la conscience préreflexive » à l'instant t + n				
	Posture – attitude – émotions	Gestes professionnels	Savoirs enseignés et moyens d'ens.	Relations avec les élèves	Relations avec les formateurs
	E-A-S-R-U-I	E-A-S-R-U-I	E-A-S-R-U-I	E-A-S-R-U-I	E-A-S-R-U-I
	Temporalité 2 : « À l'instant t + n → description de ce qui se maintient » par rapport à l'instant t				
	Posture – attitude – émotions	Gestes professionnels	Savoirs enseignés et moyens d'ens.	Relations avec les élèves	Relations avec les formateurs
	E-A-S-R-U-I	E-A-S-R-U-I	E-A-S-R-U-I	E-A-S-R-U-I	E-A-S-R-U-I
	Temporalité 3 : « À l'instant t + n → description de ce qui a changé » par rapport à l'instant t				
	Posture – attitude – émotions	Gestes professionnels	Savoirs enseignés et moyens d'ens.	Relations avec les élèves	Relations avec les formateurs
	E-A-S-R-U-I	E-A-S-R-U-I	E-A-S-R-U-I	E-A-S-R-U-I	E-A-S-R-U-I

Légende : E = engagement de l'acteur ; A = actualité potentielle ; S = référentiel ; R = representamen ; U = unité du cours d'expérience ; I = interprétant

Contrairement à l'hypothèse d'une distinction claire dans les descriptions des traces d'activité relevant de trois temporalités distinctes et mises en évidence précédemment, nous avons identifié différents niveaux de re-enactment à travers l'autoconfrontation rétrospective, nous amenant à préciser au sein de ces trois temporalités distinctes la nature des commentaires ou des descriptions apportés par les étudiants-stagiaires :

- Descriptions, mimes, commentaires de l'activité de **niveau 1**, documentant les composantes du signe hexadique à l'*instant t*, c'est-à-dire donnant accès à l'expérience de l'activité telle qu'elle se déploie lors des situations d'enseignement et d'apprentissages observées.
- Commentaires généraux sur l'activité, interprétations, évaluations de l'activité telle qu'elle se déploie à l'*instant t* (**niveau 2**).
- Descriptions, mimes, typicalisations, commentaires auto-prescriptifs, donnant à voir des traces de transformations (ou leur absence) des mondes propres/corps propres et culture-propre dont ils rendent compte à l'*instant t+n*.

La figure 5.11 ci-dessous rend compte du protocole de traitement des données réalisés à partir des extraits de la documentation rétrospective de l'activité

ST1 SEA1	Posture-Attitude Professionnelle Émotions	Gestes professionnels	Savoirs & Moyens	(Relations) FT	(Relations) élèves
À l'instant T : ce qu'ils font à cet instant					
	<ul style="list-style-type: none"> U : ST lance les trois élèves dans la tâche et ensuite passe d'un élève à l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> E : Cherche à aborder la règle du produit en croix de manière à ce que l'élève puisse faire les exercices, s'entraîner. S : ne sait pas qu'elle va avoir un élève du CO en plus dans sa classe longtemps avant U : prépare des exercices la veille pour cette dernière 	<ul style="list-style-type: none"> E : cherche à faire de son mieux au niveau didactique, en termes de différenciations et d'objectifs. U : se dit que ce qu'elle propose est le plus adéquat pour les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> E : cherche à faire le mieux possible ce qui lui a été demandé → S : sachant qu'elle est jugée à la fin du stage 	
Maintien : ce qu'ils commentent de manière identique / ce qu'ils feraient pareil					
<ul style="list-style-type: none"> U : Se sent bien 	<ul style="list-style-type: none"> U : Se dit qu'elle n'aurait pas fait différemment à présent autour du lancement de la tâche et ensuite du passage d'un élève à une autre. S : sait que les objectifs de chacune sont très différenciés, très particuliers pour chacune d'entre-elle 	<ul style="list-style-type: none"> E : cherche à faire de son mieux au niveau didactique, en termes de différenciations et d'objectifs. U : se dit que ce qu'elle propose est le plus adéquat pour les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> U : Se dit que le FT a quand même des attentes et que s'il voit qu'elle n'est pas capable d'effectuer sa séance, que les élèves n'atteignent pas les objectifs c'est problématique. 	<ul style="list-style-type: none"> S : sait que les élèves ont un niveau très hétérogène en maths U : se dit qu'il y a impossibilité de faire une séance sur un même objet d'enseignement pour les trois élèves 	
Transformation : ce qui a changé pour les stagiaires / ce qu'ils feraient différemment à présent					
<ul style="list-style-type: none"> U : Se dit que c'est un jeudi/vendredi très décousu par rapport aux jeudis & vendredis vécus en classe spécialisée. I : en institution ou du moins dans la structure du stage A, l'organisation du temps d'enseignement est peu claire U : se dit qu'elle est plus concentrée sur sa posture enseignante, E : cherche davantage à construire sa posture enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> U : se dit qu'elle a bien appris à écrire au TN maintenant U : Au niveau de la gestion et de l'organisation ça aurait pu être mieux d'avoir préparé tout le matériel avant de commencer U : Il aurait été mieux d'explicitier davantage au début aux élèves ce qu'ils allaient avoir à faire : l'un travail en géométrie ; l'autre va plutôt faire cela U : Il aurait été bien d'anticiper une tâche à leur donner afin qu'ils sachent quoi faire en attendant qu'elle passe vers eux → trouver une occupation qu'ils puissent faire seuls U : aurait lu la feuille du problème et aurait demandé à l'élève de réaliser elle-même le calcul au TN → de poser elle-même les chiffres du produit en croix → se dit que ça aurait été peut-être plus parlant de poser soi-même les chiffres plutôt qu'elle le fasse elle-même. I : Il est important d'anticiper l'organisation de chacune des étapes de la tâche et ce pour chacun des élèves ainsi que de l'explicitier aux élèves 	<ul style="list-style-type: none"> I : On peut toujours faire les choses autrement a posteriori 	<ul style="list-style-type: none"> U : (<i>Se demande si le FT est présent pendant la séance</i>) → se dit que la pression pas si significative que cela après coup. U : se dit qu'elle était plus concentrée sur le fait de se montrer comme une enseignante au FT, de se conformer aux attentes du FT que de se lier aux élèves U : revient a posteriori (et lors du commentaire de la SEA3) sur le fait que l'intervention de FT1A auprès de l'élève pour résoudre l'erreur du calcul, demeure non significative pour elle → <i>elle n'a ainsi pas souvenir de son intervention comme quelque chose d'intrusif, lui signifiant une expérience d'incompétence, ou de débordement.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> S : sait qu'elle n'a pas créé une grande relation avec ces élèves durant le stage → <i>pas tout à fait ce qu'elle dit en SEA1 lorsqu'elle évoque son envie d'être en lien avec l'une des élèves, pour laquelle elle se soucie.</i> U : se dit que c'est plus difficile pour elle de créer une relation avec des adolescents, car ils ont quand même 15-16 ans qu'avec ceux du stage D (stage aussi réalisé le jeudi/vendredi) 	

Figure 5.11 : Illustration : Extrait de protocole d'analyse des traces de transformations d'activités documentées par les ST lors des AC rétrospectives

Le traitement de ces données nous a permis de constater que les objets autour desquels étaient identifiés des indices de transformation d'expérience par les étudiants-stagiaires à partir d'extraits débordaient les cinq premières catégories. Nous les avons organisées en plusieurs sous-catégories :

Tableau 5.22 : Sous-catégorisation des objets concernés par les indices de transformation de l'activité

INDICES DE TRANSFORMATIONS DE L'ACTIVITÉ LIÉE A L'ENSEIGNEMENT		
Postures		
Postures corporelles et états affectifs		
Occupation, investissement de l'espace symbolique et physique de la classe		
Postures professionnelles		
Dimensions pédagogiques et didactiques des tâches déployées		
Engagement et participation des élèves		
Difficultés et obstacles rencontrés par les élèves		
<ul style="list-style-type: none"> • Complexité des notions • Rapport à l'erreur 		
Organisation temporelle, spatiale, matérielle et sociale des tâches		
Types de tâches		
Maîtrise des savoirs		
Langage utilisé dans la communication avec les élèves		
Collaboration		
INDICES DE TRANSFORMATIONS DE L'ACTIVITÉ LIÉE A L'ACCOMPAGNEMENT PAR LE FT		
Interventions – observations – présence du formateur de terrain en classe		
Dimensions émotionnelles liées à l'anticipation des interventions du FT en séance		
Échanges et entretiens en l'absence des élèves avec le FT		
Apports et commentaires significatifs du FT		
Appropriation – In-corporation – In-culturation <i>robustes & durables</i> des normes d'actions, conseils, valeurs, prescriptions du FT	Appropriation – In-corporation – In-culturation <i>situées & éphémères</i> des normes d'actions, conseils, valeurs, prescriptions du FT	
Observation des FT en situation des d'enseignement et apprentissage		
Appropriation transparente des gestes, postures, attitudes, choix did/péd du FT (mimétisme)	Appropriation recherchée/ souhaitée des gestes, postures, attitudes, choix did/péd du FT (mimétisme pré-réfléchi)	Appropriation refusée des gestes, postures, attitudes, choix did/péd du FT

Finalement les indices de transformation concernant plus spécifiquement l'accompagnement par le formateur de terrain ont été analysées en introduisant une distinction (apportée par les verbatim des entretiens d'autoconfrontation dite rétrospective) entre des appropriations considérées comme robustes et durables, et des appropriations considérées comme situées et éphémères (voir chapitre 9, partie VI).

De même, le traitement des données a fait émerger une sous-catégorisation possible de l'appropriation de gestes, postures, de choix didactiques et pédagogiques résultant des observations, de la présence rapprochée et régulière tout au long du stage, auprès du formateur, en trois formes d'appropriation : nous parlons d'appropriation *encore transparente* à l'instant $t + n$ lorsque celle-ci passe toujours inaperçue à l'étudiant-stagiaire et d'appropriation *recherchée ou souhaitée* lorsque l'étudiant rend compte de son engagement à une certaine forme de mimétisme avec le comportement observé chez son formateur de terrain. Finalement, nous avons considéré l'appropriation *refusée*, a contrario comme une intention décrite par l'étudiant-stagiaire de précisément choisir, décider de se démarquer des comportements de l'un ou l'autre de ses formateurs (voir chapitre 9, partie VI)

5.4.4 Traitement des données contribuant au repérage des contingences des dispositifs de stage et des contingences situationnelles et institutionnelles des contextes d'enseignement spécialisé infléchissant l'activité des étudiants-stagiaires (Q.3 de recherche)

Cette quatrième et dernière phase de traitement des données s'est appuyée sur des données de sources distinctes. Alors que certaines ont constitué l'essentiel du matériau, d'autres ont constitué des ressources complémentaires, contribuant essentiellement à permettre une meilleure compréhension de l'activité des étudiants-stagiaires sous l'angle des contingences des dispositifs de stage. Comme pour les trois autres phases d'analyse, les données concernent les cinq étudiants-stagiaires ayant participé à la recherche. Nous procédons toutefois cette fois-ci à la documentation de leur activité lorsque ceux-ci sont *en interaction* avec différentes situations et contextes que nous avons modélisés ci-dessous :

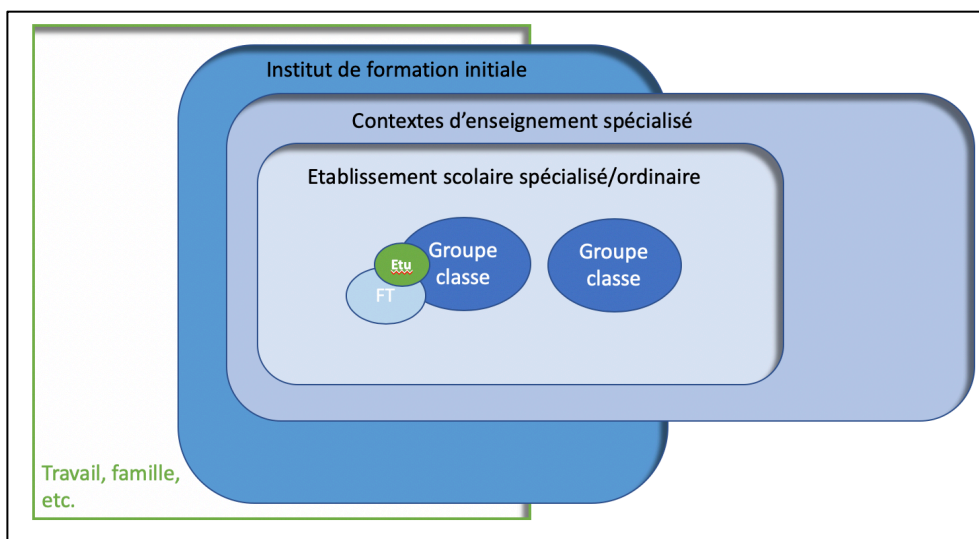


Figure 5.12 : Les différents contextes avec lesquels les étudiants-stagiaires interagissent lors des stages

Ainsi ces interactions étudiants/situations/contextes correspondent pour cette recherche aux :

- 18 (20) formateurs de terrain d'une part (+ les différents groupes d'élèves)
- 18 (20) structures d'enseignement spécialisé
- trois contextes d'enseignement spécialisé (leurs contingences situationnelles et institutionnelles respectives)
- quatre dispositifs de stages de la MESP (leurs cadres réglementaire, organisationnel et pédagogique)
- un programme de formation initiale de maîtrise universitaire (plan d'étude MESP + UF du compléments de formation en ordinaire)
- un cadre familial et/ou professionnel (aucun des étudiants n'avait d'enfants au moment de la construction des données)

Analyse documentaire des documents relatifs aux dispositifs de stage

Cherchant à décrire et à comprendre en quoi l'ajustement des étudiants-stagiaires à leurs différents environnements variait d'un contexte d'enseignement spécialisé à un autre, d'une structure d'enseignement spécialisée à une autre, d'une situation d'enseignement-formation à une autre et finalement d'un dispositif de stage à un autre, nous avons « écouté » ce que nos données d'observations couplées aux données de verbalisations aux 40 situations d'enseignement et apprentissage pouvaient nous dire (Löwy, 2010 ; Thouard, 2007) une fois placées en interactions avec :

- les trois modèles heuristiques des contingences situationnelles et institutionnelles des contextes d'enseignement spécialisé de Pelgrims (**Annexe 5**)
- les quatre contrats pédagogiques de stage de la MESP (**Annexe 4**)
- le plan d'étude de la MESP
- le règlement interne des stages (**Annexe 3**)

Pour ce faire, nous avons tout d'abord procédé à une analyse documentaire des documents contractualisant l'accomplissement des tâches des stagiaires en stage, dont nous avons partiellement rendu compte dans la partie initiale de ce chapitre. L'objectif de cette étape initiale consistait à identifier les contingences des dispositifs de stage (en termes de prescriptions, mais également en termes d'absences de prescriptions) *a priori* susceptibles d'infléchir l'activité des étudiants-stagiaires. Nous avons pris appui pour cela sur les différents postulats sous-jacents au modèle heuristique des contingences situationnelles et institutionnelles des contextes d'enseignement spécialisé de Pelgrims. Loin de considérer ces premières formes de configurations de contingences issues des prescriptions institutionnelles, comme une forme stable, susceptible de faire elle-même heuristique pour les

contingences des dispositifs de stage, nous avons plutôt construit le modèle des contingences situationnelles et institutionnelles des dispositifs de stage en contextes d'enseignement spécialisé, dans ce dialogue avec nos données empiriques (voir chapitres 8 et 9, partie VII).

Pour ce qui a eu trait à la description et à l'interprétation des ajustements aux contingences situationnelles et institutionnelles des trois contextes d'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2001, 2003, 2006, 2009, 2012), nous nous sommes toutefois appuyée sur les modèles existants pour les éprouver à l'expérience (au sens de la conscience préréflexive) des étudiants-stagiaires, et à leur description implicite ou explicite.

Transcriptions descriptives des données

À nouveau, une grande importance a tout d'abord été accordée aux données d'observation en nous appuyant à nouveau sur un travail d'immersion focalisé cette fois-ci sur les conditions d'enseignement et de formation susceptibles d'offrir des zones de contraintes et de libertés *in situ et in actu* aux étudiants-stagiaires. Nous avons ensuite couplé transcription et analyse des données dans une transcription partielle des verbatim des autoconfrontations (N1 + N2 confondus). Celle-ci a ainsi donné lieu à une description résumée des verbalisations des étudiants lors des autoconfrontations, illustrée ci-dessous par un extrait concernant ST2.

ST2 – Identification de contingences (contraintes et libertés d'action) en contexte de stage en institution spécialisée
(SEA2) Propose/accepte de jouer à d'autres jeux, choisis par l'élève B, en omettant totalement que le jeu initialement prévu visait un objectif de travail concernant la coopération entre élèves au travers de jeux collectifs → justification apportée : « souvent quand ça tourne mal, je propose autre chose ». Renonce également au jeu du <i>Qui est-ce ?</i> suite au même constat d'échec
Accueil des élèves toujours libre en SEA6 ST2 prévoit cette fois-ci qu'ils racontent un peu leurs projets de vacances, et a prévu de « meubler » cette demi-heure en demandant ce qu'ils veulent faire ensuite, elle suggère l'activité charades et eux adhèrent à cette proposition
Décalage entre attribution d'un niveau de programme scolaire à un élève et son niveau réel

Nous avons opté pour cette forme de transcription plutôt que pour la forme « verbatim » afin de procéder à une première analyse du matériau. En effet, traduire, raconter, ce que les étudiants-stagiaires ont évoqué de manière micro-située, comme de manière légèrement plus décontextualisée, nous a permis de saisir et d'accéder à ces différents niveaux d'interactions entre les étudiants-stagiaires et ces multiples contextes de travail et de formation au travail. D'autre part, le caractère partiel des transcriptions, a consisté à sélectionner dès cette étape les dimensions contraignantes relatives aux conditions d'enseignement et de formation au travail telles que perçues par les étudiants-stagiaires.

Cette seconde étape de traitement des données a été réalisée pour les 40 situations d'enseignement et apprentissage. Les transcriptions ont en effet été organisées dans un protocole par contextes de stage et dispositifs de stage ainsi que par étudiants et situations d'enseignement et apprentissages. Une première catégorisation des données distingue en deux parties les transcriptions relatives aux ajustements en relation avec *des contingences situationnelles et institutionnelles des contextes d'enseignement spécialisé* (accomplissement des tâches d'enseignement), des transcriptions relatives aux *contingences situationnelles et institutionnelles des dispositifs de stage*.

Analyses de contenu inductives des données

Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu sémantique (Paillé & Mucchielli, 2003) des ajustements tels que décrits et commentés explicitement par les étudiants-stagiaires ou tels qu'inférés à partir des descriptions et commentaires de l'activité des étudiants-stagiaires (verbatim des autoconfrontations), afin d'organiser nos données en fonction des différentes contraintes et zones de liberté.

Nous avons réalisé 7 protocoles distincts regroupant les transcriptions descriptives produites par chacun des étudiants-stagiaires, pour chacune des 40 SEA relatives aux trois contextes d'enseignement spécialisé analysés du point de vue des contingences liées aux situations d'enseignement d'une part, du point de vue des contingences liées aux quatre dispositifs de stage, d'autre part (tableau 5.23).

Tableau 5.23 : Liste des protocoles relatif à l'identification des contingences

Protocole 1	Contingences significatives en contexte d'institution spécialisée	STAGE A et STAGE C	SEA 1 - SEA2 SEA5 - SEA6	ST1-ST2-ST3-ST4-ST5
Protocole 2	Contingences significatives en contexte de classe spécialisée	STAGE B	SEA3 - SEA4	ST1-ST2-ST3-ST4-ST5
Protocole 3	Contingences significatives en contexte de soutien à l'intégration scolaire	STAGE D	SEA7 - SEA8	ST1-ST2-ST3-ST4-ST5
Protocole 4	Contingences significatives du stage « Enseigner en institution spécialisée I	STAGE A	SEA 1 - SEA2	ST1-ST2-ST3-ST4-ST5
Protocole 5	Contingences significatives du stage « Enseigner en institution spécialisée II	STAGE C	SEA5 - SEA6	ST1-ST2-ST3-ST4-ST5
Protocole 6	Contingences significatives du stage « Enseigner en classe spécialisée	STAGE B	SEA3 - SEA4	ST1-ST2-ST3-ST4-ST5
Protocole 7	Contingences significatives du stage « Enseigner en appui à l'intégration scolaire	STAGE D	SEA7 - SEA8	ST1-ST2-ST3-ST4-ST5

Les données sont ensuite regroupées au sein de ces 7 protocoles par domaines de « contraintes » et « libertés », puis par contraintes et par libertés.

CONTINGENCES SIGNIFICATIVES - INSTITUTION SPÉCIALISÉE	
Contexte → conséquences pour l'activité d'enseignement des ST	
Liberté de fonctionnement : effectif réduit	
ST1	<ul style="list-style-type: none"> Ressource / Deux élèves avec niveaux scolaires très différents → 2 tâches distinctes
ST2	<ul style="list-style-type: none"> ST2A ne mentionne pas le fait que d'être avec deux élèves est une contrainte dans cette situation → alors qu'on peut imaginer que cela aurait été différent pour l'ensemble des élèves s'ils avaient été plusieurs à jouer à différents jeux collectifs dans la classe (SEA2) ; On peut également imaginer que cela aurait été différent en ordinaire ou avec plus d'élèves, car elle ne serait pas mise à jouer avec chacun des élèves simultanément à un jeu différent. ST2C se rend compte que quand elle face à ou avec un élève, elle a tendance à oublier le reste de la classe.
ST3	<ul style="list-style-type: none"> ST3A se rend compte a posteriori qu'il est beaucoup dans l'individuel → interactions one to one (SEA2). Il attribue cela à sa déformation professionnelle (voir également à ce sujet ST2A qui attribue également son comportement en classe à sa formation de psychologue) ST3 A considère comme situation idéale, le fait de pouvoir enseigner les maths à 3 élèves d'une manière ludique, et d'une manière cool (SEA6). Pas perçu comme une contrainte (L1) au contraire 4 élèves, semble être un nombre déjà conséquent à assumer seul « Là, ils sont seulement 4 ! mais si je me concentre uniquement sur M, après je perds A, B et R » mais est plus rassurant pour ST3 – 3 élèves en SEA5 : « Là, je suis vraiment comme un poisson dans l'eau, j'ai trois enfants devant moi, je suis à l'aise, c'est l'idéal (...) Alors le fait d'avoir que 3 ou 4 élèves devant moi, c'est vachement plus commode pour moi, je me sens plus à l'aise (ACL5, 32'00''). »
ST4	<ul style="list-style-type: none"> Beaucoup de l'individuel et beaucoup par fiches → pas beaucoup d'interactions avec les élèves (SEA2). Contrat social d'assistance +++ / hétérogénéité scolaire ; pas facile de jongler sur 3 trois élèves (SEA1) Pas possible avec 3 élèves comme ça de faire en sorte qu'ils travaillent les 3 en même temps (SEA1) + hétérogénéité scolaire Pas perçu comme une contrainte, au contraire, 3 élèves c'est déjà beaucoup dans ce cas-là (L1). Idem avec 4 élèves SEA6 Pas beaucoup d'élèves la séquence sur la lecture suivie → difficile de faire du collectif et de l'intéressant (SEA2). 2 adultes pour 1 élève et modalité de travail = fiches de maths, avec un élève qui ne parle pas beaucoup, pas facile, spécial (SEA2). Individualisation perçue comme nécessaire → sinon travail, enseignement ne peut se faire de manière correcte (croyance) (SEA1)
ST5	<ul style="list-style-type: none"> S'ajuste en faisant spontanément venir les élèves au TN pour les faire participer, pour les faire bouger, parce qu'ils ne sont que 3. Choix non anticipé lors de la planification, mais permet d'améliorer sa gestion du temps, qu'elle trouve sinon beaucoup trop lente (SEA1). Se demande à chaque fois si elle a assez de matière, car enseigner pendant 1h30 à 3 élèves sur la même thématique lui paraît hyper long (SEA1) Le fait qu'ils ne soient que 3 en classe l'amène à penser en termes d'improvisation (SEA1) N'a pas de forcément de critères a priori, déterminant quel élève elle va interroger. Se rend compte en AC qu'elle a tendance à interroger plutôt deux élèves et ignorer le 3^{ème} (SEA1)

Figure 5.13 : Illustration : Extrait d'un protocole d'identification des contingences en contextes d'institution spécialisée

Appréciation du degré d'intensité et de la fréquence de signification attribuées aux différentes contingences

Nous avons achevé ce traitement des données en procédant à une appréciation du degré d'intensité et de la fréquence avec lesquels les étudiants-stagiaires rendent compte d'un ajustement ou d'une absence d'ajustement aux différentes configurations de contingences lorsqu'ils enseignent en contextes de stage. Cette appréciation a été réalisée en fonction de la récurrence (indice de fréquence) avec laquelle les étudiants stagiaires reviennent sur certaines dimensions situationnelles, contextuelles ou encore institutionnelles, en leur accordant de l'importance, en les considérant, ou au contraire en les évoquant à titre de ressources pour l'action à l'instant *t* ou de manière plus générale. L'intensité de la signification est repérée à la tonalité émotionnelle engagée dans l'activité d'autoconfrontation à l'instant où l'étudiant-stagiaire évoque la contrainte ou la zone de liberté infléchissant son activité. Elle est également appréciée relativement à la manière avec laquelle sont évoquées comparativement les autres contingences. Le rapport à la liberté de l'effectif réduit en institution illustre assez bien selon nous à quel point cette liberté est perçue comme une ressource par les étudiants-stagiaires. Elle leur procure un certain confort pour mener à bien des tâches qu'ils envisageraient plus difficilement de mener avec un effectif plus conséquent. Seule ST5A semble momentanément évoquer sa difficulté à gérer le temps didactique avec un nombre de trois élèves lors d'une séance d'enseignement où sa FT lui a prescrit d'enseigner la conjugaison durant 1h30.

Mises en relations, au cas par cas et en fonction des situations dans lesquelles elles émergent, selon une logique d'analyse de configurations de contingences s'articulant les unes aux autres, et n'agissant très peu souvent à titre individuel, nous remarquons que dans le cas d'espèce, c'est davantage la contrainte de programme imposé par la FT qui contraint l'activité que l'effectif réduit. Toutefois, cette contrainte de fonctionnement liée aux dispositifs de stage, pour les étudiants-stagiaires contribue en retour à renforcer la perception d'une contrainte de programme.

Le degré de fréquence des différentes contraintes et libertés est apprécié par des chiffres correspondant au nombre d'étudiants ayant évoqué implicitement et/ou explicitement l'infléchissement de son activité par l'une des contingences particulières, tandis que le degré d'intensité est signifié avec le +++ pour une intensité forte / ++ pour une intensité modérée et / + pour une intensité réduite. Dans l'autre sens, les signes - - - correspondent à une forte absence d'intensité / - - à une absence modérée d'intensité et / - pour une absence d'intensité réduite.

5.5 Le travail de formation à l'enseignement spécialisé déployé en stage par l'étudiant-stagiaire : structure de la présentation des résultats

Nos résultats contribuent à mettre en évidence différentes strates de l'activité des étudiants, dans le travail de formation que ceux-ci déploient lorsqu'ils sont formés à l'enseignement spécialisé dans le cadre des unités de formation « stage ». Ces résultats sont issus d'un observatoire de l'activité de formation à l'enseignement spécialisé, comportant toutefois plusieurs formes d'analyses qualitatives combinées telles que nous l'avons présenté dans les chapitres précédents. Ils contribuent de notre point de vue à montrer, tel qu'illustré par la figure 5.14, à quel point le couplage individu/situation peut certes être analysé, décrit et compris d'un point de vue intrinsèque dans ce qu'il nous dit de l'expérience à la fois singulière de chacun des étudiants à chaque instant et dans certaines situations identifiées comme typiques de l'activité des étudiants-stagiaires, mais ils révèlent également le potentiel apporté par la complémentarité d'analyses en troisième personne des données d'observation des situations et des environnements de formation dans lesquels les étudiants sont plongés pour effectuer un travail de formation à l'enseignement spécialisé.

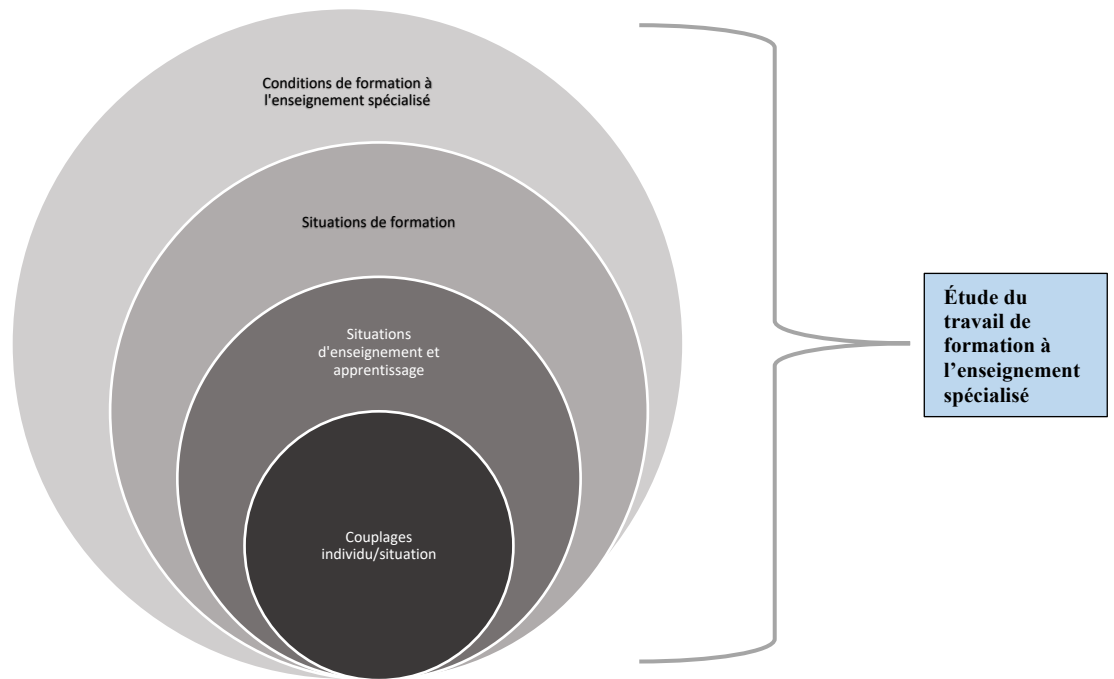


Figure 5.14 : Analyse des couplages individus/situations

Nous décrivons et discutons tout d'abord les résultats issus de l'analyse des données recueillies avec une des 5 étudiantes-stagiaires : d'abord les conditions de la formation au fil des 4 stages (**chapitre 6**), puis l'activité déployée et ses transformations (**chapitre 7**) et enfin les contingences institutionnelles et situationnelles infléchissant son activité (**chapitre 8**). Nous élargissons ensuite (**chapitre 9**) cette présentation et discussion des résultats à l'activité de l'ensemble des 5 étudiants-stagiaires durant les 40 situations d'enseignement/formation observées.

Les présentations des résultats relatifs à une étudiante-stagiaire et ceux relatifs à l'ensemble des étudiants-stagiaires suivent la même structuration : la description des conditions, des situations de formation et d'enseignement (chapitres 6 et 9, parties 9.1, 9.2 et 9.3). La mise en évidence des problématiques typiques et signifiantes rencontrées par les étudiants-stagiaires au cours de leurs stages et les traces des transformations d'activité émergeant de l'analyse de l'activité menée dans une perspective enactive et sémiologique (chapitres 7 et 9, parties 9.4, 9.5 et 9.6). Ces deux séries de résultats sont ensuite mises en lien dans un troisième chapitre, avec la description et l'analyse de l'activité des étudiants-stagiaires considérée dans son interaction avec les contingences situationnelles et contextuelles émergeant des situations d'enseignement d'une part, associables aux dispositifs de stages d'autre part (chapitres 8 et 9, partie 9.7).

CHAPITRE 6

Conditions de formation et tâches effectuées Étudiante-stagiaire 1

Ce chapitre est consacré à la description et à l'analyse des tâches effectuées par l'étudiante-stagiaire 1 (ci-après, ST1) ainsi que des conditions de formation à l'enseignement spécialisé auxquelles celle-ci est confrontée pour accomplir ces différentes tâches, durant son parcours de formation pratique dans le cadre de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé, MESP proposée par l'IUFE, Université de Genève.

Après avoir décrit et discuté les conditions spatiales, matérielles et sociales de la formation pratique de ST1 durant les 17 semaines de stage prescrites, nous examinons et discutons les modalités d'accompagnement et d'évaluation formative dont ST1 bénéficie durant les huit épisodes de formation observés. Nous décrivons et discutons enfin les huit séances d'enseignement et apprentissages telles qu'elles ont pu être proposées par ST1 aux élèves de ces quatre classes, du point de vue des savoirs enseignés, des moyens d'enseignement utilisés, des tâches prescrites aux élèves, ainsi que du point de vue des formats pédagogiques, de l'organisation spatiale et sociale des séances observées.

Plan du chapitre	
6.1 Les conditions spatiales, matérielles et sociales de formation : éléments de description	230
6.1.1 La distribution géographique des lieux de stage	230
6.1.2 Les établissements scolaires dans lesquels se déroulent les stages	230
6.2 Les conditions spatiales, matérielles et sociales : éléments de synthèse	238
6.3 L'accompagnement de ST1 par ses 4 formateurs de terrain au fil des 4 stages : éléments de description	239
6.3.1 Les modalités d'observation durant les SEA	240
6.3.2 Les entretiens de régulation réalisés entre ST1 et ses formateurs	243
6.4 L'accompagnement de ST1 par ses 4 formateurs de terrain au fil des 4 stages : éléments de synthèse	259
6.5 Les séances d'enseignement et apprentissages observées au fil des 4 stages : éléments de description	262
6.5.1 Savoirs enseignés, moyens d'enseignement utilisés et tâches prescrites aux élèves ...	262
6.5.2 Formats pédagogiques des séances, organisation sociale et spatiale des tâches prescrites aux élèves	267
6.6 Savoirs enseignés, moyens d'enseignement utilisés et tâches prescrites aux élèves : éléments de synthèse	269
6.6.1 En lien avec les éléments issus de l'environnement de formation et d'évaluation ...	271

6.1 Les conditions spatiales, matérielles et sociales de formation : éléments de description

6.1.1 La distribution géographique des lieux de stage

L'étudiante-stagiaire 1 est amenée à réaliser ses 4 stages de formation à l'enseignement spécialisé dans des établissements scolaires d'enseignement spécialisé situés dans le canton de Genève, dans des communes distinctes les unes des autres. Certaines s'avèrent être plus ou moins éloignées de l'institut de formation universitaire et/ou de son domicile.

Tableau 6.1 : Localisation géographique des structures de stage de ST1

Stage A : Institution spécialisée 1	Stage B : Classe spécialisée	Stage C : Institution spécialisée 2	Stage D : Appui à l'intégration
Versoix	Lignon	Genève-Centre	Petit-Lancy

6.1.2 Les établissements scolaires dans lesquels se déroulent les stages

Au fil de ses 4 stages, ST1 a l'occasion de fréquenter trois types de bâtiments scolaires, dont certains situés dans des établissements scolaires spécialisés séparés de l'enseignement régulier et d'autres dans des établissements scolaires situés au sein d'un établissement scolaire régulier. Ainsi, conformément à la répartition la plus commune des bâtiments scolaires accueillant en ses murs des institutions spécialisées ou des structures dites d'accueil de jour (Emery, 2016), les deux stages réalisés en contexte d'enseignement en institution spécialisée (stage A et stage C) se déroulent dans des établissements scolaires séparés de l'enseignement régulier.

Lors de son premier stage en institution, l'étudiante-stagiaire a l'occasion d'enseigner et d'être formée à l'enseignement spécialisé dans un bâtiment d'habitation transformée en école. Il s'agit d'une villa individuelle construite vraisemblablement dans les années 1960-1970 et rénovée dans les années 1990 afin d'y accueillir un centre médico-pédagogique de l'Office médico-pédagogique du canton de Genève (OMP). Elle est entourée d'un grand jardin et est composée de plusieurs pièces. Outre, sa configuration interne propre, l'accès aux deux pièces attribuées aux activités d'enseignement et aux apprentissages scolaires (locaux classes), ne se fait pas au moyen d'un large corridor assortis de crochets pour y suspendre vestes et sacs d'écoles, tel qu'on peut le retrouver dans les établissements scolaires traditionnels. Pour l'une d'entre-elles, il est nécessaire de traverser la salle à manger pour y accéder, quant à l'autre, on y accède en montant les escaliers depuis le hall-vestibule servant de vestiaire. Cette seconde pièce est localisée à côté de la salle de bains. Ce bâtiment scolaire comporte également une cuisine au rez-de-chaussée, et plusieurs autres salles-ateliers situées à la cave ainsi qu'une salle faisant office de salle des maîtres, se trouvant à l'étage. La seconde institution spécialisée dans laquelle ST1 effectue l'un de ses stages est située dans un bâtiment scolaire affecté aux structures scolaires d'enseignement spécialisé. Ce bâtiment est doté de 4 salles de classes par étage et comporte 3 étages. Chaque étage est doté d'un large espace central dans lequel se trouvent des vestiaires et des casiers pour chacune des classes, ainsi que des WC non mixtes. Le bâtiment contient également au rez-de-chaussée plusieurs salles destinées aux différents ateliers proposés aux élèves. Une salle des « maîtres » est également à disposition des professionnels (enseignants, maîtres d'ateliers, éducateurs, psychologues ou médecin psychiatre) exerçant à temps complet ou à temps partiel au sein de cette institution. Un parking et un préau entourent le bâtiment scolaire.

Tableau 6.2 : Établissements scolaires d'enseignement spécialisé dans lesquels ST1 effectue ses 4 stages

Établissements scolaires spécialisés séparés de l'enseignement régulier		Établissements scolaires spécialisés au sein d'un établissement scolaire régulier	
Bâtiment d'habitation transformée en école	Bâtiment scolaire affecté à des structures scolaires d'enseignement spécialisé.	Bloc scolaire	
Stage A (Institution spécialisée 1)	Stage C (Classe spécialisée)	Stage B (Classe spécialisée)	Stage D (Appui à l'intégration)

Le stage B et le stage D se déroulent quant à eux dans des bâtiments de type « bloc scolaires » appartenant à un établissement scolaire d'enseignement régulier. Les locaux de ces deux bâtiments sont dès lors similaires à ceux dans lesquels les étudiants en formation en enseignement primaire réalisent généralement leurs stages et diffèrent donc de ceux dans lesquels ST1 effectue ses deux autres stages. Le bloc scolaire accueillant l'étudiante-stagiaire pour son stage d'enseignement en contexte de classe spécialisée (stage B) est l'un des 4 blocs situés sur le site scolaire de cet établissement. Ceux-ci sont tous constitués de 2 étages et d'un sous-sol. Au sein de ces blocs, plusieurs classes communiquent les unes avec les autres, par le biais de portes permettant le passage d'une classe à l'autre. Les classes enchâssées partagent un espace vestiaire se situant avant le passage de la première porte. Les classes d'enseignement spécialisé se trouvent au sein des blocs réservés aux classes de cycle moyen de l'enseignement régulier. Ces différents blocs scolaires circonscrivent l'espace réservé aux préaux couverts et ouverts. Les élèves de l'enseignement spécialisé partagent également le préau des élèves du cycle moyen. L'établissement scolaire dans lequel ST1 effectue son stage en appui à l'intégration (Stage D) est également un bloc scolaire. Celui-ci comporte également plusieurs blocs reliés les uns aux autres à l'intérieur du bâtiment par un système de corridors et d'escaliers, mais les classes sont indépendantes les unes des autres. Lors de notre recueil de données, les classes d'enseignement spécialisé se trouvent au rez-de-chaussée, dans l'un des blocs scolaires regroupant les classes de cycle élémentaire, ainsi que l'espace réservé au restaurant scolaire, alors qu'habituellement elles se trouvent dans l'un des blocs scolaires attribué aux classes de cycle moyen. Ceci est dû aux travaux de rénovation qui ont lieu dans l'établissement scolaire à ce moment-là. L'espace consacré au préau se situe devant les différents blocs scolaires et est défini par les cycles d'enseignement (élémentaire, moyen). Il ne constitue donc pas en lui-même un seul espace commun à l'ensemble des élèves.

Si les parkings vélos des deux écoles (Stage B et stage D) se situent à proximité des bâtiments scolaires, les parkings voiture, se situent quant à eux, complètement à l'extérieur des sites réservés au bâtiment scolaire.

Nous voyons donc à travers cette description que selon le bâtiment scolaire dans lequel le stage a lieu, les conditions macro-spatiales d'enseignement et de formation à l'enseignement spécialisé varient sensiblement pour l'étudiante-stagiaire 1. Celles-ci sont d'autant plus distinctes selon que les bâtiments sont séparés de l'enseignement régulier ou au contraire font partie des bâtiments scolaires d'enseignement régulier.

Les salles de classe respectives aux stages A, B, C et D

Ici la classe est à entendre au sens du local où se déroule l'épisode d'enseignement/formation. Il s'agit donc de fait, du local du titulaire de classe, formateur de terrain.

a) La classe A lors de la SEA1 (Classe A1) et de SEA2 (Classe A2) :

Il s'agit d'une salle située au rez-de-chaussée d'un bâtiment d'habitation transformé en école. Celle-ci est accessible depuis la salle centrale et depuis l'extérieur de la villa par une porte fenêtre. Se rapprochant d'une forme rectangulaire, cette salle de classe semble de taille inférieure à la taille d'une salle de classe standard (50 à 70 m²).

Elle comporte 6 pupitres. La disposition des pupitres varie entre la SEA 1 (Classe A1) et la SEA 2 (Classe A2) : lors de la SEA 1 nous identifions en effet 3 rangées de pupitres à la fois sur le plan horizontal et sur le plan vertical, alors que lors de la SEA 2, nous ne repérons plus que deux rangées de pupitres sur le plan vertical. Dans le premier cas de figure, les 6 pupitres sont ainsi isolés les uns des autres, tout en étant organisés en rangées. Dans le second cas, il ne reste plus que deux pupitres isolés et situés dans la rangée latérale gauche. La deuxième rangée est devenue une rangée centrale et elle regroupe à présent deux fois deux pupitres accolés.

Les pupitres sont tous équipés de matériel scolaire identique faisant par ailleurs partie du matériel scolaire officiel proposé par l'économat cantonal : une boîte bleue, des feutres fins et des feutres larges, une boîte de crayons de couleurs, un taille-crayon et un sous-main bleu marine. Les pupitres et les chaises des élèves, adaptables à la taille des élèves font également partie du matériel scolaire officiel fourni par l'économat cantonal. Le nom de l'élève, figure au dos de la chaise et sur la plupart du matériel scolaire personnel.

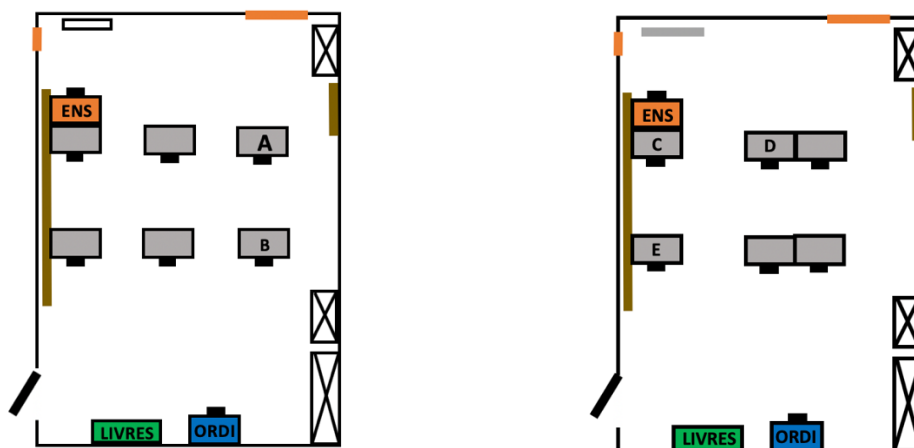


Figure 6.1 : Plan de la classe A1 et de la classe A2

Légende : A, B, C, D, E = élèves

Outre la taille restreinte de la pièce et l'existence d'une porte-fenêtre donnant sur le jardin, l'absence de certains objets techniques habituellement présents dans les salles de classes est à relever. En effet, dans ce local, un septième pupitre accolé au premier pupitre de la rangée latérale gauche, fait office de bureau du maître (sur lequel différentes piles de cahiers et de feuilles sont entreposées) et le tableau noir à trois pans est remplacé par un tableau blanc d'un mètre sur 1 mètre 50. Nous notons également l'absence d'une ou plusieurs grandes tables, celle d'un évier, tout comme celle de matériel audio-visuel (par ex : hauts parleurs fixes aux murs, écran de projection déroulable). Sur le grand mur latéral droit sont disposés trois meubles de rangement : une armoire murale fermée ainsi que deux bibliothèques comportant du matériel pédagogique et des livres. Sur le grand mur latéral gauche sont affichés deux posters de l'alphabet en lettres cursives majuscules et minuscules, ainsi que les modèles de graphisme de différentes lettres minuscules. Ces supports didactiques et pédagogiques visuels proviennent des moyens d'enseignement romands (MER) communément utilisés pour les tâches de graphisme. Un autre panneau d'affichage sur le mur latéral droit, comporte quant à lui des tableaux de conjugaison (auxiliaire avoir au présent – auxiliaire être au présent – verbe du 1^{er} groupe (Chanter) au présent et verbe du 2^{ème} groupe (Finir) au présent) et d'autres règles de grammaire élaborées par l'enseignant titulaire. Un coin lecture/bibliothèque (table avec quelques livres en présentation) ainsi qu'un coin ordinateur (meuble ordinateur) peuvent finalement être identifiés au fond de la classe immédiatement à côté de la porte d'entrée.

b) La salle de classe B lors de la SEA1 (Classe B1) et de SEA2 (Classe B2)

Il s'agit d'une salle de classe de forme rectangulaire et de taille standard, située au 1^{er} étage d'un bloc scolaire. Elle comporte toutefois trois portes d'entrées. La première située à la suite du vestiaire permet un accès à la salle de classe depuis les escaliers et le vestibule. La seconde, située à l'autre extrémité de la classe, mais dans le prolongement de la première porte donne accès à une autre salle de classe accueillant des élèves de l'enseignement régulier. La troisième porte située parallèlement à la première est placée dans le troisième angle de la classe. Elle conduit à un local annexe dévolu au stockage de matériel et d'affaires scolaires diverses. Des baies vitrées remplacent intégralement les deux murs latéraux de la classe.

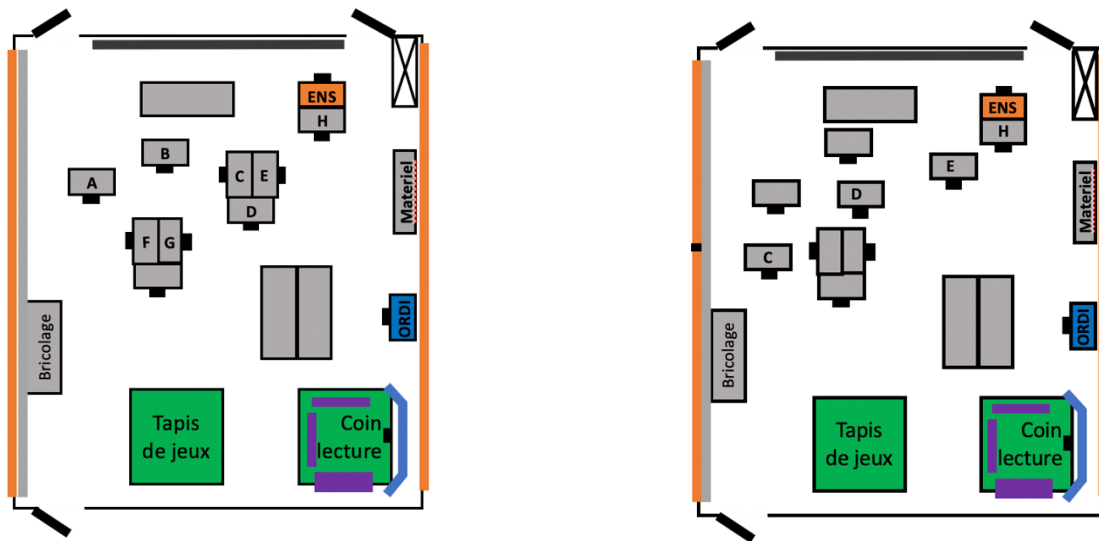


Figure 6.2 : Plans des classes B1 et B2

La salle comporte 9 pupitres, trois grandes tables dont une centrale, l'autre située sur le côté droit de la classe entre le bureau de l'enseignante titulaire et le coin bibliothèque et la dernière, placée contre la baie vitrée latérale gauche. Tout comme dans la classe A1, les pupitres sont tous équipés de manière identique avec du matériel scolaire issu de l'économat cantonal : une boîte bleue contenant les outils scripteurs et un sous-main bleu. Un écriteau vert portant le prénom de l'élève est posé sur chacun des pupitres. L'emplacement des pupitres semblent être organisé en trois zones faisant face au tableau noir. Trois pupitres sont en effet disposés en îlot sur le plan central de la classe. Trois autres pupitres sont placés de manière individuelle et isolée et font face au tableau. Ils sont tous situés sur le premier plan de la classe, mais de manière légèrement décalée sur le plan horizontal. L'un d'entre eux est accolé au bureau de l'enseignante titulaire, lui-même situé sur le côté droit de la classe, parallèlement à la première table au centre, dos au tableau noir. Trois autres pupitres organisés en îlot sont situés dans l'arrière-plan de la classe, soit derrière le premier îlot. Comme lors du stage A, nous observons quelques modifications dans l'organisation spatiale des pupitres entre la SEA1 (Classe B1) et la SEA2 (Classe B2). L'îlot central de trois pupitres situés face au tableau noir s'est dissout. Ceux-ci sont répartis de manière individuelle dans la classe et seuls les trois pupitres constituant l'îlot situé dans le fond de classe demeurent regroupés. La première grande table semble être destinée à l'utilisation de l'enseignante, et au dépôt/réception du matériel pédagogique employé durant les SEA (caisses contenant des livres, dossiers de fiches, boîte en plastique contenant des feutres, horloge, livre en présentation, etc.). La seconde de forme carrée (deux grandes tables juxtaposées) semble propice au travail en groupe. Des chaises se situent en effet sur l'un des côtés. Nous y observons durant la SEA1 également les fiches et le matériel didactique nécessaire à l'accomplissement des différentes tâches prescrites aux élèves prévues par ST1, alors que dans la SEA2, ce matériel est plutôt déposé sur le bureau de l'enseignante titulaire. La dernière table semble dévolue aux activités créatrices : nous y notons la présence d'une nappe et du matériel destiné au bricolage déposés sur le dessus.

La classe est munie d'un tableau noir à trois pans, d'un écran de projection déroulable, ainsi que de hauts parleurs situés sur les côtés du tableau noir ; il n'y a par contre pas d'évier à disposition dans cette classe.

En matière de coins dans la classe, nous identifions le coin « bibliothèque » muni d'un meuble-bibliothèque de type présentoir à trois pans pourvu de plusieurs livres, d'un canapé, de deux petits bancs en bois avec des coussins, ainsi que d'un tapis et d'une petite table-basse sur laquelle sont disposés des bacs avec des livres. Un coin de jeux libres se trouve également à proximité, dans le

fond de la classe. Un tapis, des voitures, une maison de poupée, des plots et divers autres matériels de construction sont à disposition des élèves dans cet espace.

Un long plateau de rangement longe la baie vitrée latérale, permettant le dépôt de bacs et de pelles à documents divers sur le dessus, sous ce plateau et sur le mur du fond, des meubles de rangement sont également présents.

Nous repérons finalement des panneaux affichés sur les baies vitrées, ainsi que sur le mur du fond de la classe.

c) La classe C lors de la SEA1 (Classe C1)

Il s'agit d'une salle de classe rectangulaire de taille standard, située au 2^{ème} étage d'un bâtiment scolaire de 3 étages, accessible depuis un vaste hall-vestiaire commun à l'ensemble des salles de classe situées sur l'étage. Deux grandes fenêtres se trouvent sur le mur du fond de la classe, alors qu'une troisième fait face à la porte d'entrée sur le mur latéral gauche.

Cette classe ne contient pas des pupitres individuels mais quatre tables rectangulaires permettant à deux élèves de se tenir côte à côte. Celles-ci sont placées par deux, sur deux rangées séparées par un grand meuble de rangement et un grand pilier central. Contrairement aux salles de classe A1 et B1, nous ne remarquons pas ici un équipement spécifique de matériel scolaire commun à chacun des élèves. En effet les tables sont vides. Il ne semble s'y trouver, que le matériel dont l'élève se sert pour la SEA observée. Une table de même type est placée au centre de la classe, devant le tableau noir. Y sont posées plusieurs tas de feuilles/fiches, une grande pelle contenant du matériel scolaire, une perforatrice ainsi qu'une bouteille de thé froid appartenant à ST1. Une chaise est rangée, dos au tableau noir¹¹¹, contre cette table centrale. Nous identifions également dans la classe, deux autres grandes tables collées l'une à l'autre, à gauche de la table centrale et parallèles au tableau noir, utilisées pour les travaux de groupe et les entretiens de régulation entre ST1 et FT1C. Une troisième table rectangulaire située à gauche de la table centrale permet à plusieurs tas de feuilles/fiches d'être déposés.

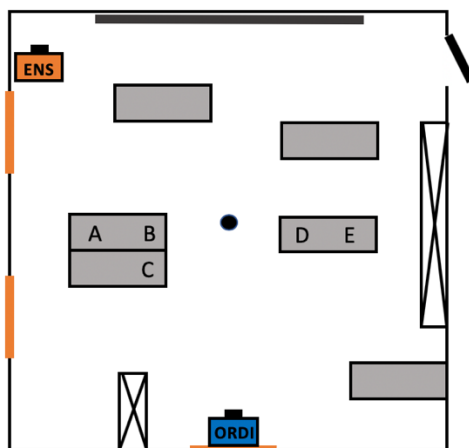


Figure 6.3 : Plan de la classe C1

Le bureau de l'enseignante titulaire est quant à lui placé sur le côté gauche de la classe, face aux élèves, juste devant une étagère contenant des classeurs et une armoire renfermant le matériel audiovisuel. Tout comme dans la classe B1, des hauts parleurs sont situés sur les côtés du tableau noir. L'écran de projection déroulable est placé au-dessus du bureau de l'enseignante titulaire.

Sur le côté droit du tableau noir, nous observons un porte-manteaux où sont suspendus quelques sacs de sport, ainsi que des armoires fermées sous forme de meuble de cuisine avec un évier de classe. Sur le mur latéral droit, se trouvent un petit frigo et un autre grand meuble de rangement à portes coulissantes sur lequel sont placés des classeurs d'élèves, ainsi qu'un four à micro-ondes. Au

¹¹¹ Lors de la SEA2, il y a deux chaises dans cette position.

fond de la classe, nous identifions une table sur laquelle se trouve un ordinateur et une imprimante ; devant celle-ci sont placées deux chaises.

Des panneaux d'affichages sont disposés sur les trois murs entourant celui où se trouvent le tableau noir.

d) La classe D lors de la SEA 1 (Classe D1) et de la SEA2 (Classe D2)

Il s'agit d'une salle de classe en forme de L mais de taille standard, située au rez-de-chaussée d'un établissement scolaire de l'enseignement primaire régulier. Elle est accessible depuis le vestiaire individuel de la classe, créant une sorte de sas entre la classe et le corridor menant au restaurant scolaire, au préau et aux escaliers reliant l'espace des activités parascolaires aux autres étages et salles de classe. Le mur latéral gauche contient sur toute sa longueur une large baie vitrée, alors qu'une autre petite baie vitrée figure sur le mur du fond à l'extrême droite.

La classe comporte 9 pupitres organisés en trois îlots. Le premier îlot contient 4 pupitres situés au centre et perpendiculairement au tableau noir. Le second est un îlot de trois pupitres situés devant le bureau de l'enseignante titulaire. Le troisième est un semi-îlot de deux pupitres. Ces deux îlots se trouvent de part et d'autre de l'îlot central. L'un des pupitres de l'îlot central est équipé d'un agrandisseur visuel. Sur le pupitre immédiatement à côté se trouve un écran d'ordinateur et un clavier. Tout comme dans les salles de classe A1 et B1, les pupitres et les chaises sont adaptables à la taille des élèves. Ils font partie du matériel scolaire officiel issu de l'économat cantonal. Les pupitres sont également équipés de manière identique (sous-main bleu, boîte bleue pour outils scripteurs) pour tous les élèves. Trois grandes tables sont réparties dans la salle : la première se trouve immédiatement devant le tableau noir, entre la porte d'entrée et le bureau de l'enseignante titulaire. Lors de la SEA1 nous y observons les fourres de transport des élèves. La seconde table entourée de 10 chaises est située parallèlement à la baie vitrée. La troisième est dévolue à l'ordinateur et se trouve dans la prolongation de la première partie du mur latéral droit de la classe. À ses côtés, il y a une étagère contenant des classeurs et un micro-ondes sur le dessus.

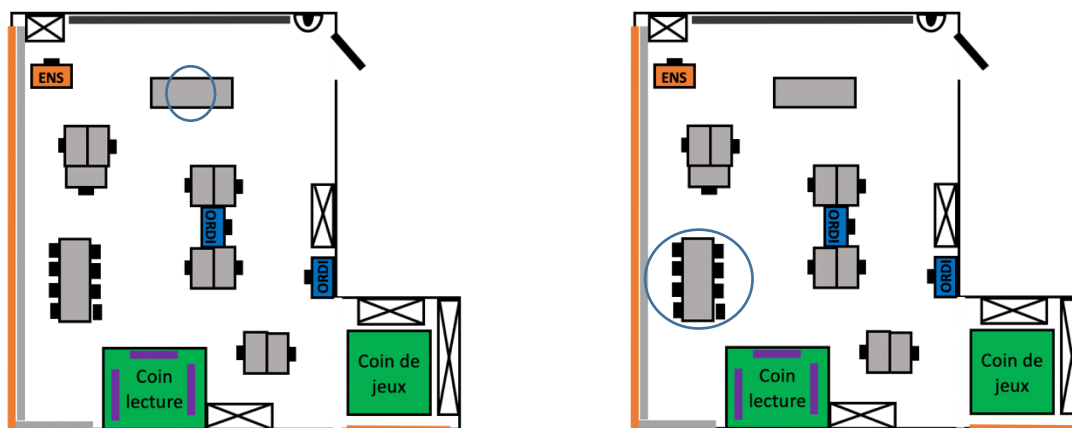


Figure 6.4 : Plan des classes D1 et D2

Des meubles de rangement sont disposés le long du mur au fond de la classe. Comme dans la classe B1, un long plateau de rangement longe la baie vitrée latérale. Sur celui-ci se trouvent diverses pelles et bacs de rangement, ainsi qu'un calendrier magnétique.

Les coins « jeux libre » et « bibliothèque » sont placés dans la partie de la classe formant l'angle du L. Nous y observons un fauteuil, un tapis sur le sol ainsi que différents jeux (construction, maison de poupée, etc.). Au fond de la classe, entre le coin jeu et la seconde grande table, trois petits bancs en bois encadrent un tapis, dos au tableau noir et face à l'une des armoires de rangement.

Finalement, de nombreux affichages pédagogiques et didactiques (lettres de l'alphabet en écriture cursive, scripte et en majuscules, chiffres, bande numérique, carte du monde, productions artistiques en lien avec la saison, traces diverses d'activités passées) s'aperçoivent sur différents supports et à

différents endroits de la classe : les panneaux d'affichages ad hoc, le tableau noir à trois pans, les portes des armoires de rangement et la baie vitrée latérale gauche.

Les élèves présents durant les situations d'enseignement et apprentissages

ST1 est confrontée au fil de ses différentes SEA à un nombre variable, mais néanmoins réduit d'élèves oscillant entre 2 et 8 élèves. Dans les deux stages en institution spécialisée (SEA 1-2 et SEA 5-6), elle enseigne à un effectif de 2 élèves (SEA 1 et 2), 5 élèves (SEA5) et 3 élèves (SEA6), alors qu'en classe spécialisée et classe intégrée, deux des séances sont effectuées en présence de 8 et respectivement 7 élèves.

Tableau 6.3 : nombre d'élèves auxquels ST1 prescrit des tâches durant les SEA

STAGE A		STAGE B		STAGE C		STAGE D		
SEA1	SEA2	SEA3	SEA4	SEA5	SEA6	SEA7	SEA8	Moyenne
2	3-2	8	4	5	3	2/7	7	4.25

L'âge des élèves varie de 7 à 15 ans, couvrant ainsi à chaque fois partiellement l'âge des élèves habituellement scolarisés au cycle 1 (4-8 ans, équivalent à la 1PH-4PH), au cycle 2 (9-12 ans, équivalent à la 5PH-8PH) et au cycle 3 (13 à 15 ans, équivalent à 9H-11H). Nous constatons par ailleurs que la répartition des élèves dans les différents groupes-classes ne garantit pas une homogénéité dans les âges des élèves accueillis, et ce plus particulièrement dans le groupe-classe concerné par la SEA8. Nous remarquons finalement, que ST1 n'est pas confrontée durant son parcours de stage en formation à de tous jeunes élèves de 4 à 7 ans, ni à un public de jeunes adultes de 15 à 18 ans, alors même qu'elle pourrait être engagée lors de son premier emploi comme enseignante spécialisée dans une structure d'enseignement spécialisé de cycle élémentaire ou dans une structure d'enseignement spécialisé du post-obligatoire.

Tableau 6.4 : Tranche d'âge des élèves auxquels ST1 prescrit des tâches durant les SEA

STAGE A		STAGE B		STAGE C		STAGE D	
SEA1	SEA2	SEA3	SEA4	SEA5	SEA6	SEA7	SEA8
11-13	11-13	8-10	8-10	13-15	13-15	11-13	7-13

Les élèves auxquelles ST1 enseigne présentent tous des difficultés d'apprentissage, de comportement, et/ou de développement, requérant respectivement une scolarisation respectivement dans un centre médico-pédagogique (élèves concernés par les SEA1 et 2), un regroupement de classes spécialisées (élèves concernés par les SEA3 et 4), une école de formation préprofessionnelle (élèves concernés par les SEA5 et 6) et une classe intégrée dans un établissement scolaire primaire de l'enseignement régulier (élèves concernés par les SEA7 et 8), justifiée par l'octroi de mesures d'enseignement spécialisé. Ainsi, si nous comparons les tâches prescrites aux élèves dans ces différentes SEA¹¹² aux âges respectifs des élèves auxquelles celles-ci s'adressent, nous nous apercevons que l'âge des élèves et leur correspondance à un degré d'enseignement particulier n'est pas toujours un indicateur fiable pour la planification des différentes tâches d'enseignement.

Les professionnels présents durant les séances

Nous n'observons la présence d'autres professionnels dans la classe avec ST1 que lors des deux dernières SEA¹¹³ (stage D, classe intégrée dans un établissement scolaire primaire d'enseignement

¹¹² Chapitre 6 partie 6.3 : Les séances d'enseignement observées au fil des 4 stages

¹¹³ Ce résultat est toutefois probablement biaisé par la nature du dispositif de recherche mis en place. Nous n'excluons pas en effet que celle-ci ait eu l'occasion d'être en situation de collaborer avec les membres des équipes réduites ou élargies de professionnels exerçant dans les différentes structures dans lesquelles elle a effectué ses 3 autres stages.

régulier, mais rattachée à un centre médico-pédagogique). Outre notre propre présence et celle de la formatrice de terrain, ST1 partage la classe D1 avec deux autres professionnelles durant la SEA7 : une logopédiste et une éducatrice sociale. Celles-ci travaillent avec un groupe de 5 élèves autour de la grande table située face à la baie-vitrée, alors que ST1 assume quant à elle, la responsabilité de la SEA adressée à deux élèves, autour de la grande table située face au tableau noir (figure 4.9). Il s'agit donc d'une double forme de co-intervention dans laquelle les trois adultes ont réparti le groupe de 7 élèves en deux sous-groupes distincts et non pas en trois groupes.

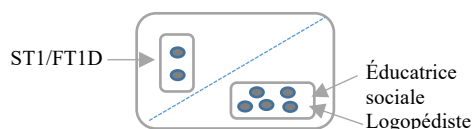


Figure 6.5 : Co-intervention lors de la SEA7 - classe D1

Alors que l'étudiante-stagiaire se retrouve seule avec deux élèves (les deux plus âgés du groupe classe), la logopédiste et l'éducatrice spécialisée semblent se situer quant à elles dans un dispositif de type « l'une lance et dirige la tâche¹¹⁴, l'autre étaye, verbalise » ; (Friend et al., 2010 ; Gravel & Trépanier, 2010 ; Kummer & Pelgrims, 2010), et plus spécifiquement, comme nous avons à faire à une logopédiste et à une éducatrice sociale, à ce que Tremblay (2015) nomme de la co-intervention interne. En effet la logopédiste intervenant au sein de la classe intégrée, en soutien à un groupe de 5 élèves présentant des difficultés de langage et de communication, conduit principalement l'activité proposée tandis que l'éducatrice intervient ponctuellement auprès de certains élèves pour relancer, étayer, inviter l'un ou l'autre des élèves à compléter et reformuler certaines phrases.

Or, contrairement aux modèles ou dispositifs de co-intervention/co-enseignement identifiés dans la littérature, les 7 élèves ne sont pas engagés au sein de ces deux groupes dans le même type de tâches et/ou confrontés au même objet de savoir. De plus, aucune des deux intervenantes spécialisées ne communique avec ST1 ou l'un des élèves du second groupe tout au long de la SEA7. Outre la planification horaire et spatiale en lien avec la mise en œuvre de ce dispositif de co-intervention, rien n'indique qu'il y ait une activité de collaboration en l'absence des élèves, entre ST1 et les deux autres professionnelles, spécifiquement orientée sur cette période commune. D'un point de vue d'observatrice externe, nous présumons donc qu'il s'agit plutôt de deux activités cloisonnées et distinctes ayant lieu dans un même espace-temps.

Lors de la SEA8, nous constatons également la présence de l'éducatrice sociale au sein de la classe D, avec laquelle ST1 est à son tour en situation de co-intervention interne (Ibid). La professionnelle et l'étudiante-stagiaire, puis l'enseignante spécialisée titulaire (FT1D) co-enseignent de manière alternée en ayant conjointement recours à deux dispositifs du co-enseignement : a) le dispositif « l'une enseigne, l'autre observe, questionne, analyse » et b) le dispositif « l'une enseigne, l'autre étaye, verbalise ». Les 7 élèves sont simultanément engagés dans les mêmes tâches (voir point 3 : les situations d'enseignement-apprentissage observées au fil des stages) tantôt dirigées par ST1, tantôt par l'éducatrice sociale, tantôt par la formatrice de terrain. Cette fois-ci nous faisons l'hypothèse d'une co-intervention se déroulant tant en présence des élèves qu'en l'absence des élèves, conduisant ainsi les trois adultes à répondre aux besoins individuels et collectifs des élèves durant cette période d'enseignement.

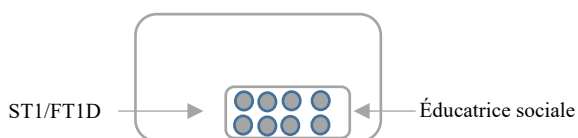


Figure 6.6 : Co-intervention lors de la SEA8 - classe D1

Nous ne pouvons finalement nous empêcher de souligner la (dis)proportion du taux d'encadrement durant cette période d'enseignement et dans un même espace-classe, considérant un rapport de 4 adultes

¹¹⁴ S'agissant de l'activité d'une logopédiste, nous n'utilisons pas ici et à dessein les termes d'enseignement ou de co-enseignement, puisque ceux-ci ne correspondent pas aux tâches et fonctions assumées par une thérapeute.

présents pour 7 d'élèves lors de cette SEA7. En effet, même si ce rapport est faussé en raison de la présence supplémentaire et ponctuelle de l'étudiante-stagiaire, celle-ci prenant en l'occurrence la place et la fonction de l'enseignante spécialisée titulaire durant les 16 jours du stage D, le contraste entre ce contexte spécifique d'enseignement en classe intégrée bénéficiant des ressources d'un centre médico-pédagogique et le contexte d'enseignement en classe spécialisée relevant d'un regroupement de classes spécialisées (un adulte pour huit élèves ou 2 adultes pour 16 élèves), puis à l'autre extrême l'enseignement en contexte régulier (un adulte pour 23 élèves en moyenne) demeure frappant.

6.2 Les conditions spatiales, matérielles et sociales : éléments de synthèse

De ces premiers résultats descriptifs, nous retenons que durant son parcours de formation pratique à l'enseignement spécialisé, ST1 réalise ses 4 stages dans des communes distinctes du canton de Genève. Ceux-ci sont effectués dans trois types de bâtiments scolaires différents : des blocs scolaires, un bâtiment d'habitation transformée en école et finalement un bâtiment scolaire affecté à l'intention des structures scolaires d'enseignement spécialisé. Dans ce cadre, elle fréquente à deux reprises des établissements scolaires spécialisés situés au sein d'un établissement scolaire régulier, et à deux reprises également des établissements scolaires d'enseignement spécialisé séparés de l'enseignement régulier.

Les caractéristiques architecturales de ces différentes structures varient selon si ST1 se trouve dans un bâtiment transformé ou au contraire construit à des fins d'usage scolaire. Elles n'offrent de ce fait, pas toujours les mêmes repères et les mêmes conditions de formation à ST1. Il en va de même pour les salles de classe dans lesquelles ST1 est amenée à enseigner et à être formée. Celles-ci ont chacune leur propre taille, leur propre forme, leur propre organisation spatiale du mobilier scolaire et des fournitures scolaires mises à disposition. Si le mobilier et les fournitures scolaires sont à quelques exceptions près, relativement standards dans les 4 classes : pupitres, chaises, tableau (noir ou blanc), bureau de l'enseignant, meubles de rangement, sous-mains, boîtes à crayons ou feutres, etc., l'aménagement de la classe par l'enseignant demeure à chaque fois singulier. Nous retrouvons toutefois certaines configurations classiques : pupitres en îlots, en rangées, ou séparés les uns des autres. Ces configurations varient d'une séance à l'autre dans deux des stages.

L'effectif d'élèves auquel ST1 enseigne est réduit mais variable selon les séances au sein d'un même stage, et oscille entre 2 élèves en institution spécialisée et 8 élèves en classe spécialisée, avec une moyenne de 4 élèves. Ceux-ci sont âgés de 7 à 15 ans. Les groupes-classes sont quasiment tous constitués d'élèves ayant un écart de deux ans, l'écart maximal étant tout de même de 6 ans dans l'une des classes. Ces élèves présentent tous, selon les diagnostics déclarés des difficultés d'apprentissage, de comportement et/ou de développement requérant une scolarisation à temps plein dans une structure d'enseignement spécialisé. Nous savons que deux d'entre eux (Stage A et D) sont intégrés ponctuellement dans une classe d'enseignement régulier. Finalement, nos données d'observation montrent que ST1 est seule avec son formateur dans la classe, 6 séances sur 8, lorsqu'elle enseigne et est formée à enseigner. Lorsqu'une autre professionnelle est présente à ses côtés ou aux côtés des élèves, en plus du formateur, il s'agit d'une éducatrice sociale et d'une logopédiste.

Ces résultats mettent par ailleurs en évidence plusieurs caractéristiques structurelles typiques des contextes d'enseignement spécialisé auxquels l'étudiante-stagiaire se trouve *de facto* confrontée :

- L'affectation à une structure d'enseignement spécialisé lors de l'attribution d'une place de stage est indépendante des critères géographiques. Il en va de même lors de l'engagement à une fonction professionnelle d'enseignant spécialisé chez la plupart des employeurs.
- Les institutions spécialisées sont séparées des établissements scolaires réguliers
- Les bâtiments scolaires de l'enseignement régulier comportent des normes et des caractéristiques architecturales et structurelles auxquelles les bâtiments d'habitation individuelle transformés en école ne peuvent pas prétendre, parmi lesquelles :
 - L'absence de préau couvert et présence d'un jardin
 - L'absence de corridors larges destinés aux vestiaires
 - La présence d'une cuisine, d'une salle à manger, d'une salle de bains ou encore d'une cave

- L'utilisation de certaines pièces de l'habitation, comme salles de classe
- Une taille et une forme particulières de ces salles de classes
- Lorsque la structure scolaire spécialisée est située au sein d'un établissement scolaire ordinaire, les enseignants spécialisés et leurs élèves bénéficient des mêmes types d'espaces partagés et individuels que leurs collègues enseignants réguliers : salle de classe, salle des maîtres, salle de gymnastique ou de rythmique, préau couvert, WC, abris-vélos, corridors et vestiaires, etc.
- L'organisation spatiale des classes ainsi que les fournitures pédagogiques dans les trois contextes d'enseignement spécialisé sont similaires à celles que l'on peut retrouver dans la plupart des salles de classe genevoises : les sous-mains, les boîtes à crayon, les pupitres et les chaises ajustables à la taille des élèves, les grandes tables chez les adolescents, la présence d'un tableau (noir ou blanc), le bureau de l'enseignant, la bibliothèque et les coins jeux chez les plus jeunes...
- Le nombre d'élèves présents dans les classes est dans tous les cas, inférieur à 10. La moyenne d'élèves par classe se situant à 4 pour elle.
- L'âge des élèves accueilli dans les différentes classes d'enseignement spécialisé n'est pas identique d'une structure à l'autre. Si dans l'enseignement régulier, l'écart maximal entre les élèves d'une même classe est en principe de deux ans, dans l'enseignement spécialisé cet écart existe aussi, mais il ne correspond pas forcément aux mêmes âges que dans l'enseignement régulier.
- Les élèves scolarisés dans ces différentes classes et structures d'enseignement spécialisé peuvent l'être en raison de difficultés d'apprentissage, de comportements et/ou de développement.
- Dans certaines structures d'enseignement spécialisé, les enseignants spécialisés collaborent en présence des élèves avec d'autres professionnels d'une profession connexe à la pédagogie spécialisée : une éducatrice sociale et une logopédiste par exemple.

ST1 est donc possiblement susceptible de considérer comme signifiants certains des éléments de ces *Umgebung* énoncés ci-dessus et relevant d'un référentiel-type auxquels elle a été elle-même exposée au fil de ces huit séances.

6.3 L'accompagnement de ST1 par ses 4 formateurs de terrain au fil des 4 stages : éléments de description

La présentation des résultats concernant l'accompagnement de ST1 est calée sur les composantes classiques de l'accompagnement des étudiants-stagiaires en enseignement tel qu'il est généralement prévu dans les dispositifs de formation pratique en alternance (voir chapitre 2) : a) conduite de classe par l'étudiant-stagiaire ; b) observation par les formateurs de terrain ; et c) entretiens menés par les formateurs de terrain avec les étudiants-stagiaires (Chaliès & Durand, 2000). Ces entretiens peuvent avoir lieu en amont de la conduite de classe (entretiens pré-leçon) ou après celle-ci (entretiens post-leçon).

Nous exposons donc tout d'abord les différentes modalités d'observation adoptées par les quatre formateurs de terrain de ST1 lorsque ST1 conduit le groupe classe, ainsi que celles avec lesquelles les entretiens de conseil ou d'évaluation formative à visée régulatrice sont menés, puis nous présentons globalement les objets de formation sur lesquels portent ces échanges. Nous faisons le choix de reprendre ces objets abordés et élaborés durant ces entretiens en articulation étroite avec les éléments déclinés dans la section suivante¹¹⁵, afin de favoriser une première description-analyse des liens observés entre les comportements et verbalisations de ST1 durant chacune des situations d'enseignement-apprentissage et les prescriptions et conseils, éventuelles reçues lors des entretiens.

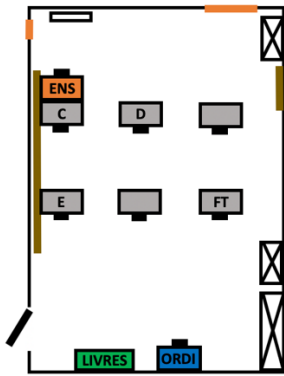
¹¹⁵ Partie 6.4 – chapitre 6

6.3.1 Les modalités d'observation durant les SEA

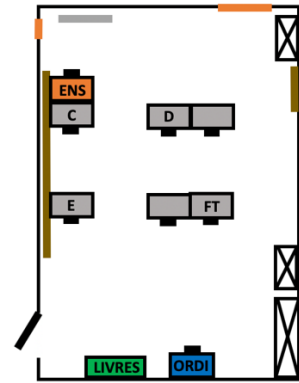
L'emplacement des FT lorsqu'ils observent ST1 enseigner

Nous remarquons certaines régularités dans l'emplacement choisi par les formateurs de terrains au sein de la classe lorsque ST1 assume la responsabilité de l'enseignement. En effet, les trois premiers formateurs (FT1A, FT1B et FT1C) privilégient lors des SEA1, SEA2, SEA3, SEA4 et SEA5, un espace en retrait, soit au fond de la classe soit sur l'un de ses côtés. Certains sont donc clairement situés dans le champ de vision de leurs élèves, alors que d'autres le sont moins. Ceux-ci sont généralement assis à l'une des grandes tables de la classe (FT1B/SEA3, FT1B/SEA4 ; FT1C/SEA5 ; FT1C/SEA6) ou à un pupitre inoccupé (FT1A/SEA1, FT1A/SEA2). Cette posture peut d'ailleurs être mise en relation avec le fait que les quatre formateurs de terrain prennent des notes durant chacune des SEA. Lors de la SEA6, FT1C se lève à un moment donné et s'approche de la table autour de laquelle a lieu une expérimentation scientifique, tout en restant debout et légèrement en retrait. FT1D, la quatrième formatrice, se place quant à elle à proximité de ST1 et des élèves dans les deux SEA observées. Lors de la SEA7, elle est assise à la même table que ST1 et les deux élèves, tout d'abord à côté de ST1 puis face aux deux élèves et à ST1 lorsque cette dernière se déplace vers les élèves en cours de séance. Lors de la SEA8, celle-ci s'installe également à grande proximité de la table autour de laquelle ont lieu les interactions entre ST1, l'éducatrice sociale et les élèves, pratiquement à côté de ST1.

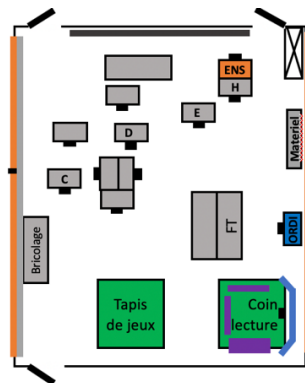
S'il est intéressant de relever qu'aucun formateur n'est assis à son bureau d'enseignant, ce qui peut être compris comme un signe potentiel de dévolution accordée à l'étudiante-stagiaire, nous verrons que l'emplacement choisi par le FT, bien qu'il puisse paraître anodin peut tout de même avoir des répercussions sur l'activité de l'étudiante stagiaire.



Emplacements FT1A – Stage A



Emplacement¹¹⁶ FT1B – Stage B



Emplacement FT1C – Stage C

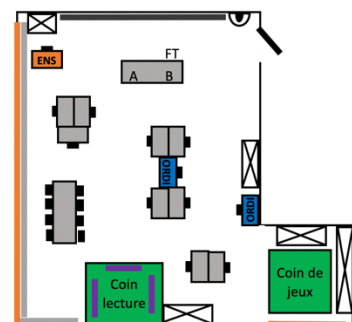
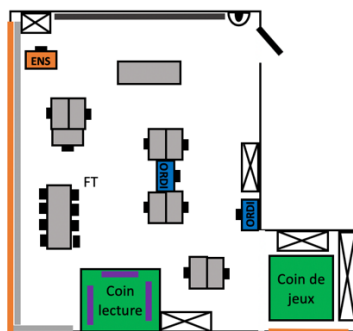
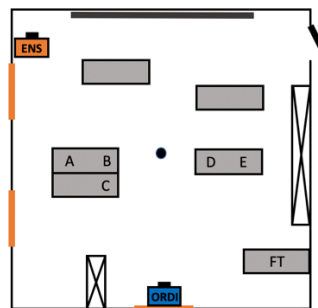


Figure 6.7 : Emplacement des 4 FT durant l'observation des SEA réalisées par ST1

¹¹⁶ FT1B et FT1 C ne changent pas d'emplacement durant les deux séances des stages B et C.

Cet emplacement et cette posture des formateurs de terrain semblent ainsi implicitement révéler la place (symbolique) laissée à l'étudiante-stagiaire dans la classe, face aux élèves mais également face à eux-mêmes, car dans le même espace-temps, cette place parfois timidement investie par ST1 (SEA1 par ex.), souvent partiellement acceptée mais quelques fois complètement assumée (SEA4 par ex.), est pour nous l'un des indices privilégiés pour saisir les traces observables de transformations d'activité. Comment fait l'étudiante-stagiaire pour prendre sa place d'enseignante spécialisée face aux élèves, tout en laissant la sienne à son formateur, lui qu'elle observe en retour ? Lui qui se tient là, assis sur sa chaise, lui dont elle pourrait avoir à guetter les moindres gestes. Comment fait l'étudiante-stagiaire, pour prendre sa place d'enseignante spécialisée dans cette classe-là et face à ce formateur-là, alors même que celui-ci scanne la moindre de ses paroles, fronce les sourcils, tourne la tête, observe les élèves, ou plutôt ses élèves, écrit frénétiquement quelques mots sur sa feuille, sourit, souffle quelques mots à tel élève, reprend son écriture, se lève, tapote avec ses doigts sur la table ?

Nous aurons l'occasion d'y revenir lors de la présentation des résultats dans les deux chapitres suivants.

Interventions ou absences d'interventions des FT en cours des SEA ?

Si certaines interventions sont brèves et plus discrètes que d'autres, nous constatons tout de même que les quatre formateurs de terrain interviennent d'une manière ou d'une autre au cours des différentes séances qu'ils observent et qu'ils commentent d'abord par écrit, puis sous formes d'échanges verbaux lors des entretiens de régulation avec ST1. Par ailleurs, bien que nos données d'observation captées par le moyen de la caméra ne permettent pas de documenter systématiquement à chaque fois leurs interventions dans le registre de la communication non verbale (gestes discrets ou regards adressés aux élèves et/ou à l'étudiante-stagiaire), puisque nous avons fait le choix de focaliser le champ d'observation sur la personne de l'étudiant-stagiaire, nous avons néanmoins pu observer avec une certaine régularité des comportements non verbaux (regards, froncements de sourcils, sourires, etc.) adressés tant aux élèves qu'à l'étudiante-stagiaire (signes de confirmation ou de mise en garde, acquiescements, hochements de la tête, sourires encourageants, gestes indiquant des emplacements de matériel scolaire dans la classe, etc).

Lorsqu'il y a des interventions verbales de la part du FT, celles-ci peuvent être ponctuelles (SEA1 ; SEA3 ; SEA6 ; SEA7), continues (SEA8), ou encore se manifester avec régularité tout au long de la situation d'enseignement-apprentissage (SEA2). Dans tous les cas, sauf lors des deux premières SEA, le formateur de terrain ne demande pas l'autorisation à ST1 de prendre la parole pour s'adresser aux élèves. Les interventions verbales portent sur :

- Des éclaircissements, précisions quant à la présence, au rôle de la chercheuse en classe (SEA1)
- Des régulations des comportements réactionnels (aux imprévus, à l'échec) de la part des élèves (SEA2)
- Des remarques adressées à ST1 quant à la prise en compte de certains besoins individuels particuliers (SEA2), quant à la prise en compte de l'ensemble des élèves (SEA3)
- Des remarques, questions adressées à l'un ou l'autre élève de la classe (SEA6)
- Des informations relevant de la vie de la classe, de l'organisation interne, etc. transmises à l'un des élèves ou au collectif classe (SEA2 ; SEA8)
- Des interactions individuelles avec l'un des élèves à propos du savoir enseigné (SEA7) ou à propos d'événements relevant de la sphère privée de l'élève (SEA2 ; SEA7)

Certaines interventions verbales sont parfois assorties de gestes régulateurs de comportements comme lors de la SEA2 dans laquelle FT1A est amené à sortir lui-même à trois reprises de la classe en raison du comportement réactionnel (stratégie de coping) de l'élève D interrompant plusieurs fois le déroulement de la séance.

6.3.2 Les entretiens de régulation réalisés entre ST1 et ses formateurs

Fréquence et durée des entretiens observés

Comme nous l'avons spécifié au chapitre 5 notre dispositif de recherche (figure 5.3) prévoyait expressément l'observation filmée de deux situations d'enseignement-apprentissage choisies par ST1 en concertation avec chacun de ses formateurs de terrain en début et en fin de stage, ainsi que l'observation filmée d'un entretien pré-leçon et d'un entretien feed-back réalisé en lien avec chacune des SEA conduites. Or, nous avons été contrainte de nous conformer au fait qu'au fil des stages et des différentes SEA observées, nous n'avions pas forcément accès à l'ensemble des entretiens pré-leçon, certains étant réalisés parfois de manière informelle, entre deux portes, lors d'une récréation, alors que d'autres l'ont été certes de manière formelle mais lors d'une séance de planification plus globale de la semaine qui elle, n'a pas été enregistrée. Ainsi, si la totalité des entretiens feed-back a pu être enregistrée (8/8) pour ST1, en revanche seuls deux entretiens pré-leçon sur 8 l'ont été. Le premier entretien pré-leçon (SEA1) a été mené lors de la journée d'observation effectuée par ST1 dans la structure A, soit deux jours avant la réalisation de la séance, alors que l'entretien pré-leçon observé lors du stage B a quant à lui, été conduit immédiatement avant la SEA3. C'est aussi le cas des huit entretiens feed-back, tous réalisés immédiatement après la séance observée. Nous parvenons donc à un total de 10 entretiens observés sur 16 normalement prévus. Ces premiers résultats obtenus, pour l'une des étudiantes-stagiaires de notre échantillon dans le contexte de formation à l'enseignement spécialisé, confirment toutefois la tendance à une moindre fréquence de la tenue des entretiens pré-leçon déjà mise en évidence par d'autres chercheurs dans les années 2000 (p.ex., Chaliès & Durand, 2000, p.8) dans le cadre de recherches sur la formation initiale des enseignants réguliers.

Tableau 6.5 : Date des entretiens de régulation pré et post-leçons entre les formateurs et ST1 au fil des 4 stages

ST1	Stage A	Stage B	Stage C	Stage D
Pré-leçon 1	04.03.14	25.09.14	-	-
Post-leçon 1	06.03.14	25.09.14	20.11.14	09.03.15
Pré-leçon 2	-	-	-	-
Post-leçon 2	07.05.14	16.10.14	15.12.14	30.03.15

Les entretiens pré-leçons se déroulent sur une durée de 15 à 30 minutes, tandis que les entretiens post-leçons peuvent être beaucoup plus brefs (7 minutes par exemple lors de la SEA8) mais également s'étendre sur plus de 45 minutes (47'35''minutes lors de la SEA1). Leur durée moyenne est de 22 minutes.

Tableau 6.6 : Durée des entretiens de régulation pré et post-leçons concernant ST1 au fil des 4 stages

ST1	Stage A	Stage B	Stage C	Stage D
Pré-leçon 1	29'00''	14'56''	-	-
Post-leçon 1	47'35''	11'40''	19'18''	15'33''
Pré-leçon 2	-	-	-	-
Post-leçon 2	28'05''	10'46''	16'42''	07'04''

Emplacement et position des acteurs lors des entretiens

Ces 10 entretiens dont l'organisation spatiale et matérielle est en partie contrainte par le dispositif de recherche, se sont tous déroulés autour d'une grande table ou de pupitres dans le cas de la SEA1 et de la SEA2. D'un point de vue externe, il nous apparaît que le choix de l'emplacement de ces interactions à visée régulatrice semble à chaque fois induit par les formateurs de terrain. Ce sont eux qui invitent le plus souvent l'étudiante-stagiaire à les rejoindre à l'endroit où ils sont eux-mêmes déjà assis, ou là où ils ont prévu de s'asseoir. La position occupée par les acteurs à chacune de ces tables est elle-même également assez classique, mais toutefois variable d'une situation à l'autre : en face à face, l'un à côté de l'autre, chacun sur l'un des côtés perpendiculaires de la table.

L'emplacement et la position choisis pour l'entretien apportent un caractère formel aux échanges entre ST1 et ses formateurs. Ils contribuent selon nous à donner une dimension évaluative aux propos

tenus. En effet, nous remarquons que les 10 entretiens sont systématiquement accompagnés d'un support papier (feuilles volantes et cahier) ainsi que de productions écrites diverses : traces écrites des planifications, matériel pédagogique, traces des exercices qui seront distribués aux élèves lors des entretiens pré-leçon, notes rédigées par les formateurs de terrain lors de l'observation de la SEA, parfois lues, toujours discutées, puis complétées lors des entretiens post-leçon, notes rédigées par ST1 lors des entretiens post-leçons. Il peut toutefois être intéressant de préciser à ce stade que dans aucun des 10 entretiens, les traces écrites ne sont recueillies sur les supports prévus par les instruments d'évaluation formative des stages proposés dans chacune des brochures d'accompagnement des stages. Cette absence de recours aux instruments d'évaluation n'élimine pas pour autant les dimensions évaluatives de tels entretiens, chacun des formateurs s'employant nous le verrons dans les paragraphes suivants, à suivre les 4 démarches typiques de l'évaluation (Allal, 2008) : a) la définition de l'objet d'évaluation ; b) la récolte d'informations concernant les conduites des apprenants en rapport avec l'objet choisi ; c) l'interprétation des informations recueillies et d) la prise de décisions et la communication d'appréciations à autrui.

L'organisation spatiale et matérielle de l'entretien pourrait donc être un signe d'une formalisation de l'accompagnement qui la différencierait d'échanges informels, spontanés, ayant lieu à d'autres moments de la journée ou dans d'autres espaces institutionnels comme la salle des maîtres, la cour de récréation, les corridors (Balslev, 2016 ; Chaliès & Durand, 2000, 2006).

Déroulement, postures et dynamiques relationnelles observées lors des entretiens

Nos résultats montrent que la structure des entretiens est donnée par les formateurs de terrain, et que les différentes phases sont également prises en charge par ces derniers et ce, quels que soient les contextes d'enseignement spécialisé dans lesquels les stages se déroulent. C'est en effet à chaque fois le formateur de terrain qui initie l'échange donnant ainsi en quelque sorte le ton avec lequel l'entretien se déroulera, tant sur le plan de la forme, sur le plan du climat que sur le fond. Les objets de formation abordés portent globalement sur des catégories sémantiques identiques et sont systématiquement liés à l'activité de la stagiaire telle qu'elle est envisagée ou telle qu'elle a été observée lors de la séance. Outre le fait que leur déroulement reprend parfois les étapes chronologiques de la séance, la nature des interactions entre étudiants-stagiaires et formateur peut toutefois subir des variations selon les formateurs et les situations. Nous observons ainsi deux formes de déroulement archétypique des entretiens, tous deux structurés en trois phases et portant sur des objets de formation similaires :

Tableau 6.7 : Déroulements types des entretiens de formation

	Déroulement type 1	Déroulement type 2
Phase 1	<i>Lancement</i> de l'entretien par FT	<i>Lancement</i> de l'entretien par FT
Phase 2	<i>Monologue</i> de FT avec brèves interruptions régulières de la part de ST1 : alternance entre une prise de parole spontanée et directive quantitativement plus importante de la part de FT (nombre et longueur des tours de paroles) et une prise de parole réactive de la part de ST1, quantitativement plus réduite (longueur des tours de parole).	<i>Dialogue</i> entre FT et ST1 : alternance entre des prises de parole spontanées de la part de FT et de ST1, avec une répartition plus équilibrée quantitativement (nombre et longueur des tours de parole) pour FT et ST1.
Phase 3	<i>Clôture</i> de l'entretien par FT	<i>Clôture</i> de l'entretien par FT

Ces résultats confirment l'existence de trois catégories d'organisation des entretiens telles qu'elles ont pu être mises en évidence par les travaux recensés dans la note de synthèse de Chaliès et Durand de (2000) : enchaînement de phases, de thèmes ou reproduction de l'organisation de la leçon. Toutefois, dans notre cas, les entretiens (pré et post-leçons) observés et analysés cumulent le plus souvent les deux premières catégories (phases et thèmes), et dans certains cas, les trois catégories au sein d'un même entretien (phases, thèmes et organisation de la leçon). Les entretiens observés font par ailleurs apparaître la mobilisation de certains styles, attitudes et comportements récurrents chez les 4 formateurs de terrains. Ceux-ci sont toutefois déployés différemment selon les situations et selon les phases au sein d'un même entretien. Comme mentionné dans le chapitre 8 consacré à l'analyse des données, nous nous appuyons

ici sur les typologies de Brûlé (1983) et de Porter (1950), reprises et adaptées par Vanderclayen (2010, 2013) et Dugal (2009), pour décrire ces différents styles, comportements et attitudes, observés d'un point de vue externe, au sein des phases de lancement, monologue/dialogue et clôture de l'entretien.

- **Lors des entretiens pré-leçon :**

Phase 1 :

Lors des entretiens pré-leçon, la phase de lancement est dans les deux cas, la plus courte des trois phases. Elle consiste en une seule phrase d'à peine quelques secondes. Prononcée par le FT, cette phrase introductive oriente dans un style plutôt directif, dans un cas comme dans l'autre, la suite de l'entretien :

Formateur de terrain	Verbatim
FT1A	<i>Alors séance de français avec deux objectifs différents : conjugaison pour B et lecture pour monsieur A.</i>
FT1B	<i>Ok, ça va ? D'accord, t'as déjà prévu ton après-midi comment ?</i>

Dans le premier cas, l'orientation semble porter sur une description thématique de la séance, déclinée à partir des savoirs enseignés et des objectifs visés pour chacun des deux élèves, tandis que dans le deuxième cas, l'orientation semble tendre vers l'organisation de la séance, incitant l'étudiante-stagiaire à décliner la planification chronologique de la leçon. Bien qu'à ce stade aucune intention déclarée ne puisse être analysée à partir d'indices explicites présents uniquement dans la phrase prononcée par chacun des FT, nous pouvons néanmoins pré-sentir que celle-ci est à chaque fois assortie d'une intention d'y adjoindre d'autres comportements par la suite. Ainsi, nous pouvons nous attendre à des comportements ou attitudes d'évaluation et de direction concernant les propositions concrètes apportées par ST1 pour sa séance, mais également des comportements de sécurisation, voire de soutien, de clarification, ou encore de permissivité, de la part des formateurs de terrain (Dugal, 2009; Verclayen, 2013).

Phase 2 :

La phase 2, la plus longue dans les deux cas observés, est consacrée aux échanges portant sur la séance à venir. En effet, si dans EPL1-stage B, la question posée par FT1B à ST1 engage cette dernière à répondre immédiatement par une présentation de sa planification, lors du stage A, l'invitation à présenter la planification réalisée semble beaucoup moins explicite pour ST1.

La suite des échanges le confirme : ce n'est pas ST1 qui enchaîne avec une déclinaison des différentes tâches prévues en fonction des deux objectifs différents en français, mais bien FT1A qui se sert de cette brève introduction pour présenter certaines informations concernant le parcours et les compétences scolaires de l'élève A à l'étudiante-stagiaire. FT1A organise cette seconde phase en trois temps : le premier consacré à la lecture pour l'élève A (environ 12 minutes), le second consacré à la conjugaison pour l'élève B (environ 11 minutes), le troisième aux tâches communes aux deux élèves (environ 4 minutes).

Bien que correspondant formellement aux caractéristiques d'un dialogue (au sens où les deux acteurs interviennent effectivement dans la situation de communication, discutent l'un avec l'autre par moments), nous lui conférons plutôt les traits d'une leçon où le formateur-enseignant, adoptant un rôle d'informateur-enseignant, transmet des informations/connaissances considérées comme nécessaires ou potentiellement utiles à l'étudiante-stagiaire pour la séance de français qu'elle va devoir conduire avec ses deux élèves. ST1 se montre alors très active dans la prise de notes, paraissant chercher à recueillir l'ensemble des indications mentionnées par son formateur comme elle pourrait probablement le faire lors d'un cours à l'université. Peu loquace, elle se contente d'acquiescer à certains propos en hochant la tête. Les informations, vraisemblablement puisées dans l'expérience de l'enseignant titulaire du groupe classe, sont énoncées les unes après les autres. Durant ce temps, FT1A alterne les communications et les regards adressés à ST1 et s'arrête ponctuellement et attendant que ST1 ait fini d'écrire pour pouvoir transmettre une nouvelle indication. Ces informations sont généralement suivies de prescriptions assorties d'un ton plutôt directif et cadrant, FT1A ayant souvent recours à l'expression d'injonctions introduites par le verbe falloir :

Il va falloir que tu fasses des ponts entre l'écriture liée et l'écriture scripte (...) Donc, ça t'hésite pas, en ayant toujours cet objectif de dire 'Prononce correctement', il faut pas que ce soit obsessif, mais il faut quand même que ce soit...(EPL1-ST1/FT1A, Minutes 03'37''puis, 04'58''- 05'06'')

ST1A quant à elle, adopte en retour un ton hésitant, semblant vérifier ce qu'elle a compris des propos du FT, posant un mot après l'autre dans ses phrases tout en essayant de repérer l'effet provoqué chez le FT :

Extrait de EPL1-ST1/FT1A - Minutes 07'07''- 07'34''

Verbatim	
ST1	<i>Hum, d'accord, donc par exemple, si je dis heu par exemple, la voiture est bleue, la position du mot [bleu], début, fin, milieu...</i>
FT1A	<i>... ce sont des exercices à pratiquer</i>
ST1	<i>Hum, ouais, d'accord ... la place des mots... parce que justement ils proposent ça par rapport au heu...</i>

De même, tout en donnant à voir à FT1A ce qu'elle a envisagé de proposer aux élèves, elle semble chercher à vérifier que ses propositions rencontrent bien l'adhésion de son FT : (en parlant de son choix d'aborder l'imparfait de l'indicatif avec l'élève B)

Extrait de EPL1-ST1/FT1A – Minutes 07'07''- 07'34''

Verbatim	
ST1	<i>Vu que c'est le plus régulier, c'est peut-être le plus facile à aborder pour lui...</i>
FT1A	<i>Ouais, comment penses-tu proposer une initiation sur l'imparfait ?</i>
ST1	<i>Ben heu... l'imparfait, je pensais justement, afin de mieux les connaître, ben qu'ils me racontent par exemple, le camp</i>

Nous remarquons toutefois, que le procédé utilisé par FT1A lors du temps consacré à la conjugaison pour l'élève B, est davantage orienté vers un échange dialogique, alors que dans le premier et le troisième temps, le monologue prévaut. Après une première partie consacrée à la transmission d'informations, FT1A confronte en effet ST1 aux choix didactiques qu'elle lui soumet, tout en la rendant attentive aux obstacles auxquels celle-ci risque d'être exposée si elle maintient son choix. ST1 est ainsi amenée par FT1A à prendre davantage position, confrontée à trancher sur le moment entre une proposition personnelle dont elle semble reconnaître les écueils et une proposition émanant de son FT qui semble par ailleurs ne pas totalement la convaincre :

Extrait de EPL1-ST1/FT1A - Minutes 17'11''- 17'34''

Verbatim	
FT1A	<i>Qu'est-ce que t'as envie de faire finalement ?</i>
ST1	<i>Là, maintenant tout de suite ?</i>
FT1A	<i>Ben après, heu, ben après moi je peux te laisser dans le doute, hein, ça m'est égal, mais ... après t'assumes les suites de toute façon.</i>
ST1	<i>Hé... hé alors passé composé ... imparfait...</i>

À l'inverse, lors de l'EPL1 stage B, la suite des échanges survenant après la question introductive, confirme également une prise de parole quantitativement importante par ST1 dès les premières secondes de l'entretien. Bien qu'interrompue, tantôt par une suggestion, tantôt par une question, tantôt par une mise en garde de FT1B, ST1 poursuit la présentation de sa planification et des tâches envisagées, tout au long de l'entretien.

Celle-ci adhère aux propositions et aux suggestions de FT1B, répond aux questions en les intégrant à la suite de sa présentation, donnant ainsi à la conversation, la forme d'un véritable dialogue entre deux acteurs. Ceux-ci ont ainsi tendance à se comporter comme de véritables partenaires d'enseignement, plutôt que comme formateur et étudiant-stagiaire. Nous observons d'ailleurs à certains moments une situation inversée dans laquelle, c'est FT1B qui acquiesce, hoche de la tête, validant les propositions amenées par ST1. Absorbée qu'elle est à expliquer et justifier chacune des différentes tâches imaginées pour sa séance, ST1A espace ainsi davantage sa prise de notes, profitant de l'espace-temps de parole repris par sa formatrice pour recueillir quelques rapides traces de leur conversation sur ses feuilles de note.

Extrait EPL1-Stage B ST1/FT1B – Minutes 07'17'' - 08'00''

Verbatim	
FT1B	<i>Les mots outils ben ça...</i>
ST1	<i>...C'est pour tout l'monde</i>
FT1B	<i>...C'est pour tout l'monde. On fait exprès que ce soit écrit....</i>
ST1	<i>Voilà ... donc après y a justement deux versions tu sais de la même fiche.</i>
FT1B	<i>Mais en adaptant les consignes comme j't'avais dit ? Hein ?</i>
ST1	<i>... ouais... en adaptant, donc le premier c'est « entourer le titre », ils ont le modèle et là en même temps le tableau, c'est vraiment heu...</i>
FT1B	<i>Ah ouais...</i>
ST1	<i>Ben pareil de reconnaître euh, celui qui est correct. Ici c'est celui où j'ai dit justement, il y a deux lignes (elle montre à la FT) Ouais c'est deux fois les mêmes mots mais à reconnaître dans différentes écritures.</i>

La seconde phase de ces deux entretiens pré-leçon, nous révèle donc que dans les deux cas, ST1A a bel et bien préparé une planification à soumettre et discuter avec son formateur de terrain lors de l'EPL et qu'elle a en tête et à disposition du formateur les tâches prévues. Dans le premier stage, elle se contentera toutefois de soumettre timidement et non sans hésitations quelques-unes des propositions pédagogiques et didactiques au fil de l'entretien anticipées pour chacun des deux élèves, prenant systématiquement en compte les réactions de FT1A et réadaptant au fur et à mesure ses propositions tout au long de la phase 2 (Déroulement type 1), alors que dans le second stage, ST1 présente avec davantage d'assurance chacune des étapes prévues pour sa leçon, tâches à l'appui tout en prenant note des points de vigilance auxquels FT1B la rend attentive (Déroulement type 2).

Suite à ces constats issus d'une analyse réalisée d'un point de vue externe, plusieurs possibilités d'interprétation s'offrent à nous. La première consiste à attribuer le passage du déroulement de type 1 au déroulement de type 2, à la manifestation d'un développement professionnel s'étant déployé tout au long du stage A et ayant contribué à permettre à ST1 de gagner en assurance en situation d'entretien face au formateur. La deuxième consiste à voir dans ce passage, la capacité d'adaptation et d'ajustement qu'ont la plupart des stagiaires au style imposé par le formateur de terrain lors des entretiens de stage, entretiens dans lesquels se jouent une part de l'évaluation de certaines de leurs compétences professionnelles (Chalies & Durand, 2000) tant au niveau des tâches pédagogiques et didactiques de l'enseignement (capacité à « planifier et réguler des activités didactiques en prenant en compte les indications du FT, les savoirs à enseigner et les besoins particuliers des élèves »¹¹⁷) qu'au niveau de la posture professionnelle (**Annexe 4**).

La troisième interprétation, consiste tout simplement à considérer celui-ci comme une transformation d'activité à mettre en lien avec une modification de la situation elle-même. C'est donc prendre au sérieux l'hypothèse d'un couplage dynamique acteur/situation, donnant ainsi à voir une transformation d'activité à chaque fois que la situation comporte de nouvelles contraintes ou ressources, devenant ou pas signifiantes pour ST1 à chaque instant. Nous ne pouvons ignorer en effet, le fait que ces deux entretiens se sont déroulés ni dans les mêmes conditions temporelles, ni dans les mêmes conditions spatiales, ni avec les mêmes acteurs et ne comportaient pas non plus les mêmes enjeux (contenus abordés, type de tâches prévues pour les élèves et modalités d'enseignement envisagées, difficultés rencontrées par ST1 dans sa planification, niveau d'exigences des FT, etc.).

Finalement, une dernière interprétation pourrait contribuer à attribuer les différences de postures adoptées par ST1 durant cet entretien, à la différence de temps à disposition de ST1 pour adapter sa préparation et réguler les tâches prévues pour chacun des élèves en fonction des propos échangés durant l'entretien (2 jours entre EPL1-Stage A et SEA1 versus à peine quelques minutes entre EPL1-Stage B et SEA3). Cette interprétation pourrait tout aussi bien être à l'origine des différences observées quant au volume et au degré de précision des informations données et échangées dans ces moments de préparation.

¹¹⁷ Objectifs spécifiques, stage « Enseigner en institution spécialisée (I) – année 2013-2014 », Document d'accompagnement p.7

Phase 3 :

La troisième et dernière phase, phase de clôture de l'entretien pré-leçon est à nouveau présentée en deux temps dans l'EPL1-Stage A : un temps très bref dans lequel FT1A annonce implicitement la fin de l'entretien avec une remarque sur l'heure « *Alors il est (13h)29, est-ce que tu avais quelque chose à préciser ou euh... pour cette séance de français ?* ». Le second temps, lui permet dans les trois dernières minutes avant la fin de l'entretien de montrer à ST1 sa disponibilité, de lui rappeler qu'elle peut encore le solliciter durant les 15 minutes suivant la fin de l'entretien (car il ne reprend qu'à 13h45), notamment pour les aspects liés à la présentation du matériel pédagogique et la planification pour la séance de mathématiques à venir. ST1 adopte à nouveau une position de retrait et de discrétion, rétorquant tout d'abord qu'elle pense que cela va pour l'instant, et que peut-être effectivement quelque chose lui viendra à l'esprit durant l'après-midi. Ce n'est qu'après plusieurs relances de la part de FT1A qu'elle finit par saisir cette occasion pour bénéficier de son aide.

Lors de l'EPL1 du stage B, nous assistons à une reprise en mains par FT1B de l'orientation de l'entretien à travers une forme d'institutionnalisation des objectifs fixés pour l'étudiante-stagiaire par la FT1B durant cette phase de clôture, celle-ci récapitulant à la fin de l'entretien ce qui a été convenu avec ST1 et s'assurant de son accord. Les postures des deux actrices pourraient adopter alors une certaine asymétrie jusque-là peu perceptible dans l'entretien.

Extrait EPL1- Stage B ST1/FT1B - Minutes - 14'18''- 14'52''

Verbatim	
FT1B	<i>Alors, si je résume juste donc : on a le moment collectif où tu travailles sur l'image, le moment de lecture, les fiches sur le titre, donc euh, découper, et puis l'écriture et la fiche 1</i>
ST1	<i>(Acquiesce de la tête tout en prenant des notes) ... hum, hum, ouais ...</i>
FT1B	<i>Donc ça c'est l'objectif d'aujourd'hui</i>
ST1	<i>Ça ouais</i>
FT1B	<i>Ok... bon ben on va voir si ça tient</i>
ST1	<i>(En rigolant) j'espère aussi.</i>

- **Lors des entretiens post-leçon :**

Comme pour les entretiens pré-leçons, nous notons des différences de style de conduite d'entretiens selon les formateurs et les situations. Certains adoptent tantôt un *style directif* (Vanderclayen, 2010 ; Vanderclayen et al., 2013) marqué par des rétroactions adressées dans un quasi monologue, et des attitudes spontanées d'évaluation et de décision (Dugal, 2009) tantôt un *style expérientiel* avec des attitudes spontanées de compréhension et de soutien ou des comportements de sécurisation, marqué par davantage de passages dialogués et des interventions de ST1 dans l'entretien.

C'est notamment le cas de FT1B et de FT1C lors des deux entretiens post-leçons observés. FT1A, adopte dès le départ un style de conduite d'entretien que nous qualifierons d'*hybride* regroupant le style directif, le style expérientiel et le style démocratique (Brulé, 1983 ; Vanderclayen, 2010). Optant tantôt pour des comportements d'évaluation et de provocation (style directif), tantôt des comportements de clarification, de discussion (style démocratique) ou encore des comportements de consultation, d'expression de soi, d'exploration (style expérientiel), celui-ci passe d'un registre de contrôle et d'instruction, à un registre de conseil, tout en tentant de se présenter comme une personne ressource pour ST1. FT1D quant à elle, privilégie de notre point de vue majoritairement des attitudes spontanées d'évaluation, d'interprétation et de décision (Dugal, 2009).

À nouveau, nous repérons trois phases de longueurs inégales dans les entretiens post-leçons. La phase de rétroactions du formateur (phase 2) est toujours la plus longue et la plus dense en informations, conseils, prescriptions, critiques, demandes de régulation. La phase de lancement (phase 1) condensée dans une phrase d'introduction de trente secondes en moyenne, est également la plus courte, alors que la phase de clôture (phase 3) s'avère sensiblement plus longue allant de quelques secondes à peine dans l'EPL1 – Stage B, l'EPL2 – Stage C et dans l'EPL3 – Stage D à environ 3 minutes dans l'EPL4 – Stage A. Cette dernière permet quelque fois un bilan de la séance ou une légitimation des remarques énoncées de la part des formateurs sous la forme d'une atténuation des critiques.

Phase de lancement et transition vers la phase de rétroaction :

Lors de la phase de lancement des entretiens post-leçons, nous assistons à deux formes d'introduction. La première forme, la plus fréquente (5 entretiens sur 8), consiste pour le formateur à demander à ST1 quelles sont ses premières impressions sur la séance vécue, quel est son ressenti ou encore comment celle-ci s'est sentie durant la séance. La seconde forme (3 entretiens sur 8) permet au formateur de débiter directement l'entretien par la phase 2, soit la phase de rétroaction, réduisant ainsi la phase de lancement à la désignation de l'objet de l'évaluation.

Dans la première forme de phase de lancement, la phrase introductive donne alors systématiquement lieu à une réponse de ST1. Celle-ci n'est alors pas interrompue par les formateurs. Ceux-ci écoutent, sourient, acquiescent, observent ST1, hochent de la tête et prennent parfois également des notes, mais n'interrompent généralement pas ST1 avant qu'elle ne soit arrivée au bout d'une première réponse.

Lors du stage A

Extrait de l'EFB1- Stage A FT1A/ST1- Minutes 00'03''- 00'27''

Verbatim	
FT1A	<i>C'est fait ? (sourit tout en cherchant un crayon)</i>
ST1	<i>Ouais, t'sais, c'était beaucoup de stress de tout préparer en très très peu de temps</i>
FT1A	<i>Ouais ?</i>
ST1	<i>Donc je me dis c'est fait... pas trop mal passé</i>
FT1A	<i>Ouais (a trouvé son crayon et regarde à présent ST en souriant, puis se lève pour aller chercher une feuille vers la bibliothèque)</i>
ST1	<i>Donc ... heu, j'me sens beaucoup mieux (avance sa chaise de proche du pupitre, se cale.)</i>
FT1A	<i>Donc voilà une chose de faite !</i>
ST1	<i>Oui !</i>
FT1A	<i>Et comment, comment tu la sens ? Comment elle s'est passée cette chose de faite ?</i>

À partir, de cette seconde relance, nous entrons dans la phase de rétroaction (phase 2), durant laquelle ST1 va saisir la place que FT1A lui laisse pour parler, et FT1A d'adopter en retour une attitude spontanée d'investigation, de compréhension et de soutien questionnant ST1, l'encourageant à exprimer ce qu'elle a ressenti l'amenant à reformuler, à préciser ses réponses, tolérant les silences pour lui permettre de prendre des notes et peut-être également pour qu'elle puisse intégrer ce qu'elle note. Ils se trouvent alors dans un déroulement de type 2 qui évoluera toutefois plus tard dans cette même phase en déroulement de type 1.

Dans le second entretien post-leçon du stage A, FT1A demande explicitement à ST1 comment celle-ci a vécu la séance de mathématiques ainsi que la période de l'accueil, reprenant un déroulement d'entretien basé sur la chronologie de la séance. Cette fois-ci en revanche, il ne cède pas immédiatement la parole à ST1 mais commence par une première tirade énoncée dans un style directif avec un comportement d'instruction. Ce n'est qu'ensuite que ST1 peut répondre à l'attente de son formateur en faisant part de ses impressions sur l'accueil, son expérience de la séance de maths passant dans un premier temps à la trappe.

Extrait de l'EFB2 - Stage A FT1A/ST1- Minutes - 00'18''- 01'07''

Verbatim	
FT1A	<i>Alors, la séance de mathématiques comment l'as-tu vécue ? Et puis j'aimerais aussi qu'on parle de l'accueil parce qu'on a peu rebondi sur l'accueil, une fois peut-être hein, une seule fois, et heu... Je crois que c'est important qu'on voie, parce qu'une activité didactique, bon voilà, c'est quelque chose, mais l'accueil ça fait partie de ces moments informels de l'enseignement spécialisé, qui ne sont pas des moments négligeables, loin de là, et finalement on a peu le temps d'y travailler, alors que c'est quand même assez central dans le travail qu'on fait en institution. Alors, comment as-tu vécu l'accueil ? (regarde ses notes en souriant)</i>
ST1	<i>L'accueil, c'était pas génial (bras croisés, rires gênés)</i>
FT1	<i>Ça veut dire ? (sourit, regard baissé toujours sur ses notes, puis se met à écrire dès que ST1 commence à s'exprimer.)</i>

L'invitation de FT1A à préciser son impression propulse alors les protagonistes dans la phase 2 du déroulement, avec à nouveau une tendance pour FT1A à mener l'enquête dans un premier temps, tout en poussant ST1 à trouver par elle-même les causes possibles des difficultés rencontrées, et en l'amenant à adopter elle-même une posture réflexive ou d'interprétation, à travers des phrases du type : « *Qu'est-ce qui est survenu pour perturber tes repères dans l'organisation et la gestion de l'accueil ?* ». Nous retrouvons, à nouveau, un entretien post-leçon qui débute avec un déroulement de type 2 et qui se transformera ensuite en type 1 lorsque FT1A entamera la phase de la rétroaction proprement dite avec la manifestation de comportements plutôt basés alors sur l'évaluation et la décision.

Lors du stage B

FT1B ne procède pas non plus de la même manière durant les deux entretiens post-leçons observés pour le lancement de l'entretien. Lors du premier, elle commence par demander à ST1 ses premières impressions, l'écoute, puis enchaîne dans une forme quasi monologique, avec ses propres impressions de la séance, donnant essentiellement lieu alors à une phase de comportements d'évaluation d'interprétation, suivie de conseils.

Extrait de l'EFB1-Stage B FT1B/ST1- Minutes 00'00''- 02'14''

Verbatim	
FT1B	<i>Alors, j'aimerais bien savoir comment tu t'es sentie en fait ?</i> (sourit en direction de ST1)
ST1	<i>(Rires de ST1) Alors au début, très très bien en fait. Au moment de l'histoire je trouve qu'il y a eu une bonne interaction (...)</i>
FT1B	<i>(Acquiesce et hoche de la tête)</i>
ST1	<i>Poursuit ensuite la description de ses impressions de la séance pendant encore quelques secondes avant que FT1 reprenne :</i>
FT1B	<i>Alors deux choses, le coin lecture, j'veux dire, ils étaient super, maintenant hum... (en regardant ST) on donne généralement chaque fois les consignes c'est-à-dire on rappelle juste « on ne se lève pas, on ne dérange pas, on reste assis, on écoute en silence, parce que là t'avais, A, il avait le coussin sur la tête, B, c'est je mets mes pieds autour de mon cou si je peux, donc voilà juste ça... leur rappeler juste les consignes de comment on s'comporte dans l'coin bibliothèque, quand on lit une histoire... Ça t'aurait aidé aussi.</i>
ST1	<i>Prend des notes, acquiesce de la tête, et ponctue certaines phrases de sa FT par des « ouais, d'accord, hum hum ».</i>

Lors du second entretien post-leçon, FT1B interrompt très rapidement ST1 (moins d'une minute à peine après qu'elle ait commencé) pour partager tout d'abord un point de vue avec elle, puis pour lui transmettre ses propres constats et une première évaluation positive de la séance. Or, cette fois-ci contrairement à nos attentes, elle ne poursuit pas sur sa lancée en passant à la phase de rétroaction. ST1 reprend en effet le leadership de l'entretien (déroulement de type 2) entretenant des échanges sur un mode dialogique avec sa FT. ST1 lui présente son projet pour la fois suivante, lui pose des questions sur un des élèves et FT1B lui fournit quant à elle son interprétation de la situation, quelques conseils et des pistes d'actions pour la suite. Cette première série d'échanges est conduite sous un mode dialogique jusqu'à une nouvelle évaluation de FT1B (reproche adressé à ST1) qui les entraîne cette fois-ci dans la phase 2 de l'entretien. Celle-ci se déroule tout d'abord selon le type 1 avant de reprendre sur la fin un déroulement de type 2.

Lors du stage C

Comme ses deux collègues, FT1C commence, lors du premier entretien post-leçon, par demander à ST1 quelles sont ses premières impressions ce qu'elle a pensé de la séance et comment elle s'est sentie. Ce à quoi ST1 répond par une première tirade d'01'42''. Nos observations montrent que durant celle-ci FT1C acquiesce, reste silencieuse, n'entrave pas la communication par un conseil, un jugement, une explication ou une marque d'adhésion. Elle clôt ensuite cette première phase de lancement avec une transition vers la phase 2 : « *Ben, on va essayer alors de décortiquer un peu* », dans laquelle celle-ci va ensuite lire ses notes d'observation à ST1.

Lors du second entretien post-leçon, FT1C commence cette fois-ci directement par la rétroaction de ses propres premières impressions, toujours sur la base d'une lecture des notes d'observation, mais sans demander à ST1 cette fois-ci, quelles sont les siennes. Nous entrons alors directement en quelque sorte dans la phase 2 de l'entretien.

Extrait de l'EFB2 - Stage C - FT1C/ST1 – Minutes - 00'20'' - 00'59''

Verbatim	
FT1C	<i>Voilà, d'accord, alors par rapport à la séquence de ce matin, donc c'était clair que si je me souviens bien, par rapport à la première fois, le ton était monocorde, heu... là tu étais beaucoup plus enjouée, souriante, naturelle, chaleureuse, et ça c'est super, super important. Tu as bien expliqué avant de faire le travail ce qui va être fait, durant la matinée, et aussi enfin durant la leçon, ça c'était très bien aussi (etc.).</i>
ST1	<i>ST1 prend des notes de ce que dit sa FT durant ce moment et valide par des « hum, hum » ou des hochements de têtes les propos entendus.</i>

Lors du stage D

C'est un fonctionnement identique que nous observons dans les deux entretiens post-leçons du stage D. FT1D débute à chaque fois l'entretien par une phrase introductive, puis passe en revue les différents moments de la séance ou les étapes de la conduite de classe (déroulement chronologique), en lisant ses notes de manière essentiellement monologique :

- FT1D : *Alors retour sur accueil...*
- FT1D : *Alors retour sur le petit bout de matinée...*

Ces trois derniers entretiens ne permettent donc pas à ST1 d'exprimer spontanément et à chaud ses propres analyses des SEA, et la placent presque naturellement dans un déroulement de type 1, l'amenant à écouter et à prendre des notes des propos tenus par les FT. Il semble alors plus difficile pour ST1 de reprendre la main dans les échanges, autrement que sous une forme de justification de ses actions ou au contraire de « mea culpa ».

Phase de clôture :

Les phases de clôture observées dans les 8 entretiens post-leçons ne semblent pas toutes orientées vers l'établissement d'un bilan ou d'une institutionnalisation explicite des savoirs construits au fil de la séance de régulation. Certaines contribuent à relativiser la teneur négative de certaines remarques adressées en cours d'entretien (phase 2), d'autres à souligner la progression de l'accomplissement de certaines tâches ou le développement professionnel en cours. Elles sont toutes sous le contrôle du formateur essentiellement, ST1 adoptant toujours une posture d'ouverture et d'adhésion aux derniers conseils proposés encore quelques secondes avant la fin de l'entretien, et tenant parfois des propos tendant à « déculpabiliser » les FT de lui avoir fait des critiques.

C'est lors du premier entretien post-leçon que ST1 semble le plus contrainte par son formateur à rendre compte de manière formelle de ce à quoi elle doit penser pour la fois suivante. Ceci implique donc qu'elle soit en mesure de synthétiser et de restituer à chaud ce qu'elle a pu intégrer des différents propos tenus concernant ses propres apprentissages, lors de l'échange. Ainsi lors de l'EFB1 – Stage A, celui-ci lui demande :

Extrait de l'EFB1- Stage A - FT1A/ST1 - Minutes 44'20'' - 45'58''

Verbatim	
FT1A	<i>Alors, si comme ça on fait le bilan de cette séance interactive entre nous deux, là, qu'est-ce que tu retiens comme objectifs fondamentaux pour la semaine prochaine ?</i>
ST1	<i>Ne pas souffler (prend une respiration, puis rires en regardant le FT)</i>
FT1A	<i>Hum... (prend des notes sur ses feuilles)</i>
ST1	

FT1A ST1	<i>Plus, ben justement plus faire attention à ce qu'eux, ils disent, heu, aux propositions qu'ils me donnent... Si c'est pas les correctes, les prendre en compte, et voir les nuances qu'il y a entre la proposition attendue et celle donnée par l'élève.</i>
	<i>Oui (tout en notant) oui... oui...</i>
FT1A	<i>(...) ST1 illustre ses propos en reprenant un exemple de ce qu'elle a pu discuter avec FT1 au sujet du travail sur le champ lexical avec l'élève A.</i>
ST1	<i>Ok, on va pas entrer dans les détails heu... on a vu ça tout à l'heure.... Donc ça c'est les objectifs pour la semaine, tu as un autre objectif éventuellement comme ça que tu as retenu ?</i>
FT1A	<i>Ben pour A, il faut aussi que je vois par rapport à justement la séquence à mener, par rapport au matériel proposé...</i>
ST1	<i>Alors ça c'est que tu as à faire, moi je te parlais d'objectif général pour toi, ce à quoi tu dois faire attention...</i>
FT1A	<i>Ah, heu ... pour moi ben heu...</i>
	<i>Donc ne pas souffler, prendre en compte les propositions...(tout en notant)... d'accord.</i>

Lors du second entretien, FT1A n'engage pas ST1 à s'investir aussi activement dans une démarche réflexive et intégrative lui permettant de donner à voir ce qu'elle a retenu de leur entretien. Pressé par le temps, celui-ci se contente de souligner lui-même en fin d'entretien l'élément qu'il juge important à intégrer :

Extrait de l'EFB2 - Stage A - FT1A/ST1 - Minutes 26'36''

Verbatim	
FT1A	<i>Bon, je ne vais pas rentrer dans tous les détails, c'est inutile, il y a beaucoup de très bien, comme quoi une séance, c'est pas forcément l'objectif d'absolument de répondre à l'enjeu cognitif, mais c'est très souvent aussi travailler réellement avec ces émotions-là, ce qui n'empêche pas en travaillant les émotions, de travailler malgré tout sur les apprentissages, et ça je crois que tu l'as compris, et c'est en cela que c'est assez intéressant.</i>
ST1	<i>(En rigolant) Et ben, il était temps ... !</i>
FT1A	<i>C'est normal, c'est normal, ça veut dire qu'on avance.</i>

FT1C revient comme FT1A en phase de clôture du premier entretien post-leçon (environ une minute avant la fin de l'entretien), sur les éléments importants à retenir tout en lui prescrivant un certain nombre d'attitudes à adopter de manière générale :

Extrait de l'EFB1 - Stage C - FT1C/ST1

Verbatim	
FT1C	<i>bon, voilà, je sais pas si t'as des questions par rapport à ce que... est-ce que tu as de la difficulté à visualiser ce que je te dis ou bien ...ou à mettre en place ?</i>
ST1	<i>non, non, au contraire, je te remercie de me le dire, ça me permet de progresser.</i>
FT1C	<i>ouais, exactement de progresser, c'est vraiment pour ça, c'est le but.</i>
ST1	<i>ouais, je suis là pour apprendre, donc ça il n'y a aucun souci là-dessus donc au contraire, je trouve cela hyper pertinent parce qu'on ne s'en rend pas compte, et ça répond aussi à mes questions de pourquoi ça marche pas.</i>
FT1C	<i>ouais, alors, vraiment, moi je crois que c'est vraiment l'assurance, tu dois être plus habitée dans ton rôle d'enseignante, tu dois être plus assurée, mettre plus de poids à ce que tu dis, et voilà, je l'ai répété au moins 50 fois, mais je vois, à mon avis, c'est là un peu que le bât blesse. Alors, je pense... alors après avoir essayé ça on verra comment ça se passe et heu... je suis sûre que tu vas déjà voir une amélioration.</i>
ST1	<i>acquiesce tout en prenant des notes : hum, hum, ben on verra ça demain (en rigolant) et cet après-midi... cet après-midi il va falloir être ferme.</i>
FT1C	<i>ouais (pose ses lunettes et range son cahier).</i>

FT1D exprime également ses attentes lors de la phase de clôture de l'EFB1 : prise de responsabilité pour la préparation et la gestion intégrale du moment des devoirs pour la fois suivante. Comme son collègue FT1A, elle conclut l'entretien par un bilan global positif de ce qu'elle a pu observer :

FT1D : *Mais dans l'ensemble ça s'est bien passé je veux dire, vous avez corrigé, vous avez préparé les (devoirs) suivants, il n'y a aucun problème.*

Les phases de clôture des entretiens post-leçon EFB1 et EFB2 du stage B et celle de l'EFB2 du stage D confirment par contre une certaine propension chez ces formateurs à « ne pas entrer en conflit » avec l'étudiante-stagiaire, de même que la tendance à une certaine « escalade de la neutralité » (Brouillet & Deaudelin, 1994 ; Haggerty, 1995, cités par Chalies & Durand, 2000, p. 15), ou encore à « éviter les commentaires trop sévères sur leurs prestations » (Cameron-Jones & O'Hara, 1997 ; Feiman Nemser et al., 1993 ; Waite, 1995, cités par Chalies et Durand, 2000 p. 19). Les propos tenus lors de cette dernière phase de l'entretien relativisent donc les remarques énoncées lors de la phase de rétroaction. Ces comportements de sécurisation (Vanderclayen, 2010) induisent de notre point de vue une tendance à des boucles symétriques de complaisance réciproque au sein de la dyade : le FT rassure l'étudiante-stagiaire et celle-ci rassure le FT sur ses commentaires. Nous retrouvons donc bien ici également cette tendance pour ces formatrices de terrain à privilégier la fonction « d'amis critiques » évoquée par plusieurs auteurs dont les travaux sont présentés par Chalies et al. (2009).

Ainsi, un peu plus d'une minute avant la fin des deux entretiens post-leçon, FT1B puis FT1D précisent à ST1 que tout ce qu'elles lui disent ne consistent pas en des jugements, mais uniquement en conseils, en « détails », qui lui permettront de faire « quelques petits ajustements » en vue de sa pratique professionnelle future. ST1 rétorque dans les deux cas, qu'elle est ouverte aux critiques émanant des FT, et qu'elle les considère comme positives et motrices pour son développement professionnel. Elle attribue de plus à son rôle d'étudiante-stagiaire la nécessité de les prendre en compte.

Extraits de verbatim illustrant la phase de clôture

Formateur de terrain	Verbatim
FT1B	(01'26'' avant la fin de l'entretien) <i>Il n'y a rien dans cette activité qui consiste en des critiques, il y a juste des ajustements à faire, juste pour elle, pour l'aider elle : maintenant tu as trouvé ta manière de faire, t'as trouvé ta manière d'être avec les enfants, t'as moins papillonné de place en place, c'est les enfants qui se sont déplacés, mais ça ce sont juste des ajustements, des petites choses, mais c'est rien de très grave, ce sont de tous petits ajustements, en fait. Mais ça ce sera après à voir dans ta classe, quand toi tu t'y mettras. D'accord, parce que chaque est élève est différent et chaque classe est différente, donc ce qui fonctionne avec ceux-là, peut ne pas fonctionner avec les prochains, ça c'est aussi une chose qu'il faut garder en tête. Ouais, il faut toujours se réadapter, mais là, voilà c'est des tout tout petits ajustements à apporter (EFB2-Stage B- FT1B/ST1)</i>
FT1D	(00'23'' avant la fin de l'entretien) <i>Ce sont des petits détails, je trouve que ce n'est pas très grave, mais ce sont des tous petits détails, pour le jour où tu seras dans ton espace classe, responsable de la totalité des choses, c'est super important, parce que c'est ce qui fait avancer tous les enfants. (Interventions adressées à deux élèves). Voilà. C'est bon ! (EFB2-Stage D, FT1D/ST1)</i>

Les objets de formation abordés durant les entretiens

Les objets de formation abordés durant les 10 entretiens sont sensiblement identiques et constituent un socle de base commun à l'ensemble des modalités d'accompagnement observées au fil des 4 stages pour ST1. Ceux-ci portent sur :

- Les élèves concernés par la SEA
- Le savoir enseigné
- Les modalités d'enseignement
- Les moyens d'enseignement
- La composante émotionnelle de l'expérience en SEA du point de vue de l'étudiante-stagiaire
- Les attitudes, postures, de l'étudiante-stagiaire face aux élèves

Comme nous l'avons vu lors de la description des différentes phases 2 des entretiens, ces objets sont par ailleurs discutés de diverses manières au sein d'un même entretien, et ce dans chacun des entretiens. Ces thématiques sont ainsi abordées par les 4 formateurs de terrain, sous forme d'informations transmises de manière relativement directive, sous forme d'enquête ou d'investigation, sous forme de prescriptions, d'injonctions, de conseils, ou de pistes d'action, confirmant ainsi les résultats de

nombreux chercheurs s'étant intéressés à la question dans le domaine de la formation initiale des enseignants réguliers (p. ex., Boutet & Rousseau, 2002 ; Chalies & Durand, 2000 ; Porter, 1950 cité par Dugal, 2009 ; Molina & Gervais, 2008 ; Vanderclayen & al. 2013).

Ces prescriptions, injonctions, conseils ou pistes d'action succèdent généralement au bilan des difficultés observées et restituées à l'étudiante-stagiaire, bilan précédé lui-même des constats positifs concernant la séance menée. Les 4 formateurs énoncent finalement explicitement toujours des attentes précises ou des demandes particulières en vue de la séance suivante (ou de la séance immédiate pour les entretiens pré-leçons) et expliquent en général à ST1 les raisons de leurs interventions ponctuelles en cours de séance. Plusieurs boucles « bilan positif - bilan négatif – prescriptions - attentes » peuvent ainsi se succéder au sein d'un même entretien, les formateurs procédant soit de manière chronologique, soit en fonction d'une thématique particulière pour aborder les différents objets mentionnés. Par ailleurs, nous observons plusieurs enchaînements de boucles « bilan négatif - prescriptions » lorsque nous sommes dans un déroulement de type 1 et que le formateur a recours à des échanges sous un mode monologique. Ces modalités interactives entre ST1 et ses 4 formateurs de terrain observées lors des entretiens de formation, sont décrites dans la figure (6.8) ci-dessous :

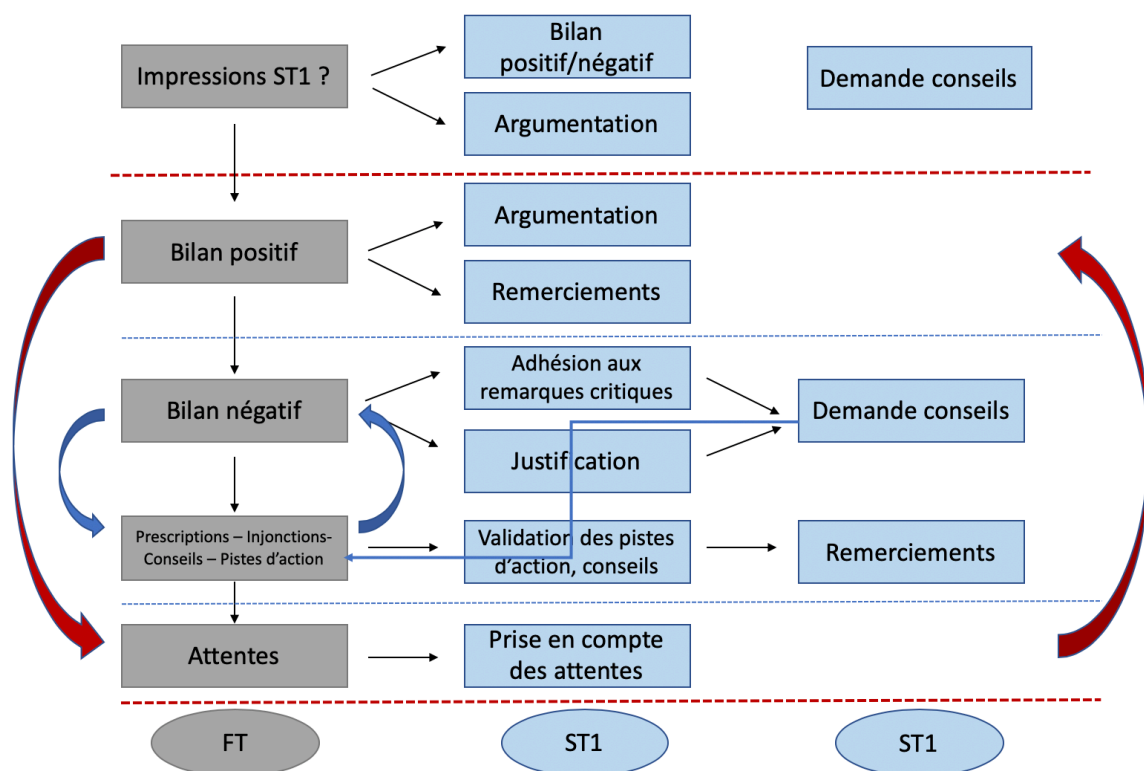


Figure 6.8 : Modélisation des modalités interactives et des objets de formation abordés durant les entretiens menés entre ST1 et ses 4 FT

Plusieurs de ces thématiques sont également discutées sous l'angle des difficultés rencontrées et exprimées par l'étudiante-stagiaire, mais il demeure toutefois exceptionnel que celle-ci formule expressément des demandes de conseils particuliers à ses formateurs. Il arrive également que ST1 reviennent sur certaines expériences de stages précédents, parfois appréhendées en termes de difficultés toujours présentes, mais d'autres fois en termes de progression.

Concernant tout d'abord *les élèves*, si la plupart des dyades ST1-formateurs, mettent davantage l'accent sur la présentation ou l'interprétation des comportements, attitudes, difficultés (présumées, identifiées, désignées), compétences (reconnues, présumées, identifiées) d'un ou plusieurs élèves en particulier, les mettant par exemple en lien avec leur parcours scolaire, leur intérêt pour la tâche et/ou le savoir enseigné, certains font également des liens avec les émotions attribuées aux élèves durant la tâche

et celles vécues par l'étudiante-stagiaire. À d'autres reprises, ces mêmes thématiques sont traitées de manière plus globale : il est alors question des élèves en général, ou de groupes d'élèves (« *les plus grands* », « *les lecteurs* », voire « *les élèves d'institution spécialisée* »).

Il est à noter que durant ces échanges, très rares sont les références à des troubles ou déficiences qui s'invitent à la description et à l'explication de certaines difficultés rencontrées par les élèves. Ainsi, nous apprenons uniquement que tel élève a un déficit visuel et que tel autre est fortement dyslexique. Ce constat peut être mis en lien avec l'appropriation par l'étudiante-stagiaire des apports transmis lors des cours, séminaires universitaires, tendant à mettre en évidence l'importance des enjeux de contexte, la nécessité de comprendre et d'interpréter d'abord les difficultés rencontrées par les élèves en situation d'apprentissage et de chercher ensuite d'autres pistes aux obstacles rencontrés sur le plan cognitif ou comportemental dans une perspective bio-psycho-médicale ou encore sociologique (Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims & Ebersold, 2013 ; Pelgrims, 2006 ; Pelgrims, Cèbe & Pilloud, 2010). Nous sommes par ailleurs d'avis qu'il ne s'agit pas uniquement d'une transformation d'activité ou inculturation (Poizat & Goudeaux, 2016 ; Theureau, 2011) au sens de l'appropriation par ST1 de manières d'agir, de ressentir ou de penser en situation, relevant de la culture professionnelle des enseignants spécialisés. L'absence de références massives aux troubles ou déficiences des élèves lorsqu'il est question d'échanges menés dans le cadre d'entretiens de préparation, de régulation ou d'évaluation formative lors des stages peut à notre sens être expliquée par le fait que les acteurs sont précisément engagés eux-mêmes dans la situation de formation et d'enseignement qu'ils évoquent. En effet, ils sont soit acteurs, soit observateurs, conseillers ou évaluateurs dans la situation. En tant qu'actrice, ST1 est directement aux prises avec des groupes d'élèves, certes à effectif réduit nous l'avons vu, mais auxquels elle est tout de même tenue de proposer différentes tâches didactiques et pédagogiques leur permettant d'acquérir de nouvelles connaissances, ou tout au moins d'exercer des compétences en cours d'acquisition¹¹⁸. Tout ceci est conduit, rappelons-le dans un contexte scolaire où l'hétérogénéité de l'âge des élèves, de leurs niveaux scolaires, de leurs cultures et de leurs parcours scolaires antérieurs suffisent amplement à réduire à néant une éventuelle homogénéité provenant d'une orientation réalisée sur la base de diagnostics de troubles ou des déficiences (Pelgrims, 2001, 2009). En tant qu'observateurs, conseillers et évaluateurs, les formateurs semblent pour leur part, attentifs aux besoins des élèves sur les plans pédagogiques et didactique, (Pelgrims, 2012 ; Pelgrims & Bauquis, 2016) ainsi qu'à l'adéquation des tâches qui leurs sont proposées du point de vue de la cohérence de l'enseignement, de la structuration et de l'organisation de la séance (Delorme, 2014, 2015b). Nous supposons donc à ce stade que tant ST1 que ses formateurs, mobilisent uniquement les informations sur les élèves en lien avec leur propre expérience de la situation, laissant les aspects secondaires, probablement les moins signifiants et les plus éloignés des tâches d'enseignement et d'apprentissage, comme le sont l'évocation des troubles et des déficiences, aux confins de la discussion.

Nous constatons également l'absence de références explicites au cours des échanges au « projet global de l'élève » (Cahier des charges du maître généraliste de l'enseignement spécialisé, 2014), ou aux projets éducatifs individualisés des élèves (RIJPEP, 2011), qu'il s'agisse du processus conduisant l'étudiante-stagiaire à pouvoir appréhender et prendre en compte certaines dimensions du projet éducatif individualisé de l'élève ou qu'il s'agisse du produit (instrument d'évaluation) en lui-même. En effet, celle-ci pourrait s'appuyer sur celui-ci pour identifier les besoins particuliers des élèves afin de planifier, mettre en œuvre et réguler ses séances d'enseignement et d'apprentissage, comme le prescrit par exemple le contrat pédagogique de chacun des stages.

Le savoir enseigné est quant à lui sous-jacent à la plupart des propos échangés, bien qu'il soit rarement explicitement évoqué par les acteurs en tant que tel. Il est ainsi indirectement question du savoir mobilisé dans les tâches prévues ou réalisées par les élèves. Les consignes de travail y sont abordées (différenciation, explicitation, clarté des consignes, par ex.). Certains obstacles anticipés (et non anticipés) pour la réalisation de la tâche par les élèves concernés y sont mis en évidence. Les compétences préalables pour parvenir à réaliser la tâche, la connaissance des savoirs en jeu par l'étudiante-stagiaire « *C'est quoi au juste la lecture pour toi ?* » y sont questionnées. La désignation par ST1 des objectifs poursuivis : « *Mais, là au juste quel était ton objectif, leur parler de Calvin ou les faire parler de Calvin ?* » est parfois exigée. Les liens avec d'autres savoirs à enseigner, ainsi qu'avec

¹¹⁸ Objectifs généraux et spécifiques des stages de la MESP.

les connaissances en cours d'acquisition chez les élèves, à comprendre (pour ST1 en tant qu'enseignante) à établir et à expliciter aux élèves, sont rappelés. Aucune référence explicite au plan d'études romand (PER) n'est toutefois mentionnée, que ce soit en termes d'exigences pour les besoins de planification des séances ou que ce soit en termes de référence pour la justification des choix effectués. À l'instar d'autres observations sur les pratiques d'enseignement spécialisé, nous repérons finalement que peu de traces d'évocation de la mémoire didactique (Brousseau & Julia, 1991 ; Pelgrims, 2003, 2006, 2009 ; Venda-Maréchal, 2009) sont partagées entre le formateur-titulaire de classe et ses élèves à propos du savoir enseigné. Lorsque celles-ci sont mentionnées, c'est le plus souvent suite à une remarque de ST1 signifiant au FT son besoin d'en savoir davantage sur les acquis des élèves et le travail déjà effectué au préalable par les élèves avec leur enseignant. Il en va de même pour les phases de lancement et de clôture des tâches qui sont particulièrement sensibles pour les élèves et les enseignants (Pelgrims, 2006, 2013) : elles sont peu abordées en tant que telles par les dyades ST1-FT dans les différents entretiens et rarement préconisées lors des conseils, pistes d'actions, voire prescriptions données par les FT, l'essentiel des échanges étant placé sur l'accomplissement des tâches.

Les échanges à propos des *modalités d'enseignement* abordent tant les gestes techniques (comme l'écriture au tableau noir, les déplacements dans la classe, la distribution des fiches d'exercices aux élèves et leur recueil après coup, le regard circulaire, les différences de ton de voix adoptés selon les buts visés) que les actions, communications ou interactions avec les élèves effectuées en séance par ST1 (formats pédagogiques privilégiés, importance de la verbalisation et techniques d'explicitation). Il y est également question de la délicate prise en compte des besoins particuliers et individuels des élèves tout en considérant les besoins collectifs de la classe, ainsi que de la non moins complexe gestion du temps. L'ensemble de ces éléments sont d'ailleurs souvent mis en relation avec la création de conditions favorables à l'engagement et au maintien des élèves dans la tâche prescrite ainsi qu'à leurs apprentissages (Pelgrims, 2006, 2009).

La mise en œuvre des *tâches collaboratives* en contexte d'enseignement spécialisé n'est par contre que très rapidement mentionnée dans deux entretiens post-leçon, ce qui peut surprendre étant donné les contraintes liées à la collaboration multiprofessionnelle en contextes d'institution spécialisée (Emery, 2016) et en contextes de soutien à l'intégration scolaire en classe ordinaire (Pelgrims et al., 2015, 2017).

Nous constatons par ailleurs l'absence de discussions, d'échanges ou encore de conseils au sujet de **l'organisation spatiale des tâches** prescrites aux élèves, alors même que cette dimension pédagogique et didactique pourrait figurer dans toute planification et mise en œuvre de séances d'enseignement, qui plus est en contextes d'enseignement spécialisé. En effet, parmi les principes pédagogiques favorisant le sentiment d'appartenance au groupe classe, les aspects de place physique et symbolique attribuée individuellement au sein d'un groupe, ainsi que les aspects relationnels entre élèves sont mentionnés à plusieurs reprises par les auteurs (p. ex., Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Gaudreau, 2017 ; Tambone, 2014). De même, les contraintes et les ressources de l'environnement avec lesquelles l'étudiante-stagiaire doit composer lorsqu'elle intervient dans les différents espaces organisés et aménagés par l'enseignant-titulaire ne sont à aucun moment reprises, discutées, mises en évidence par les protagonistes des échanges. Seule FT1B propose le « bureau de l'enseignant » ou tout autre grande table placée de manière à bénéficier d'une vision générale sur le groupe-classe, comme une ressource de l'environnement dont il importe de se saisir, lorsqu'elle aborde avec ST1, la question de la correction des tâches ou celle de la vérification par l'enseignant du bon déroulement de l'accomplissement des tâches en cours. Nous constatons donc que cet objet de formation demeure fortement implicite, voire absent de la formation pratique de ST1. Or, faire abstraction du mobilier scolaire et du matériel pédagogique, qui participent non seulement à l'agencement de la classe, mais également à l'actualisation des tâches d'enseignement, questionne selon nous la prise en considération du fait que « les objets techniques quand ils sont appropriés en tant que médiateurs, ouvrent, capacisent ou habilite les possibilités d'action des acteurs et leurs relations avec l'environnement, tout en les contraignant » (Poizat & Goudeaux, 2016, page 21). De plus, bien que la plupart de ces travaux concernent essentiellement l'enseignement en cycle élémentaire en contexte d'enseignement régulier, nous savons à quel point l'aménagement de la classe et des différents coins d'apprentissages constituent autant de dispositifs pédagogiques contribuant à favoriser l'engagement autonome des élèves face à certains apprentissages (p.ex., Coquidé, Stallaerts & Garel, 2014 ; Lahire, 2001 ; Orange & Zaid, 2016), ainsi

qu'à la mise en place de modalités de différenciation de l'enseignement propice à la prise en compte des besoins individuels au sein du collectif. Ils favorisent également l'autorégulation socio-affective des élèves de classes spécialisées (Pelgrims, 2013). Un apprentissage « sur le tas », relégué en quelque sorte à la liste des nombreux gestes et techniques de métier qui se développeront « tout naturellement avec le temps et l'expérience » va-t-il de soi pour les formateurs de terrain ?

Les échanges portant sur les *moyens d'enseignement* adoptés par ST1 et/ou conseillés voire prescrits par ses formateurs, concernent le choix, la pertinence et l'utilisation de supports pédagogiques accessibles dans le commerce (méthode pédagogique de lecture pour favoriser l'apprentissage de la lecture globale avec l'un des élèves, mallette pédagogique permettant de réaliser des expériences en sciences). Les dyades ST1-FT abordent également les aménagements et autres adaptations de fiches pédagogiques accessibles sur différents sites web proposant des ressources pédagogiques (transformation des consignes afin de réduire les difficultés, habillage des tâches, suppression d'exercices, format du livre utilisé pour la découverte d'un album, qualité des supports proposé aux élèves). Dans un même registre, l'incitation à ne pas se laisser phagocyté par les recommandations mentionnées dans le livre du maître de la méthode pédagogique, est également discutée, tout comme la capacité à créer soi-même ses propres moyens d'enseignement en fonction des objectifs visés avec certains élèves en particulier.

Or, nous sommes bien obligés de nous rendre à l'évidence que dans aucun des 10 entretiens observés puis analysés, n'est traitée la nécessité ou du moins la pertinence d'un recours aux moyens d'enseignement romands (MER) pour l'enseignement en contextes d'enseignement spécialisé. En effet, si l'on se fie à la définition des moyens romands¹¹⁹, aucun des moyens d'enseignement évoqués durant ces entretiens ne pourrait relever des moyens romands reconnus par la CIIP. Ce constat peut aisément être expliqué par la liberté de moyens et de programme qui existent dans les différents contextes d'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2006, 2009) et dont les acteurs usent sans même avoir à justifier de leur écart, comme cela serait sans doute le cas en contexte d'enseignement régulier. Comme pour l'ensemble des libertés contextuelles, mises en évidence dans les travaux de Pelgrims, nous aurons toutefois l'occasion de questionner et discuter ultérieurement l'impact de cette absence de contrainte de moyens, sur l'activité de formation pratique des étudiants-stagiaires en enseignement spécialisé et le développement de leur culture professionnelle.

La dimension émotionnelle de l'expérience en SEA, du point de vue de l'étudiante-stagiaire est évoquée dans la plupart des entretiens post-leçons (7 sur 8) ainsi que dans l'un des deux entretiens pré-leçons où ST1 mentionne spontanément un sentiment de stress lié à une grande appréhension de la gestion de l'imprévu. L'importance accordée à cette thématique peut selon nous être mise en relation avec la première place que les formateurs lui accordent lors de la phase de lancement de l'entretien. Comme nous l'avons vu, ST1 est le plus souvent invitée à exprimer son ressenti et son vécu « à chaud » en tout début d'entretien (5 sur 8).

ST1 centre l'expression de ce ressenti sur son sentiment de confort ou d'inconfort durant la séance (se sentir à l'aise ou au contraire pas du tout à l'aise face aux élèves, face au formateur, se sentir perdue, se sentir dépassée), son sentiment d'appartenance au groupe classe en tant qu'étudiante-stagiaire (accueil réservé par les élèves), les interactions et les relations entretenues avec les élèves (impression d'être écoutée, d'être prise en compte malgré la présence en classe des FT, ou à l'inverse, impression de ne pas être respectée en l'absence de FT en classe), sa capacité à gérer le temps, sa gestion du stress et de l'imprévu, ainsi que sa gestion de l'organisation des tâches (capacité à respecter la planification en accomplissant l'ensemble des tâches dans l'ordre prévu). Si, elle peut ponctuellement relater l'émergence d'un sentiment d'agacement, voire de colère face à la manifestation de certains comportements d'élèves jugés inadéquats, elle mentionne également la progression réalisée dans sa propre capacité à réguler ses émotions en situation d'enseignement et ce, dès l'EFB2 – stage A. ST1 transmet toutefois le plus souvent à ses formateurs, et avec enthousiasme, ses sentiments de joie et de satisfaction à l'égard des progrès constatés chez les élèves, de leur capacité à entrer dans la tâche

¹¹⁹ CIIP (2012) Distinction entre trois statuts pour les moyens d'enseignement romands. Chap. 3 des *Procédures en usage dès 2012 pour l'acquisition et la réalisation de moyens d'enseignement romands*, validé par l'Assemblée plénière de la CIIP le 20 septembre 2012. Neuchâtel.

prescrite, et à persévérer malgré leurs difficultés. Ce constat contribue à mettre en évidence un besoin de soutien émotionnel de la part des formateurs de terrain par l'étudiante-stagiaire, et ce notamment lorsqu'elle est confrontée à des difficultés, ce que d'autres chercheurs repèrent également dans leurs travaux (par ex : Chalies et al., 2009 ; Flavier, 2009 ; Vanderclayen et al., 2013). Nous retrouvons un constat similaire dans les travaux portant sur les besoins des enseignants spécialisés dans leur première année d'enseignement (Whitaker, 2003), ainsi que dans les travaux relatifs à la formation des formateurs de terrain dans l'enseignement spécialisé (Roberts et al., 2013) : le besoin de soutien émotionnel à travers l'écoute, le partage d'expériences et les encouragements apparaît en deuxième position derrière le besoin d'informations sur l'enseignement spécialisé au sein du système scolaire, et avant le besoin d'informations sur la structure scolaire dans laquelle ils exercent, le matériel et les ressources dont ils disposent. Cette auteure fait par ailleurs remarquer la difficulté que ces enseignants débutants ont à aller demander de l'aide à des collègues expérimentés, de peur de paraître incompetents (Whitaker, 2000).

Or, nous constatons que si ces dimensions émotionnelles de l'expérience sont certes entendues et accueillies positivement par les formateurs, elles ne sont que très peu travaillées ou formalisées explicitement en tant qu'objets de formation durant les entretiens de stage. Seul l'un d'entre eux (FT1A) insiste particulièrement sur les émotions ressenties par ST1 à différents moments de la séance durant les deux entretiens post-leçons observés. Il explique également à quel point les émotions sont un outil de travail pour l'enseignant spécialisé. Les autres formateurs s'en servent probablement comme indicateurs de la perception par ST1 de la réalisation de sa séance, des difficultés rencontrées, de son sentiment de compétence, etc. ce qui leur permettra ensuite d'orienter leurs propos en fonction de ce qu'ils estiment nécessaire.

Finalement certaines **attitudes, postures voire dispositions personnelles de ST1** face aux élèves, envisagées sous divers angles parfois contradictoires selon les formateurs et les situations, sont également discutées lors des entretiens de stage.

Ainsi, lors du premier stage et du premier entretien post-leçon sont pointées sa tendance à ne pas se montrer suffisamment perméable aux propositions des élèves et à camper sur ses premières intentions didactiques et pédagogiques, ainsi que sa tendance à trop vouloir « souffler » les réponses traduisant selon FT1A, un besoin de contrôle et de sécurité peu bénéfique pour les apprentissages des élèves. Lors du second stage et de l'EFB1, orienté vers des enjeux de positionnement et de déplacements au sein de la classe, FT1B invite ST1 à adopter une place assise fixe et repérable pour les élèves, comme étant le lieu vers lequel ceux-ci doivent se déplacer pour obtenir l'aide souhaitée et/ou faire corriger leurs devoirs. FT1B lui propose d'ailleurs d'utiliser son bureau d'enseignante-titulaire. Nous pouvons voir dans cette offre au caractère symbolique, une injonction à s'affirmer voire à assumer davantage une fonction d'enseignante à part entière face aux élèves. ST1 est ainsi encouragée à devenir une enseignante centrée, posée et donc en mesure d'avoir un regard sur l'ensemble des élèves de la classe. L'autre recommandation faite par FT1B à ST1 concerne sa difficulté à ne pas rester maîtresse du rythme qu'elle entend donner à la séance. Dans le même ordre d'idée, FT1C dans le troisième stage relève la difficulté qu'a ST1 de s'affirmer face aux élèves mais cette fois-ci non pas en raison de sa place, mais en raison de son ton, du poids qu'elle accorde à ses propres demandes et exigences vis-à-vis des élèves. Celle-ci relève en revanche une progression à la fin du stage, dans l'attitude adoptée par ST1 : plus enjouée, plus souriante, naturelle et chaleureuse, ce qui selon elle a tendance à favoriser un meilleur climat de classe et une meilleure dynamique relationnelle avec les élèves. Dans le dernier stage, FT1D relève également certaines attitudes positives reconnues chez ST1 : ponctualité, adéquation des propos et des gestes adoptés lors de l'accueil des élèves aux bus ; certaines dispositions sont également mentionnées : empathie, écoute et gentillesse. Ces résultats rejoignent les conclusions des travaux mettant en évidence les attentes relatives aux dispositions personnelles dont un enseignant spécialisé devrait faire preuve (Gavish, 2017 ; Rademaker, 2013).

Si les attitudes jugées positives et favorables à l'enseignement ne sont généralement que très peu commentées et demeurent énoncées en termes de généralités, les attitudes jugées inadéquates et perçues comme défavorables à l'enseignement par les FT sont en revanche le plus souvent reliées à des situations, événement précis de la séance observée.

6.4 L'accompagnement de ST1 par ses 4 formateurs de terrain au fil des 4 stages : éléments de synthèse

Dans chacun des 4 stages, ST1 a eu la possibilité d'être observée par ses formateurs. Certains se sont montrés plus discrets que d'autres, préférant un emplacement plus ou moins en retrait de ST1 et des élèves, choisissant ou pas d'intervenir durant les séances. Nous retenons toutefois que le fait d'être assis en retrait n'empêche pas les formateurs de terrain d'intervenir de manière non verbale ou même verbalement auprès de l'étudiante-stagiaire et auprès des élèves de la classe. Certains sont d'ailleurs clairement situés dans le champ de vision de leurs élèves, mais aucun n'occupe son propre bureau d'enseignant-titulaire. Tous ont recueilli des traces écrites de leurs observations, procédant ainsi à une documentation de l'activité observée au travers de notes faisant état de descriptions, d'appréciations (ou de jugements) mais également de questions, partiellement ou intégralement retransmises à ST1 lors des entretiens post-leçon. Nous notons également que l'emplacement et la position choisie pour mener les entretiens contribuent à formaliser l'accompagnement et la dimension évaluative des échanges.

Seuls 2 entretiens pré-leçon ont pu être observés dans le cadre du dispositif de recherche prévu. Durant ceux-ci, ST1 a pu expérimenter deux modalités de préparation de séance distinctes : la première lui a permis de recevoir de la part du FT des informations et des prescriptions à intégrer dans sa planification de séance, alors que la seconde lui a donné l'occasion de présenter et discuter avec la FT les différentes tâches prévues pour les élèves au cours de la séance à venir.

ST1 a en revanche eu l'opportunité de s'entretenir immédiatement après chacune des 8 SEA et de recevoir des commentaires positifs et négatifs sur la séance menée, des conseils, des injonctions à suivre pour la fois suivante ou par son entrée dans le métier de la part des 4 formateurs. Elle s'est parfois montrée proactive durant le déroulement des échanges (déroulements de type 2), mais a le plus souvent adopté une posture en retrait, adhérant aux propos de ses formateurs, justifiant parfois ses choix et ses actions lors de la réception de commentaires négatifs, validant les conseils donnés, et remerciant pour les remarques positives ainsi que pour ces occasions d'amélioration et de progression offertes par les FT au travers de leurs critiques (déroulement de type 1).

Finalement, les objets de formation et d'évaluation sur lesquels ont porté les échanges se sont regroupés autour de 6 thématiques revenant avec régularité dans les 10 entretiens observés. Chaque dyade a considéré dans ses communications et son recueil de traces écrites, les élèves concernés par les SEA, le savoir enseigné, les modalités d'enseignement, les moyens d'enseignement, les dimensions émotionnelles de l'expérience en SEA du point de vue de l'étudiante-stagiaire, et les attitudes, postures et dispositions personnelles de ST1 à l'égard des élèves.

Les temps de rétroaction ou de préparation observés ont toutefois été d'une relativement courte durée puisqu'ils n'ont duré que 22 minutes en moyenne pour des analyses et évaluations de séances d'une durée de 45 à 90 minutes, ce qui ne laisse finalement que très peu de temps pour traiter l'ensemble des thématiques répertoriées ou pour en aborder d'autres.

L'ensemble des descriptions réalisées au sujet de l'accompagnement reçu par ST1 au fil des 4 stages et recueillies par le biais d'un carottage ponctuel imposé par notre dispositif de recherche, nous apporte donc un éclairage restreint mais suffisant pour accéder à certaines caractéristiques typiques de l'environnement de formation et d'évaluation dans lequel ST1 évolue durant ses 4 stages.

Bien qu'il ne soit pas question pour nous de discuter et d'analyser à présent et de manière externe, l'utilité des entretiens menés par les 4 formateurs, leur dimension formatrice ou encore leur pertinence pour le développement professionnel de ST1, nous en retirons tout de même certaines informations utiles nous permettant d'y revenir ultérieurement selon une perspective située et en prenant en compte pour le faire, le point de vue de ST1. L'ensemble des éléments intervenant durant l'observation et l'évaluation des tâches d'enseignement, et abordés durant les entretiens de régulations donne selon nous également accès à des dimensions susceptibles d'être mises en lien avec une culture d'action des enseignants spécialisés.

Ainsi, en accord avec les postulats du programme de recherche du cours d'action, nous postulons que les éléments retenant l'attention des formateurs lors de l'observation des séances d'enseignement, ainsi que les éléments sélectionnés pour être transmis et discutés avec ST1 lors des entretiens de régulation, ne sont pas anodins. Au contraire, ceux-ci sont très probablement *enactés* du monde propre

et de la culture propre des FT à chaque instant, compte-tenu d'un certain nombre de préoccupations, focalisations et intentions que l'on peut globalement (et sans vouloir réduire à néant l'infinitude des possibles) considérer comme étant orientées vers la formation, l'accompagnement et l'évaluation de ST1. Or celle-ci est ici envisagée non pas comme une simple étudiante, mais bien comme une future collègue et donc comme une future enseignante spécialisée, pour laquelle il est impératif non seulement de transmettre un certain nombre de règles de métier (Méard 2012 ; Méard & Bruno, 2012), mais également de s'assurer qu'elle sera en mesure de faire partie de la communauté professionnelle des enseignants spécialisés genevois. Ces préoccupations, focalisations et intentions émergent quant à elles sur un fond d'attentes qui peuvent très vraisemblablement être articulées autour d'actions relevant du « *feeling like special education teachers* », du « *acting like special education teachers* » et du « *thinking like special education teachers* » (Roberts et al., 2013).

Comme pour les caractéristiques structurelles typiques des contextes de formation à l'enseignement spécialisés que nous avons mises en évidence précédemment, voici à présent les éléments issus de l'environnement de formation et d'évaluation, communs aux trois contextes d'enseignement spécialisé. Nous les associons à la culture d'action des formateurs de terrain de ST1 et les retenons comme susceptibles de participer à la construction, au renforcement ou au contraire à l'invalidation, des connaissances, expériences, valeurs, normes d'actions, de la culture-propre de ST1 lorsqu'elle enseigne.

Du point de vue de l'aspect quantitatif des références faites à ces éléments dans les entretiens

- Absence de références explicites au projet global de l'élève ou au projet éducatif individualisé (PEI) en tant que processus ou en tant que produit durant les entretiens
- Absence de références explicites au plan d'études romand (PER) pour fonder les tâches de planification des séances, pas plus que pour justifier les choix didactiques
- Absence de références quant à l'utilisation et/ou l'adaptation des (MER) pour l'enseignement spécialisé
- Absences d'échanges autour de l'organisation spatiale des tâches prescrites aux élèves et de l'aménagement de la classe à des fins d'enseignement et d'apprentissage (coins de la classe, affichages didactiques et pédagogiques)
- Peu de traces d'évocation de la mémoire didactique partagée entre l'enseignant-titulaire et ses élèves
- Peu de références aux troubles/déficiences des élèves pour expliquer les difficultés (comportement et apprentissages) rencontrées par ceux-ci
- L'essentiel des échanges portent sur la phase d'accomplissement des tâches et peu de traces d'évocation des deux autres phases habituellement présentes dans une séance d'enseignement et d'apprentissages :
 - Lancement de la tâche : désignation des objectifs ; rappels des savoirs en jeu et des apprentissages déjà effectués
 - Clôture de la tâche avec institutionnalisation des savoirs.
- Brèves évocations de la mise en œuvre des tâches collaboratives de l'enseignement dans 2 entretiens

Du point de vue des thématiques traitées dans les entretiens

- Les objets de savoir enseignés ou à enseigner sont rarement évoqués par les acteurs en tant que tels. Ceux-ci le sont de manière sous-jacente aux propos et sont donc indirectement abordés au travers des :
 - Compétences préalables nécessaires à la réalisation de la tâche prescrite
 - Connaissance des savoirs en jeu par ST1
 - Désignation de l'objectif (parfois demandée)
 - Thématique des consignes : différenciation ; adaptation ; explicitation ; clarté
- Certains gestes techniques et compétences typiques de l'enseignant sont discutés :
 - Écriture au TN
 - Déplacements dans la classe
 - Distribution des fiches

- Corrections des travaux
- Circularité du regard
- Variation dans le ton de voix adopté selon les buts visés
- Gestion du temps
- Attitudes, dispositions personnelles perçues comme positives pour un enseignant spécialisé :
 - Avoir de l'assurance (ton employé)
 - Mettre du poids sur ce qui est dit et annoncé aux élèves
 - Être centré et posé
 - Être souriant, naturel, chaleureux, gentil
 - Être ponctuel
 - Être empathique, à l'écoute
 - Capacité d'adaptation
- Éléments considérés comme des incontournables :
 - Besoins des élèves sur les plans pédagogique et didactique
 - Adéquation des tâches qui sont proposées
 - Cohérence de l'enseignement, structuration et organisation de la séance
 - Différenciation
 - Qualité des supports proposés aux élèves (habillage des tâches, format des illustrations)
 - Dimensions émotionnelles liées à l'enseignement :
 - Perception de son propre état émotionnel durant les séances d'enseignement et apprentissages.
 - Mise en relation des émotions vécues par les élèves durant la tâche avec celles vécues par l'enseignant.
 - Travail sur les apprentissages tout en travaillant les émotions avec les élèves
 - Articulation des besoins individuels aux besoins collectifs
 - Nécessité d'anticiper les obstacles que chacun des élèves peut être amené à rencontrer dans la compréhension des consignes et dans l'accomplissement de la tâche.
 - Considération des différences qui existent entre chaque élève, entre chaque groupe-classe
 - Nécessité de s'adapter à l'imprévu et à la singularité de chaque situation

6.3 Les séances d'enseignement et apprentissages observées au fil des 4 stages : éléments de description

Les contrats pédagogiques des dispositifs de stage (**Annexe 4**) prescrivent une prise de responsabilité partielle dès le début du stage, celle-ci devenant progressivement complète dès le troisième jour de stage. Dans le cadre qui leur est imparti, et parmi les nombreuses autres prescriptions à honorer, les étudiants-stagiaires sont donc supposés avoir planifié et préparé en amont des séances observées, « *des activités didactiques en prenant en compte les indications du FT, les savoirs à enseigner et les besoins particuliers des élèves* ». Ils doivent ensuite « *mettre en œuvre et réguler les activités d'enseignement et apprentissage* »

6.5.1 Savoirs enseignés, moyens d'enseignement utilisés et tâches prescrites aux élèves

Tableau 6.8 : Synthèse des savoirs enseignés, des tâches prescrites et des moyens utilisés par ST1

Domaine disciplinaire	SEA	Objets de savoirs enseignés	Supports didactiques ou pédagogiques / Moyens d'enseignement utilisés	
Français	SEA 1 SEA3 SEA4 SEA7	Découverte d'un livre - compréhension orale - constitution et développement d'un lexique associé à un champ lexical particulier – lecture de mots, de phrases - utilisation des formes verbales à un temps du passé – production d'hypothèses autour du contenu d'un livre – production de phrases à l'oral puis à l'écrit.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Méthode de lecture ▪ Album ▪ Tableaux de conjugaisons ▪ Photocopies d'un album de lecture 	Ne figurent pas dans les MER
Langues	SEA 2	Reproduction graphique des chiffres (avec les nombres 1 à 10)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fiche d'exercice 	Non documenté
Mathématiques	SEA 2 SEA 7	Dénombrement d'une petite collection d'objets - appropriation du répertoire multiplicatif - résolution de multiplications simples – soustractions et additions simples – résolution de problèmes mathématiques -	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matériel conçu par l'étudiante ▪ Calculs existants sur des fiches d'exercice ▪ Problème mathématique existant sur des fiches d'exercices 	Ne figure pas dans les MER
Sciences de la nature	SEA 6	Exploration de phénomènes naturels liés à l'actualité (volcans) – Initiation à la démarche scientifique à travers une expérience sur le phénomène d'éruption volcanique - constitution et développement d'un champ lexical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Malette pédagogique 	Ne figure pas dans les MER
Sciences humaines et sociales (histoire)	SEA 5	Découverte de la biographie d'un personnage historique mis en lien avec un événement historique (l'Escalade) et une période et développement d'un champ lexical lié à cet événement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texte rédigé à partir de sources bibliographiques ou sitographiques 	Ne figure pas dans les MER

1^{ère} séance - jeudi 06 mars 2014 – 60 minutes – STAGE A (Institution spécialisée)

Comme l'indique le tableau ci-dessus, ST1 propose en SEA1 du **français** aux deux élèves d'un groupe-classe d'une institution spécialisée. Les savoirs enseignés sur lesquels porte la séance sont toutefois différents pour chacun d'eux. Avec l'élève A, elle aborde la découverte d'un album de lecture et de ses caractéristiques (titre, auteur, illustration, résumé), la construction et la production d'hypothèses de lecture, la constitution et l'exploration d'un champ lexical, et la compréhension de l'histoire. Pour ce faire, ST1 a recours à un moyen d'enseignement qui ne figure pas dans la liste des moyens d'enseignement romands proposés par le PER. Elle utilise en effet une méthode de lecture proposée dans le commerce et intitulée « *Mika grande section maternelle* »¹²⁰. Cette méthode propose

¹²⁰ Chauveau, G., De Santi-Gaud, C. & Usséglio, M. (2003). *Mika GS, livre du maître, méthode interactive pour découvrir explorer et s'appropriier le monde de l'écrit*. Editions Retz

plusieurs albums de lecture pour « découvrir, explorer et s'approprier le monde de l'écrit ». L'album qu'elle présente à cet élève s'intitule « Bonne nuit, Mulotte ».

Avec l'élève B, ST1 aborde la conjugaison, et plus particulièrement l'utilisation des formes verbales au passé composé dans un texte écrit. Pour ce faire, ST1 invite l'élève B à produire tout d'abord un texte d'une dizaine de lignes portant sur le récit du camp qu'il vient d'effectuer avec les élèves et professionnels de l'institution spécialisée. Un travail spécifique d'identification des formes verbales au passé composé à partir du repérage des auxiliaires être et avoir utilisés dans la production écrite lui est ensuite demandé. Celui-ci doit finalement copier les auxiliaires être et avoir conjugués au présent dans son cahier du jour. ST1 ne s'appuie pas sur un moyen d'enseignement en particulier dans la planification de la tâche prescrite à l'élève. En ce qui concerne la production écrite, nous n'observons pas de support de type « aide-mémoire pour la production écrite » ou de cahiers de référence à disposition de l'élève. ST1 se réfère en revanche aux affichages didactiques présents dans la classe (conjugaison des verbes du 1^{er} groupe et des auxiliaires être et avoir au présent).

2^{ème} séance - jeudi 08 mai 2014 – 90 minutes – STAGE A (Institution spécialisée)

La séance SEA2 débute avec l'accueil en classe de trois élèves de l'institution spécialisée. Il ne s'agit pas des mêmes élèves que ceux présents lors de la séance 1. Durant cet accueil, ST1 effectue un état des lieux concernant les devoirs, fournit des informations concernant l'organisation de la journée même et celle du lendemain, notamment en lien avec la fin de son stage. D'autres informations et consignes concernant la semaine des médias qui a lieu la semaine suivante sont données aux élèves par FT1A. Intervient ensuite la présentation au groupe-classe d'un livre que l'une des élèves a lu chez elle (résumé/explications de l'histoire et présentation de certaines illustrations). Celle-ci est suivie d'un bref moment d'interactions entre les élèves D et E et l'élève C, guidées par ST1 portant sur la compréhension de l'histoire. Suite à une demande d'information de l'élève D, FT1A apporte de nouvelles informations sur les changements intervenant dans l'organisation des ateliers à choix qui ont lieu les vendredi après-midi. A la fin de l'accueil, ST1 informe à nouveau les trois élèves de son prochain départ.

L'accueil est immédiatement suivi d'une période de **mathématiques** dispensée à deux des élèves du groupe classe, le troisième ayant rejoint un autre groupe d'élèves durant cette seconde période de la matinée avant la récréation. Les objets de savoir sur lesquels porte l'enseignement des mathématiques sont comme lors de la séance 1, différents. Ils ne figurent d'ailleurs pas dans les mêmes domaines disciplinaires lorsque l'on se réfère au PER. L'un est situé dans les langues et l'autre dans les mathématiques. ST1 propose à D une fiche sur le développement de la graphomotricité et la reproduction graphique des nombres de 1 à 10, puis un exercice sur la numération (dénombrement d'une petite collection d'objets et expression orale puis écrite de sa quantité avec référence à la bande numérique qu'il vient de reproduire). Elle propose à C des exercices sur le répertoire multiplicatif, ainsi que l'utilisation de la propriété de la commutativité de la multiplication. ST1 a préparé spécialement pour C des petites étiquettes sur lesquelles figurent au recto, des multiplications à un chiffre à effectuer (Ex : 3 X 4), et au verso le résultat de la multiplication proposée (Ex : 12). L'élève C a ainsi deux possibilités : soit elle effectue le calcul proposé au recto de l'étiquette, note son résultat sur son ardoise, puis vérifie sa réponse en retournant l'étiquette ; soit elle pose la multiplication à partir du nombre qui figure sur l'étiquette au verso en la notant sur son ardoise. La seconde tâche qu'elle propose à l'élève C est de constituer une trace écrite des multiples d'un nombre sur des bandelettes de papier horizontales (à chaque livret, correspond une bandelette). Après cet exercice, elle planifie avec C les devoirs qu'elle aura à faire (apprendre le livret de 4) puis lui propose un exercice bilan reprenant la tâche réalisée au préalable avec les étiquettes et l'ardoise dans son cahier du jour. Elle lui dicte donc en alternance des nombres pour lesquels il s'agit de trouver la multiplication ou des multiplications à résoudre.

3^{ème} séance - jeudi 25 septembre 2014 – 60 minutes – STAGE B (Classe spécialisée)

Lors de cette troisième séance (SEA3) d'observation, ST1 enseigne du **français** à l'ensemble des 7 élèves d'une classe d'un regroupement de classes spécialisées. Ceux-ci sont au nombre de 8. Elle aborde avec eux, certaines caractéristiques d'un livre¹²¹ (titre, illustration, première de couverture), la

¹²¹ Vaugelade, A. (2002). *La soupe au caillou*. École des Loisirs.

production et la construction d'hypothèses à partir de l'illustration présentée en première de couverture. Après leur avoir lu le livre tout en montrant les illustrations, elle leur propose des échanges portant globalement sur la compréhension de l'histoire lue et plus spécifiquement sur la constitution d'un champ lexical. ST1 invite ensuite les élèves à réaliser plusieurs fiches individuelles d'exercices écrits qui constitueront à terme un dossier portant sur l'album travaillé :

- Tâche 1 : Découper les étiquettes contenant les 4 mots du titre (une – caillou – soupe – au), puis les remettre dans l'ordre de manière à reconstituer le titre de l'album. Coller le titre sur l'illustration de la première de couverture.
- Tâche 2 : Réécrire le titre par-dessus le modèle, puis copier le titre de l'album « Une soupe au caillou » sur la base du modèle. Le choix est laissé aux élèves de le copier en écriture scripte ou en écriture cursive.
- Tâche 3 : Retrouver le titre de l'album parmi différentes propositions de titres et l'entourer (possibilité de se référer au modèle).
- Tâche 4 : Identifier des paires de mots écrits avec des graphies différentes et colorier les étiquettes contenant ces mots de la même couleur.
- Tâche 5 : Segmenter des mots apparaissant dans l'histoire juxtaposés les uns aux autres et entourer les mots identiques repérés suite à la segmentation.

Au fur et à mesure que les élèves ont achevé l'ensemble des tâches proposées, ils jouent librement au coin jeu jusqu'à la fin de la période.

4^{ème} séance - jeudi 16 octobre 2014 – 60 minutes – STAGE B (Classe spécialisée)

ST1 consacre à nouveau cette 4^{ème} séance (SEA4) à l'enseignement du **français**. Seuls 4 des 8 élèves de la classe spécialisée sont présents ce matin-là. Elle propose une tâche de production écrite réalisée avec un support de trois images issues de l'album de lecture sur lequel les élèves et ST1 travaillent depuis plusieurs jours. Il est d'abord demandé aux élèves de replacer les images dans l'ordre chronologique puis de décrire oralement ce qu'ils voient sur les images afin de reconstituer la trame de l'histoire. ST1 invite ensuite les élèves à proposer, pour chacune des trois images, les mots dont ils auraient besoin et appartenant au champ lexical de l'histoire. Elle les écrit au tableau noir. Ceux-ci pourront être utilisés pour la production écrite. À la fin de cette étape, les élèves relisent à haute voix les 25 mots écrits au tableau noir. Les images photocopiées sont distribuées. Elles sont à découper, puis à coller dans leur cahier de production écrite dans l'ordre chronologique de l'histoire. Les élèves produisent ensuite individuellement une phrase par image qu'ils doivent écrire à côté de celle-ci dans leur cahier. Lorsqu'ils ont terminé et que leur phrase est correctement écrite, ils s'occupent librement.

5^{ème} séance - jeudi 20 novembre 2014 – 60 minutes – STAGE C (Institution spécialisée 2)

Lors de la 5^{ème} séance (SEA5), ST1 enseigne l'**histoire** à 5 élèves scolarisés dans une institution spécialisée du secondaire 1. Les élèves de cette classe sont âgés de 13 à 15 ans. Elle aborde la thématique de l'Escalade à partir de la figure historique de Jean Calvin. La séance commence par une réactivation des connaissances acquises ainsi que des contenus abordés lors de la séance précédente. ST1 apporte ensuite différentes informations concernant la biographie de Jean Calvin (Date et lieu de naissance ; formation entreprise ; rupture avec l'Église catholique suite à différentes lectures et analyse de la Bible ; arrivée de Calvin en Suisse et rencontre avec G. Farrell ; établissement de Calvin à Genève ; réforme protestante ; fin de la collaboration et de l'amitié entre G. Farrell et Calvin). ST1 propose aux élèves dans un troisième temps un texte à lire collectivement. Ceux-ci doivent lire chacun à leur tour un paragraphe à voix haute. Elle invite les élèves à lui demander des explications concernant des termes complexes situés dans les paragraphes lus et en lien avec le champ lexical lié à la biographie de Jean Calvin. Elle explique alors certains passages du texte mobilisant des connaissances historiques nécessaires pour la compréhension du texte (ex : l'affaire des Placards), puis pose des questions aux élèves sur leur compréhension de certains mots complexes (ex : pèlerinage ; théologien ; doctrine). Cette lecture est suivie d'un exercice de recherche dans le dictionnaire de la signification des 3 mots retenus comme complexes. Les définitions seront d'abord écrites par les élèves au tableau noir sous la dictée d'un autre élève qui lit la définition trouvée, puis copiées individuellement sur une feuille.

6^{ème} séance - lundi 15 décembre 2014 - 75 minutes – STAGE C (Institution spécialisée 2)

Dans la 6^{ème} séance observée (SEA6), ST1 achève une séquence didactique d'enseignement en **sciences de la nature** qui a porté sur les volcans. Elle propose aux 3 élèves du groupe-classe de l'institution spécialisée un quizz qu'elle présente comme un bilan des connaissances acquises, à réaliser individuellement. Celui-ci est composé de deux parties. La première prévoit six questions à choix multiples (avec trois propositions à choix). La seconde partie consiste à retrouver 5 mots dont les lettres sont dans le désordre à partir d'une définition. Une correction collective du quizz est proposée lorsque tous ont fini. A chacune des réponses données, ST1 fournit une explication en lisant les commentaires (probablement) proposés par les auteurs du quizz.

Lors de la seconde partie de la séance, ST1 propose aux élèves de réaliser collectivement une expérience d'éruption volcanique en utilisant les maquettes de volcans que chacun des élèves a précédemment construite. Une première phase est consacrée à la formulation d'hypothèses sur le matériel et les ingrédients nécessaires pour réaliser l'expérience. Une seconde phase est consacrée aux hypothèses sur la marche à suivre (ordre dans lequel les ingrédients sont introduits et quantité nécessaire de chaque ingrédient). Une troisième phase est consacrée à la démonstration de l'expérience elle-même par l'étudiante-stagiaire, suivie des observations, d'échanges et de constats. Une quatrième phase est consacrée à l'expérimentation par les élèves eux-mêmes.

La troisième partie de la séance porte sur le visionnement d'un documentaire sur les volcans produit par l'émission « C'est pas sorcier ».

7^{ème} séance - lundi 9 mars 2015 – 45 minutes – STAGE D (Appui à l'intégration)

Durant la 7^{ème} séance observée, ST1 corrige tout d'abord unilatéralement les devoirs de deux des 7 élèves scolarisés dans une classe intégrée au sein d'un établissement scolaire primaire, et ce en leur présence. Les **devoirs** portent sur des tâches de **français** (mots fléchés, lecture et compréhension de texte écrit à travers des questions, poésie à apprendre, blague à lire et à essayer de comprendre) et de **mathématiques** (résolution de problème, opérations : additions et soustractions). Au fur et à mesure qu'elle termine la correction, elle insère dans les dossiers, les nouvelles fiches de devoirs qu'ils auront à effectuer pour la semaine suivante. Les deux élèves ont les mêmes devoirs. Les consignes de chaque exercice sont lues par les élèves, puis réexpliquées par l'étudiante-stagiaire. La réactivation de stratégies permettant aux élèves de résoudre efficacement leurs devoirs sont proposées à l'initiative de FT1D.

La dernière partie de la séance est consacrée à la correction des erreurs repérées dans les devoirs corrigés (soustractions avec retenue par exemple).

8^{ème} séance - lundi 30 mars 2015 – 60 minutes – STAGE D (Appui à l'intégration)

La dernière et 8^{ème} séance observée commence avec la période consacrée à l'accueil des 7 élèves de la classe intégrée. Les différents contenus abordés durant l'accueil sont organisés dans le cadre d'étapes ritualisées.

La première partie de l'accueil est consacrée à l'identification de la date et de la météo du jour à partir d'un calendrier intemporel. Deux autres calendriers intemporels comportant des photographies de différentes régions du monde, constituent le support des étapes suivantes : repérage sur une carte géographique de l'emplacement du pays dont il est question sur chacune des deux photos (la Roumanie ; la Russie) ; repérage des pays de l'Europe qu'il est possible de traverser en partant de la Suisse jusqu'à chacun de ces deux pays ; présentation, observation de chacune de ces deux photos et échanges sous forme de questions-réponses portant sur l'accès à la signification des photos (a) couple marié lors d'une cérémonie de mariage, entouré de hors d'œuvres, de desserts, etc ; b) monastère).

La seconde partie de l'accueil est consacrée à la présentation/lecture du menu du repas de midi que les élèves prennent ensemble au centre médico-pédagogique auquel la classe intégrée est rattachée.

En troisième partie d'accueil, les élèves doivent ensuite réciter individuellement la poésie qu'ils répètent depuis plusieurs jours (La poule aux œufs d'or). Celle-ci est suivie d'une récitation de comptine (La poule). L'enseignement du second couplet d'un chant (Trois petits lapins) est par contre assumé par FT1D. L'ensemble de ces productions orales sont liées à la période de Pâques.

La quatrième et dernière partie de l'accueil est consacrée au récit du déroulement du weekend par ceux des élèves qui le souhaitent. Ce récit est guidé par des questions posées par ST1, par FT1D ou encore par l'éducatrice qui co-anime l'accueil.

ST1 poursuit la séance avec la finalisation du bricolage de Pâques avec l'un des élèves.

Comme le tableau 6.8 présenté ci-dessus le résume, le principal domaine disciplinaire dans lequel ST1 propose des tâches d'enseignement et apprentissages, dans le cadre des séances observées durant la recherche est le français (4 séances sur 7). Des tâches de mathématiques sont proposées dans deux séances sur 7, dont l'une prend la forme de correction de devoirs. ST1 enseigne également les sciences de la nature et l'histoire à une reprise chacune. Si nous retrouvons des tâches dans les domaines ciblés ou élargis (accueil, devoirs) du français et des mathématiques avec des élèves âgés de 6 à 13 ans, celles proposées en revanche aux élèves de 13 à 15 ans, concernent les sciences de la nature ainsi que l'histoire. De même, les mathématiques et le français sont enseignés en contextes d'institution spécialisée, en classe spécialisée, et en classe intégrée, alors que les sciences de la nature et l'histoire sont enseignés uniquement en institution spécialisée.

Ces résultats sont purement descriptifs et probablement relatifs au dispositif de recherche mobilisé. Pour rappel, celui-ci laissait précisément la liberté à l'étudiant-stagiaire de déterminer en accord avec son FT la période et le contenu choisi pour le recueil des données d'observation. N'ayant pas procédé à une analyse détaillée et approfondie des tâches proposées aux élèves, nous remarquons tout de même que celles-ci correspondent davantage à des tâches spécifiques qu'à des tâches complexes. De plus, nous n'observons aucune tâche impliquant la participation et la coopération de chaque élève pour son accomplissement et/ou sa réussite.

Bien que les tâches proposées et les compétences exercées peuvent être, a priori ou a posteriori, reliées à certaines propositions didactiques et pédagogiques issues du PER, l'étudiante-stagiaire ne désigne que très rarement (SEA5 et SEA6) les objectifs d'apprentissage visés aux élèves lorsqu'elle débute les séances. En effet, celle-ci annonce plutôt le nom de la discipline et le contenu global des tâches qu'ils vont accomplir durant la période de temps qui leur est impartie, et demande parfois aux élèves d'énoncer collectivement ce qui a été vu lors de la séance précédente (SEA5 ; SEA6). De même, nous n'avons pas observé de phase d'institutionnalisation des savoirs en fin de séance, phase dans laquelle ST1 aurait alors pu être amenée à reconnaître et faire reconnaître aux élèves les apprentissages effectués, en nommant même a posteriori, les savoirs scolaires en jeu durant la séance. C'est l'occasion de rappeler ici, qu'à aucun moment, l'exigence d'une planification de séance dans laquelle les objectifs d'apprentissage sont directement référés au PER n'a été évoquée par les formateurs lors des deux entretiens pré-leçons observés et analysés. Ceux-ci ne l'ont pas davantage abordé dans l'ensemble des entretiens post-leçons de manière formelle et explicite, enjoignant par exemple l'étudiante-stagiaire à décliner a posteriori l'objectif visé avec les élèves en amont de la séance, en fonction d'une référence à un axe/domaine particulier du PER.

De même, du point de vue des moyens d'enseignement mobilisés par ST1 lors de chacune de ces séances, nous constatons un non-usage de moyens compris ou identifiés dans les moyens d'enseignement romands (CIIP, 2012). En français, les tâches proposées pour la découverte des deux albums sont pour l'une, issue d'une mallette pédagogique élaborée par les concepteurs de la méthode de lecture Mika, alors qu'en ce qui concerne l'album « Une soupe au caillou », nous avons repéré a posteriori bon nombre de propositions disponibles sous formes de fiches et de dossiers pédagogiques, créés par des instituteurs et rendus accessibles à leurs collègues sur le web. Il est par ailleurs intéressant de constater, que l'un des moyens d'enseignement-ressource pour l'enseignement du français dans le canton de Genève *À l'école des albums* (ALEDA), propose un album de littérature de jeunesse intitulé « La soupe au caillou¹²² » comme œuvre support de son module 7. Leurs contenus ne sont toutefois pas identiques. Le choix d'un album de lecture ne figurant pas dans les MER alors qu'il existe un album de jeunesse qui traite de la même thématique dans un MER permettant d'exercer et de développer la compréhension orale d'un texte qui raconte, n'est donc pas anodin selon nous. S'agit-il d'une décision

¹²² Ross, T. (2005). *La soupe au caillou*. Mijade, Eds.

prise en connaissance de cause ? Comment comprendre l'orientation vers un matériel pédagogique issu de la toile, plutôt que de la CIIP, étant donné que ni la pertinence ni les limites de ce choix ne sont pas abordées dans aucun des trois entretiens de régulation portant sur les deux séances observées dans le stage B de ST1.

Le matériel pédagogique constitué pour travailler le répertoire multiplicatif (étiquettes, bandelettes de papier) lors de la SEA2 est quant à lui créé spécialement pour l'élève en question. Les calculs proposés en devoirs lors de la SEA7 sont issus du matériel créé par l'enseignante-titulaire FT1D. Quant au matériel pédagogique auquel l'étudiante-stagiaire a recours pour l'enseignement de l'histoire et celui des sciences de la nature, nous remarquons qu'il s'avère pour l'un, élaboré spécifiquement pour la séance en question (SEA5) et pour l'autre, issu du commerce et adapté à des fins d'enseignement spécialisé, spécifiquement pour cette séquence didactique (SEA6). Là aussi, nous constatons que les moyens d'enseignement romands présentés dans certaines unités de formation étroitement articulées aux stages (Domaine 4 - Enseignement et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé) ne sont pas investis par ST1. Celle-ci semble dès lors se conformer aux propositions reçues lors des entretiens de régulation par ses formateurs de terrain, ou encore, comme le spécifient cette fois-ci les objectifs de stage, recourir aux conditions pédagogiques et didactiques, aux outils et aux moyens mis en place, utilisés dans les différentes structures scolaires. Les entretiens de préparation et post-leçons observés, révèlent toutefois que si ST1 s'ajuste et reprend à son compte, dans certains cas les outils et moyens déjà utilisés par le formateur de terrain (3 sur 8), celle-ci crée et/ou se procure son propre matériel pédagogique et didactique dans 5 situations d'enseignement et apprentissage sur 8. Par ailleurs dans ces mêmes entretiens, ST1 ne laisse paraître aucun signe d'une intention quelconque d'avoir recours aux moyens d'enseignement faisant partie de la liste des moyens d'enseignement officiels et accessibles sur le site web du PER, ou éventuellement à d'autres moyens d'enseignement découverts lors des cours, séminaires universitaires, et notamment articulés aux stages.

6.5.2 Formats pédagogiques des séances, organisation sociale et spatiale des tâches prescrites aux élèves

Si nous avons décrit dans la partie précédente les savoirs enseignés et les types de tâches proposées aux élèves, nous présentons à présent les modalités d'enseignement observées, au travers des formats pédagogiques adoptés, de l'organisation sociale et spatiale mise en place par l'étudiante-stagiaire lors des huit séances d'enseignement et apprentissage.

Les formats pédagogiques

Nous nous référons ici aux 3 formats pédagogiques archétypiques (Veyrunes, 2017) adoptés avec régularité par les acteurs lorsqu'ils interagissent en classe régulière avec les élèves et ceci depuis plusieurs décennies : *le cours dialogué*, *le travail individuel écrit* et *le travail de groupe*. Nos données nous permettent par ailleurs de mettre en évidence un format atypique du travail enseignant tel qu'il peut être observé dans les contextes d'enseignement régulier. Nous désignons ce format comme *le travail individuel avec un élève*. Nous le considérons atypique étant donné l'essence même du travail enseignant s'adressant à un « collectif à des groupes et non à des individus pris un à un » (Tardif & Lessard, 2004 p.67).

Nous constatons que certains de ces formats sont utilisés au sein d'une même séance par ST1 : le cours dialogué servant généralement d'introduction ou de lancement de la tâche est ainsi généralement suivi d'un travail individuel écrit ou d'un travail individuel avec un élève. De même, le travail individuel avec un élève peut être entrecoupé de plus ou moins longues périodes de travail individuel écrit au cours desquelles l'élève est amené à se confronter seul à la tâche proposée. D'autres formats, tels que *le cours magistral* (SEA5), la *lecture orale et collective* (SEA3, SEA4, SEA5, SEA6) ainsi que *l'écriture collective au tableau* (SEA4 ; SEA5) sont par ailleurs ponctuellement mobilisés par ST1 dans le cadre de cours dialogués. Notons finalement que le format *travail de groupe*, regroupe ici rarement les caractéristiques généralement décrites dans la littérature. Il consiste en effet plutôt à mener son travail avec un petit groupe d'élèves. Il se rapproche donc d'une certaine manière du format travail individuel avec un élève.

L'organisation sociale et spatiale des tâches

Nous nous référons ici aux modalités d'organisation sociale observées pour chacune des tâches au fil des 8 SEA (Tableau 6.9). Parmi les différentes modalités envisagées généralement dans la littérature, comme le travail individuel au pupitre, le travail en dyades ou en trios d'élèves, ou encore le travail en petits groupes d'élèves, nous relevons que celles-ci sont peu variées, oscillant entre le travail individuel et le collectif, au sens où l'ensemble des élèves présents dans la classe participent à la même tâche. Nous constatons par ailleurs, que dans les deux cas (travail individuel ou collectif), la plupart des tâches confinent les élèves à leurs pupitres ou à une table de travail, ce qui est le cas de la classe C1, accueillant des adolescents âgés de 13 à 15 ans. Certaines variations peuvent toutefois être observées lors du travail individuel de l'élève : parfois, et notamment lors des sessions de régulations interactives maître/élève en cours d'accomplissement d'une tâche (SEA4), les élèves sont amenés à interagir individuellement auprès de l'étudiante-stagiaire 1, accolés au bureau de l'enseignant. Chacun d'eux se déplace afin de se ranger en file indienne vers le bureau, vraisemblablement au fur et à mesure de l'émergence des besoins et des demandes d'aides. Lors de la SEA 5, les élèves sont amenés, à venir, écrire la définition d'un mot complexe au tableau noir, après avoir cherché en triade, la définition de ce mot dans le dictionnaire.

Tableau 6.9 : Modalités d'organisation sociale et spatiale des tâches par ST1

	Organisation sociale et spatiale des tâches		Recours aux artefacts pédagogiques et didactiques	
Séance 1	<i>Individuel</i> Élèves assis aux pupitres		Utilisation du TB par ST1	Recours aux affichages didactiques par ST1
Séance 2	<i>Individuel</i> Élèves assis aux pupitres			
Séance 3	<i>Individuel</i> Élèves assis aux pupitres	<i>Collectif</i> Élèves assis au coin bibliothèque Élèves aux coins jeux de la classe		
Séance 4	<i>Individuel</i> Élèves assis aux pupitres Élèves en appui sur le bureau de l'enseignante	<i>Collectif</i> Élèves assis aux pupitres	Utilisation du TN par ST1	
Séance 5	<i>Individuel</i> Élèves assis aux tables	<i>Collectif / travail en triade</i> Élèves assis aux tables	Utilisation du TB par ST1 et les élèves	
Séance 6		<i>Collectif</i> Élèves assis à une seule table Élèves assis aux tables Élèves debout autour d'une table		
Séance 7	<i>Individuel</i> Élèves assis aux pupitres	<i>Collectif</i> Élèves assis à une seule table		
Séance 8	<i>Individuel</i> Élèves assis autour d'une seule table			Recours à un affichage didactique par ST1 et éduc. Utilisation d'un calendrier intemporel

Nous nous référons également dans cette partie à l'observation du recours par ST1, dans la mise en œuvre de la séance planifiée et/ou « improvisée », aux différents espaces probablement aménagés sous formes de coins à des fins didactiques, pédagogiques et éducatives par les enseignants titulaires au sein de leurs salles de classe (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Coquidé, Stallaerts & Garel, 2014 ; Gaudreau, 2017 ; Lahire, 2001 ; Orange & Zaid, 2016). Nous observons également le recours aux panneaux d'affichages (didactiques, pédagogiques et institutionnels) présents dans la classe afin de repérer l'usage qu'elle peut en faire au cours de ses séances.

Nous remarquons ainsi que ST1 utilise uniquement les coins présents dans la classe B. Elle demande aux élèves de s'installer dans le coin lecture/bibliothèque pour la présentation de l'album « La soupe au caillou », la lecture de l'histoire et les interactions portant sur la compréhension orale. Lorsque ceux-ci

ont terminé leurs tâches individuelles au pupitre, ils peuvent ensuite aller « s’occuper¹²³ » dans les coins prévus pour les jeux libres ainsi que ceux dédiés aux jeux de construction.

Outre un recours peu fréquent au tableau noir (trois occurrences parmi les 8 SEA), ST1 amène à deux reprises les élèves à se référer aux panneaux d’affichage de la classe. Lors de la SEA1, elle se déplace vers le panneau d’affichage exposant entre autres, des verbes conjugués au présent de l’indicatif (avoir, être, chanter), lorsqu’elle introduit le temps du passé composé à l’élève B de ce groupe-classe. Lors de la SEA8, elle pointe du doigt à distance, la carte du monde située face à la grande table autour de laquelle l’ensemble des élèves sont assis. Dans cette même SEA, elle se sert d’un calendrier intemporel adossé à la baie vitrée et situé en face de cette même grande table, pour la tâche de désignation par les élèves de la date du jour.

6.6 Savoirs enseignés, moyens d’enseignement utilisés et tâches prescrites aux élèves : éléments de synthèse

Le *domaine disciplinaire* dans lequel ST1 propose principalement des tâches d’enseignement est le français. Les thématiques abordées et relatives au réseau des objectifs d’apprentissages travaillés selon le PER, relèvent majoritairement de la *compréhension et de la production de l’écrit* ainsi que de la *compréhension et de la production de l’oral*. Le *fonctionnement de la langue* est également abordé au travers d’un travail sur la *conjugaison* et l’introduction à une nouvelle forme verbale (passé composé), ainsi qu’au travers de tâches exerçant l’*orthographe lexicale*, le *vocabulaire*, le *passage du texte à la phrase et de la phrase au mot*. La thématique de l’*écriture et des instruments de la communication* est également abordée au travers d’exercices favorisant le développement de la *graphomotricité*. Elle propose également des tâches en mathématiques (*opérations*), ainsi que des tâches dans le domaine des sciences de la nature (thématique des *phénomènes naturels et techniques* et tâches visant l’*expérimentation des phénomènes naturels*). L’histoire est traitée sous l’angle de la *relation homme-temps* en abordant l’*héritage du passé* à travers un personnage historique et un événement historique ayant des répercussions dans le présent (Calvin).

Les *moyens d’enseignement* utilisés relèvent de créations personnelles, de propositions pédagogiques et didactiques repérées sur des sites pédagogiques issus du web, du commerce, ou encore des moyens mis à disposition par les formateurs de terrain (ressources personnelles accumulées et adaptées au cours des années d’enseignement).

L’essentiel du temps prévu et utilisé dans les séances d’enseignement et apprentissage est consacré à la phase d’accomplissement des tâches prescrites. Peu de séances comportent une phase de lancement et de réactivation des savoirs en jeu, ainsi qu’une phase d’institutionnalisation des savoirs en fin de séance.

Les *formats pédagogiques privilégiés* (du point de vue de l’observatrice externe que nous sommes) semblent être le travail individuel écrit ainsi que le travail individuel avec un élève ou avec un petit groupe d’élèves, bien que d’autres formats pédagogiques aient également pu être ponctuellement observés au sein d’une même séance et tout au long des huit séances : cours dialogué, cours magistral, lecture orale et collective et écriture collective au tableau.

L’*organisation sociale des tâches* est essentiellement orientée vers un travail individuel, n’impliquant pas de collaboration¹²⁴ entre élèves. Le travail collectif est également l’une des modalités d’organisation sociale observée, cependant il s’agit le plus souvent d’un travail d’écoute de la part des élèves et de participation cadrée par le format *cours dialogué*, qui est alors demandé aux élèves. Nous constatons finalement que ST1 ne recourt qu’à une seule reprise aux espaces aménagés sous formes de coins dans les différentes classes dans un temps formel consacré à l’enseignement et aux apprentissages,

¹²³ Nous utilisons ici ce terme à dessein, celui-ci étant très fréquemment adopté dans la culture d’action des enseignants (y compris les enseignants réguliers) pour décrire les moments consacrés au jeu libre et souvent prévus à la fin de la réalisation d’une tâche individuelle. Ces moments peuvent également servir de transition entre deux tâches, ou entre la fin d’une tâche et la récréation ou la fin de la matinée, après-midi.

¹²⁴ Nous nous référons ici au travail en dyades ou en petit groupe d’élèves interagissant les uns avec les autres dans le but de résoudre collectivement la tâche, sans la présence constante de l’enseignante au sein du groupe, ou sans que le groupe ne soit restreint en raison de l’effectif réduit des élèves durant la séance.

en se rendant avec les élèves au coin bibliothèque (voir p. section 1). C'est également lors de cette même séance que l'étudiante-stagiaire autorise les élèves à aller « s'occuper » aux coins jeux de la classe une fois leur travail terminé. Ce sont donc majoritairement depuis leurs pupitres et les grandes tables (dans le cas des adolescents et lors des SEA 7 et SEA8) que les élèves interagissent avec l'étudiante-stagiaire durant les 8 séances observées. Finalement, nous constatons un usage limité des affichages didactiques et pédagogiques à disposition dans les différentes classes, ainsi qu'un recours relativement fréquent mais de brève durée au tableau noir (cinq occurrences durant les 8 SEA).

Les résultats présentés dans cette troisième partie, révèlent à travers leur variabilité mais également une certaine régularité, l'actualisation d'une certaine culture d'action par ST1 tout au long des 8 séances observées, que nous pouvons commencer à mettre en relation avec plusieurs caractéristiques de la culture d'action des enseignants spécialisés. Nous pouvons en effet déjà mettre en évidence certains choix opérés par ST1 et repérables en extériorité parmi les éléments retenus et présentés dans les parties précédentes et susceptibles d'être validés, renforcés ou au contraire invalidés lors des séances d'enseignement-apprentissage subséquentes.

En lien avec les caractéristiques structurelles typiques des contextes d'enseignement spécialisé

- ST1 propose des tâches d'enseignement spécifiquement adaptées aux élèves des groupes-classes auxquels elle a été attribuée dans le cadre de ses 4 stages.
 - Certaines sont individualisées, d'autres différenciées.
 - Elle prend en considération le fait que ces élèves présentent des difficultés d'apprentissage et/ou de développement
 - Elle ne tient pas compte de leurs âges respectifs et des degrés scolaires auquel cet âge devrait correspondre.
 - Les tâches portent sur l'enseignement du français, des mathématiques, des sciences de la nature, de l'histoire et de l'art (chants lors de l'accueil en SEA8).
- Les modalités d'enseignement principalement envisagées (travail individuel avec un élève ou un petit groupe d'élèves) semblent tenir compte de l'effectif réduit d'élèves présents dans la salle.
- ST1 adapte sa position dans la classe selon la configuration de la classe et le format pédagogique privilégié, mais :
 - Elle se tient debout (ou assise) face aux élèves lorsqu'elle s'adresse à eux dans un format de cours-dialogué
 - Elle se tient à côté des élèves ou de leurs pupitres lorsqu'elle interagit dans le cadre d'un travail individuel avec l'élève ou un petit groupe d'élèves.
- ST1 emploie uniquement certains meubles scolaires lors des séances observées :
 - Les pupitres individuels des élèves
 - Les grandes tables avec les élèves (SEA6, SEA7, SEA8)
 - Les grandes tables comme points de repère dans la classe et pour entreposer le matériel pédagogique utilisé durant la séance
 - Le bureau de l'enseignant-titulaire (SEA4)
 - Le tableau noir ou le tableau blanc (SEA1, SEA2, SEA3, SEA4, SEA5)
- ST1 demande aux élèves de se servir de leurs fournitures scolaires personnelles et disponibles sur les pupitres et/ou sur des meubles de rangements collectifs :
 - Les crayons de couleur (SEA 1 ; SEA 3)
 - La colle (SEA3, SEA4)
 - Les ciseaux (SEA3)
 - Les outils scripteurs (crayon gris, stylo) (SEA1, SEA2, SEA4, SEA5, SEA6)
- ST1 déploie les tâches d'enseignement planifiées, au sein du local-classe uniquement (pas de déplacements collectifs ou semi-collectifs dans d'autres locaux du bâtiment scolaire), cependant elle autorise à quelques reprises un élève à se rendre seul dans un autre local situé en dehors de la classe, mais au sein du bâtiment scolaire :
 - Local bibliothèque, situé à la cave (SEA2)
 - Cuisine, situé au rez-de-chaussée (SEA6)

- Vestiaire (SEA8)
- Salle à manger (SEA2)

6.6.1 En lien avec les éléments issus de l'environnement de formation et d'évaluation¹²⁵

- ST1 propose aux élèves des tâches d'enseignement portant sur des domaines disciplinaires, des réseaux d'objectifs d'apprentissages et des thématiques associées, prévues par le PER¹²⁶
- ST1 assume des tâches d'enseignement multidisciplinaires et des tâches concernant également les capacités transversales comme l'accueil des élèves le matin, la correction des devoirs et l'explicitation des devoirs de la semaine en présence des élèves.
- ST1 ne désigne pas explicitement les objectifs d'apprentissages visés aux élèves.
- ST1 met en œuvre des séances ne comportant généralement qu'une phase d'accomplissement des tâches prévues, précédée d'une courte introduction annonçant le contenu thématique et disciplinaire de la séance.
- ST1 ne recourt pas à l'usage des MER pour planifier et mettre en œuvre les différentes tâches d'enseignement
- ST1 s'appuie à deux reprises durant les huit séances sur des affichages didactiques présents dans la classe comme outil de référence visuelle pour les élèves.
- ST1 co-intervient avec une éducatrice sociale et sa FT durant l'une des séances dans le cadre d'une tâche ritualisée : l'accueil collectif des élèves le matin.
- ST1 propose à deux reprises du matériel pédagogique dont la qualité n'est pas adaptée aux élèves. (SEA 4 et SEA7)
- ST1 se déplace dans la classe d'un pupitre à l'autre (SEA1, SEA2, SEA3) et reste assise ou debout à un emplacement favorisant la circularité du regard et la prévention des comportements perturbateurs (SEA4, SEA5, SEA6, SEA8)
- ST1 lance la tâche avec des consignes individualisées (SEA1, SEA2, SEA3, SEA7)
- ST1 lance la tâche avec des consignes collectives (SEA4, SEA5, SEA6, SEA8)
- ST1 élève rarement la voix (hausse le ton) envers un ou plusieurs élèves (SEA2, SEA5)
- ST1 termine la séance le plus souvent à l'heure prévue (récréation, pause de midi, heure imposée par le fonctionnement de la structure en raison des transitions d'activité)
- ST1 félicite les élèves à plusieurs reprises et valorise le travail effectué

Certains de ces choix et actions sont à présent décrits et analysés dans une perspective enactive et sémiologique (chapitre 7), ce qui nous permet d'accéder au point de vue de l'étudiante-stagiaire et donc à la transformation de son expérience. Ils sont également décrits et discutés à la lumière des contingences situationnelles et contextuelles, particulières aux trois contextes d'enseignement spécialisé dans lesquels ces SEA ont été observées (chapitre 8).

¹²⁵ Nous ne retenons ici parmi les choix et actions de ST1, uniquement les éléments manifestes et n'induisant qu'une très faible part de jugement de valeur de la part d'un observateur externe.

¹²⁶ Cette affirmation résulte d'une analyse essentiellement inductive des tâches proposées, réalisée a posteriori par la chercheure en prenant appui sur sa propre connaissance et expérience professionnelle du plan d'études, des domaines disciplinaires, des disciplines scolaires, de leurs visées prioritaires, et des objectifs d'apprentissages visés dans les différentes thématiques à aborder, ainsi que celles de la progression des apprentissages et des attentes fondamentales pour chacun des deux premiers cycles pluriannuels.

CHAPITRE 7

Analyse de l'activité de l'étudiante-stagiaire 1 au fil des stages

Ce chapitre est consacré à la description de l'activité de ST1 étudiée selon la perspective enactive et sémiologique développée par le programme de recherche du cours d'action et présentée dans les chapitres 3 et 5. Nous présentons tout d'abord (partie 7.1) les problématiques-types issues de la sélection des séquences puis des segments d'activité considérés comme significatives pour l'étudiante-stagiaire lors de chacune des huit situations d'enseignement et apprentissage. La seconde partie du chapitre (7.2) est consacrée à la description approfondie de l'activité vécue par ST1 lors d'une SEA en particulier (la SEA3). Cette description et reconstruction a posteriori de l'expérience de ST1 s'appuie sur l'analyse locale des cours d'expérience de l'étudiante-stagiaire réalisée à partir des séries de segments d'activité rendant compte des problématiques-types. La troisième partie du chapitre (7.3) élargit ces analyses locales des cours d'expériences aux problématiques-types similaires décrites dans les autres 7 autres SEA. Elles permettent de documenter les transformations d'activité liées à ces problématiques-types.

Plan du chapitre	
7.1 Problématiques émergent en situation d'enseignement et apprentissage	273
7.1.1 Segments d'activité commentés et décrits lors des huit auto-confrontations aux huit SEA	273
7.1.2 <i>A parte méthodologique</i> : Des entretiens de régulation aux entretiens d'autoconfrontation spontanément saisis comme un espace-temps supplémentaire de construction, de renforcement ou d'invalidation de connaissances par ST1	283
7.1.3 Problématiques émergent des 8 SEA : éléments de synthèse	285
7.2 Construction des cours d'expérience de ST1 lors des différentes SEA	287
7.3 L'activité de ST1 lors de la séance 3 : un cas d'espèce	288
7.3.1 La séance est réfléchie, planifiée et préparée seule puis avec l'aide de la formatrice	288
7.3.2 Le moment venu, la séance se déroule en présence des élèves et de la formatrice	290
7.3.3 Un premier aperçu de la signification globale accordée par ST1 à son activité	292
-De l'insouciance à la saturation	292
-Une expérience traversée d'imprévus	295
-Une expérience suscitant une certaine reconstruction de sens a posteriori	296
7.3.4 Des gestes professionnels faisant expérience pour ST1 durant la séance	297
-Formulation des consignes et gestion des zones de libertés laissées aux élèves	297
-Évaluation de la capacité des élèves à persévérer lors de l'accomplissement des tâches ..	299
-Déplacements et positionnements de ST1 dans la classe : des gestes au service de l'aide et du soutien à l'accomplissement des tâches	320
-Valorisation du travail accompli par les élèves	330
-Évaluation et régulation du niveau sonore dans la classe	331
-Organisation et gestion matérielle du travail accompli par les élèves au cours de la séance	333
-Évaluation globale au terme de la séance	334
7.3.5 Une expérience de la séance revisitée quasi immédiatement après son déroulement, au travers des échanges réalisés dans le cadre de l'entretien de régulation avec la formatrice	335
7.3.6 Quelles significations accordée par ST1 à son activité durant la SEA3 ?	338
7.4 L'activité de ST1 au cours des 7 autres séances	343
7.4.1 Des gestes professionnels et micro-gestes à visée de soutien individualisé aux élèves	344
-ST1 se tient au pupitre de chacun des élèves et adopte souvent une position de proximité	344
-ST1 adopte une position stable dans la classe et organise ses déplacements et interactions	350
7.4.2 Des postures, des techniques, des micro-gestes contribuant à maintenir une atmosphère de classe propice à l'accomplissement des tâches	362
-ST anticipe et prévient l'expression de comportements potentiellement perturbateurs . .	362
-ST1 intervient pour réguler et maintenir l'ordre en classe	365

7.1 Problématiques émergeant en situation d'enseignement et apprentissage

Cette première partie décrit le processus d'identification des segments d'activité considérés comme significatifs et documentés par l'étudiante-stagiaire ST1 lors des 8 entretiens d'autoconfrontation (partie 7.1.1). Comme vu dans le chapitre 5, cette première étape a permis d'accéder à une première sélection des données d'observation des huit SEA, limitant ainsi l'analyse des cours d'expérience de ST1 à ces segments d'activité. Elle est suivie par une réflexion méthodologique portant sur la documentation de l'activité par ST1 en situation d'autoconfrontation et émergeant de cette première phase du traitement des données de verbalisation sur l'activité (7.1.2). À la fin de cette première partie (7.1.3), nous rendons compte sous forme de synthèse de l'inventaire des *problématiques-types* caractérisant l'activité de ST1 durant chacune des SEA. Pour ce travail d'analyse, nous désignons de manière opérationnelle la notion de *problématique* comme l'ensemble des composantes d'activité décrites par ST1 lors des entretiens d'autoconfrontation et rendant compte des *questions que son activité d'étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé (lui) pose d'une manière ou d'une autre*. Nous avons englobé dans cette définition opérationnelle de la notion, l'ensemble des dimensions du travail qui lui procure des surprises, de la satisfaction, mais aussi de l'inconfort voire de l'appréhension, etc.) ainsi que l'ensemble des dimensions relevant de la culture professionnelle d'enseignant spécialisé et de l'appropriation de gestes techniques, attitudes ou postures typiques de cette profession.

7.1.1 Segments d'activité commentés et décrits par ST1 lors des huit auto-confrontations aux huit SEA

Ces résultats sont issus du processus de délimitation des situations signifiantes et évoquées par ST1 lors des huit entretiens d'autoconfrontation. Comme mentionné dans le chapitre 5 nous avons systématiquement demandé à l'étudiante-stagiaire de spécifier, en début d'autoconfrontation, quels étaient les segments d'activité émanant de la situation d'enseignement et d'apprentissages visionnée, sur lesquels celle-ci souhaitait s'arrêter, afin de les décrire, les commenter ou les mimer. Pour rappel, lorsque la sélection d'un segment en particulier était impossible à effectuer pour ST1, nous lui avons systématiquement proposé de visionner la bande-vidéo en commençant par les premières minutes des SEA concernées.

Ce procédé nous a ensuite permis de repérer des régularités parmi ces problématiques, mais également d'identifier celles qui semblaient plutôt épisodiques ou singulières, afin de nous centrer sur l'analyse fine (cours d'expérience) des plus emblématiques de son activité au fil des stages.

Nous précisons qu'à ce stade de la présentation des résultats, nous ne distinguons pas les éléments relevant de généralisations, d'évaluations, de justifications, d'explications de son activité par ST1 (autoconfrontation de niveau 2), des éléments relevant de description en première personne de ce qu'elle fait, ressent, pense ou se dit à chaque instant (autoconfrontation de niveau 1). Notre intention est en effet de rendre compte, dans ce premier temps, des problématiques typiques et signifiantes pour l'étudiante-stagiaire 1, rencontrées au fil de ces 8 séances.

Après un bref rappel de la SEA observée prenant ici la forme d'une fiche signalétique de la séance, nous présentons pour chacune des SEA les problématiques traitées de manière centrale durant l'autoconfrontation, ainsi que les problématiques plus générales évoquées en amont ou en aval de l'autoconfrontation. Nous terminons par quelques éléments de synthèse associés à la mise en évidence de traces de construction et de transformation d'une culture d'action ou culture professionnelle.

STAGE A - Institution spécialisée 1

Fiche signalétique de la SEA 1 : jeudi 6 mars 2014 – durée de la séance : 60 minutes

Structure scolaire : institution spécialisée séparée ; cycle moyen
Type d'établissement : bâtiment d'habitation transformé en école
Type de classe : salle au rez-de-chaussée transformée en classe de taille réduite.
Nombre d'élèves : 2 élèves (A et B) – niveaux et âges scolaires différents
Savoir enseigné : français (lecture pour l'élève A/conjugaison pour l'élève B)
Moyens d'enseignement : Méthode de lecture « Bonne nuit Mulotte » pour l'élève A / aucun moyen particulier pour l'élève B
Modalité d'enseignement privilégiée : travail individuel avec chaque élève
Emplacement/positionnement de ST1 dans la classe : station assise sur une chaise alternativement à côté des pupitres de A et de B ; station debout devant le TB.
Modalité d'accompagnement par FT1 : présence assise de FT1A ; aucune intervention de sa part durant la SEA1, si ce n'est pour introduire notre présence et celle de la caméra ; un entretien pré-leçon deux jours avant la séance et un entretien post-leçon immédiatement après la séance.

Segments signifiants de l'activité documentés par ST1 lors de l'autoconfrontation à la SEA1

Avant de débiter l'autoconfrontation proprement dite, ST1 nous fait part de son état émotionnel (niveau de stress relativement élevé), qu'elle attribue à une insuffisante connaissance du niveau scolaire des élèves et qu'elle met en relation avec une expérience douloureuse survenue lors du stage précédent¹²⁷. Ayant été confrontée à une expérience similaire lors de cette première séance d'enseignement en contexte d'enseignement spécialisé, nous remarquons a posteriori, que, bien que la bande-vidéo débute dès les premiers instants de la séance filmée, ST1 décrit et commente principalement des segments d'activité en lien avec la **problématique**, ce qui est relativement classique chez les enseignants débutants et témoigne **du décalage vécu entre l'activité réelle des élèves et la planification des tâches ainsi que ses conséquences sur l'activité**. À celle-ci s'ajoutent toutefois des descriptions et des commentaires de segments d'activité portant sur **différentes attitudes, postures et gestes techniques associés à une culture métier d'enseignant spécialisé** en cours d'appropriation :

- **l'aide et le soutien fourni aux élèves** durant l'accomplissement de la tâche
- **la gestion du temps** (gestion du rythme de la séance, gestion du temps individuel passé avec chaque élève)
- **la prise en considération des besoins pédagogiques et didactiques** individuels de chaque élève articulée à la modalité d'enseignement « travail individuel avec un élève » lorsqu'il y a deux élèves.

À la fin de l'entretien d'autoconfrontation, ST1 nous livre des commentaires généraux portant sur la **problématique de l'accompagnement fourni par son formateur de terrain** lors de l'entretien post-leçon. Elle rapporte ainsi s'être intéressée à mettre en relation ses premières impressions de la SEA avec les remarques, commentaires critiques émis par FT1A, puis avoir choisi d'adopter les conseils et pistes d'actions proposées par ce dernier en vue d'une amélioration, d'un développement de ses compétences professionnelles : « *les conseils sont toujours bon à prendre et là je suis là pour apprendre, donc s'il me donne des conseils pour mieux enseigner, ben bien sûr que je suis preneuse c'est le but d'une stagiaire* ».

¹²⁷ ST1 rappelle que lors du stage du complément de formation en enseignement ordinaire 2, celle-ci s'était sentie en incapacité totale de réagir (comme figée sur place), lorsqu'un imprévu s'était produit en classe.

Fiche signalétique de la SEA 2 : jeudi 8 mai 2014 – durée de la séance : 90 minutes

Structure scolaire : institution spécialisée séparée ; cycle moyen
Type d'établissement : bâtiment d'habitation transformé en école
Type de classe : salle au rez-de-chaussée transformée en classe de taille réduite
Nombre d'élèves : 3 élèves (C, D et E) durant période 1 ; 2 élèves (C et D) durant période 2 – niveaux, âges et parcours scolaires différents
Savoir enseigné : période 1 : accueil (communication d'informations diverses) / (français : production orale pour l'élève C) ; période 2 : mathématiques (multiplication pour C) / (graphisme chiffres pour D)
Moyens d'enseignement : matériel créé par ST1 pour la multiplication avec l'élève C ; fiches de graphisme issue d'un site web pour l'élève D.
Modalité d'enseignement privilégiée : collectif frontal lors de l'accueil - travail individuel avec chaque élève en mathématique et graphisme.
Emplacement/positionnement de ST1 dans la classe : station debout devant TB ou station debout vers le pupitre des élèves C et D. Plusieurs déplacements en direction de la porte et à proximité de l'élève D.
Modalité d'accompagnement par FT1 : présence assise en retrait de FT1A ; plusieurs interventions et une sortie de la classe durant la SEA2 ; un entretien post-leçon immédiatement après la séance.

Segments signifiants de l'activité documentés par ST1 lors de l'autoconfrontation à la SEA2

La spécification des segments décrits pour la SEA2 n'est pas effectuée de manière unilatérale et spontanée cette fois-ci. En effet, lorsque après avoir visionné la première minute et demi de la bande vidéo, nous demandons à ST1 ce sur quoi elle souhaite s'arrêter, celle-ci hausse les sourcils, et les épaules, secoue la tête de droite à gauche, tout en regardant l'écran, et évoque sa difficulté à délimiter un segment particulier. Lorsque nous l'invitons à nouveau à spécifier un moment ou un événement significatif de son point de vue, elle durant la séance, ST1 évoque alors spontanément les « crises » de l'élève D survenues durant la séance. Elle nous explique, en se référant aux séances précédentes dans lesquelles certains changements dans le programme général ou particulier de l'élève D étaient intervenus, que l'élève D était alors « *parti au quart de tour* ». Cette séance-ci présente un bon nombre de changements cumulés (et indépendants de notre présence munie d'une caméra) et ST1 dit avoir su immédiatement que ces « crises » allaient se produire. Elle mentionne également son calme malgré le chaos apparent sur la vidéo et le met en relation avec la première fois où ces crises s'étaient produites, alors qu'elle ne s'y attendait pas et qu'elle ne savait pas comment réagir. Nous proposons alors à ST1 de poursuivre le visionnement de l'activité, là où celui-ci avait été stoppé, soit à partir de la seconde minute de la bande-vidéo, sachant par ailleurs que l'essentiel de ces moments de crises surviennent précisément durant la première période de cette SEA2.

La description de son activité s'effectue dès lors autour de cette **problématique centrale de la gestion du comportement réactionnel de l'élève D**. Ce comportement réactionnel étant attribué par ST1 a) aux changements intervenus dans son programme de la matinée et du reste de la semaine et b) à l'insulte qui lui a été adressée par une des élèves de la classe. Elle est accompagnée de la description d'autres dimensions significatives concernant :

- le **caractère improvisé de la conduite de l'accueil** et l'intervention de FT1A lors de ce moment.
- la **prise en compte des résistances de l'élève C** face à la tâche prescrite.
- l'**usage ritualisé des outils scripteurs par les élèves** selon les situations.

Les commentaires généraux réalisés à la fin de l'autoconfrontation portent quant à eux sur la **perception par ST1 de son développement professionnel en situation de formation**. Celui-ci est marqué par un fort sentiment de progression entre le début et la fin du stage, qu'elle met en lien avec :

- a) La **construction de connaissances et d'expériences communes avec les élèves de la classe**. ST1 attribue en effet sa capacité à prescrire des tâches beaucoup plus adaptées au niveau effectif des élèves au fait qu'elle les connaît mieux et au fait qu'elle a à présent en tête les objectifs individuels à atteindre pour chacun d'eux. Selon elle, elle est ainsi en mesure de désigner pour chacun d'eux des objectifs d'apprentissage individualisés et d'adapter les tâches en fonction d'objectifs revus à la baisse. ST1 rapporte qu'avant (début de stage), quand on lui disait que tel élève avait un niveau de 4P Harnos, cela ne lui disait rien, alors que maintenant (fin de stage) elle sait que pour certains

élèves plus âgés que les élèves scolarisés dans un degré 4P Harmos (7-8 ans), elle doit malgré tout adapter l'objectif visé. Elle se dit consciente du fait qu'un exercice de niveau 4P Harmos peut ainsi s'avérer trop complexe ou au contraire trop simple selon l'élève de la classe à qui elle doit le proposer. De même, ST1 explique avoir appris au fil des semaines et au fil de son observation attentive des élèves, à repérer leur vitesse de travail ainsi qu'à mieux cibler la quantité de tâches susceptibles d'être effectuées par chacun d'eux.

- b) **L'appropriation de connaissances, savoirs, expérience, artefacts en lien avec le savoir à enseigner.** ST1 affirme avoir appris à se familiariser avec l'ensemble des outils méthodologiques et cite le PER, les différents livres du maître (en mathématique et en français). Ceux-ci lui ont permis de mieux planifier ses différentes séances et d'avoir selon elle « *les clés en main* » pour modifier, adapter les tâches en cas de besoin. Elle reconnaît toutefois, que c'est l'articulation d'une meilleure connaissance des élèves avec une meilleure connaissance du PER qui a contribué à cette réussite : « *Avant j'avais le PER à disposition, mais comme j'avais très peu sur les élèves, je ne savais pas comment articuler le tout, d'autant que je ne connaissais pas aussi bien le PER.* ». ST1 considère en effet savoir que le PER est la « bible des enseignants », mais elle déplore avoir reçu que peu d'outils nécessaires pour s'en servir de manière correcte. Elle attribue donc sa progression vers une lente et laborieuse appropriation de ce manuel de référence pour les enseignants romands, au fait de s'y être confrontée elle-même régulièrement, de s'être entraînée à s'en servir en le consultant toutes les semaines. Elle ne s'estime pas toutefois encore suffisamment performante pour y repérer les informations nécessaires.
- c) **La prise en considération des critiques ou remarques de son FT,** considérées comme formatrices. L'étudiante-stagiaire mentionne s'être efforcée d'analyser avec lui, et seule également chacune des séances effectuées, en tentant de ne pas reproduire d'une fois sur l'autre les erreurs commises ou les stratégies peu efficaces, et de retenir en revanche, les stratégies plus opérantes, les éléments jugés favorables à la réussite de la séance. Elle précise tout de même avoir bien compris (pour l'avoir expérimenté à plusieurs reprises) que « *cela marche des fois et des fois pas* ».
- d) **Le constat de progrès observés chez les élèves** dans certaines disciplines scolaires. ST1 se dit extrêmement satisfaite du travail fourni avec les élèves et par les élèves durant les deux mois passés au sein de cette structure scolaire. Elle se réjouit ainsi de constater que ce chemin parcouru avec les élèves ait fait sens pour eux et ait contribué d'une certaine manière à leurs progrès dans certaines disciplines. Ceci, dit-elle renforce son choix, sa décision de devenir enseignante : « *Ce n'est pas pour rien qu'on décide d'être enseignante, c'est justement pour aider les élèves à apprendre.* »

STAGE B - Classe spécialisée

Fiche signalétique de la SEA3 – jeudi 25 septembre 2014 – Durée : 60 minutes

Structure scolaire : classe spécialisée dans un RCS

Type d'établissement : établissement scolaire de l'enseignement régulier - Bloc scolaire

Type de classe : salle de classe – taille standard

Nombre d'élèves : 8 élèves de niveaux, âges et parcours scolaires différents.

Savoir enseigné : français (compréhension orale, lecture, champ lexical)

Moyens d'enseignement : album de lecture « La soupe au caillou » - Fiches pédagogiques issues de sites web.

Modalité d'enseignement privilégiée : collectif frontal lors de la distribution des consignes ; cours dialogué lors de la lecture/compréhension orale du livre, soutien individuel lors de la réalisation des exercices.

Emplacement/positionnement de ST1 dans la classe : position debout devant TN, devant table centrale et vers le pupitre des élèves. Nombreux déplacements entre pupitres et table centrale – position assise au coin bibliothèque. **Modalité d'accompagnement par FT :** présence assise en retrait de FT1B ; quelques interventions discrètes un entretien pré-leçon immédiatement avant la séance et un entretien post-leçon immédiatement après la séance.

Segments significatifs de l'expérience documentés par ST1 lors de l'autoconfrontation à la SEA3

La documentation de l'activité débute à partir du milieu de la séance. ST1 est cette fois-ci bien au clair sur ce qu'elle souhaite commenter et décrire de manière prioritaire. Son choix est en effet axé sur une difficulté rencontrée au fur et à mesure du déroulement de la séance et déjà évoquée avec FT1B lors

de l'EFB – SEA3, au moment où l'autoconfrontation se déroule. Celle-ci concerne **les multiples sollicitations et demandes d'aides exprimées par les élèves suite au lancement de la tâche**. Les segments concernés par la description de l'activité sont donc focalisés sur :

- le **lancement des tâches individuelles au pupitre** (après le moment de lecture et d'interactions collectives)
- son **positionnement dans la classe et la circulation entre les pupitres**
- les **sollicitations par les différents élèves**, les relances et les explications individuelles des consignes
- la **poursuite de l'accomplissement de la tâche avec deux élèves**, alors que d'autres ont déjà terminé

Comme dans les autres entretiens d'autoconfrontation, l'étudiante-stagiaire nous livre certains commentaires généraux nous permettant d'identifier la récurrence ou l'atténuation de problématiques déjà évoquées par ailleurs pour d'autres SEA, voire l'apparition de nouvelles thématiques moins significatives mais tout de mêmes importantes aux yeux de ST1. Celle-ci reprend ainsi à nouveau la problématique de **l'accompagnement par le formateur de terrain**, mais aborde cette fois-ci le caractère formateur et sécurisant des échanges qu'elle peut avoir avec FT1B. Elle explique en effet, se sentir en confiance avec elle, tant dans la communication que dans le soutien perçu lorsqu'elle prépare ses séances : « *Je sais qu'elle est là pour juger mon travail, mais que c'est... elle est là vraiment pour m'aider dans mon apprentissage, et non pas pour me laisser patauger et me débrouiller toute seule* ».

Fiche signalétique de la SEA4 – jeudi 14 octobre 2014 – Durée : 60 minutes

Structure scolaire : classe spécialisée dans un RCS

Type d'établissement : établissement scolaire de l'enseignement régulier - Bloc scolaire

Type de classe : salle de classe – taille standard

Nombre d'élèves : 4 élèves de niveaux, âges et parcours scolaires différents.

Savoir enseigné : français (production orale et écrite, champ lexical)

Moyens d'enseignement : photocopies de l'album de lecture « La soupe au caillou »

Modalité d'enseignement privilégiée : cours dialogué lors de la production orale – travail individuel et soutien individuel lors de la production écrite

Emplacement/positionnement de ST1 dans la classe : position debout devant TN - position assise au bureau de l'enseignante.

Modalité d'accompagnement par FT1 : position assise en retrait de FT1B ; aucune intervention ; un entretien post-leçon immédiatement après la séance.

Segments signifiants de l'expérience documentés par ST1 lors de l'autoconfrontation à la SEA4

Sont décrits et commentés lors de ce 4^{ème} entretien d'autoconfrontation, de nombreuses problématiques en lien avec la recherche d'une certaine **adéquation, voire d'une certaine efficacité dans le déploiement de gestes techniques, dans l'adoption de postures corporelles et/ attitudes** ou encore **l'actualisation de compétences inhérentes au processus d'appropriation d'une culture professionnelle** :

- l'écriture au TN
- son positionnement dans la classe
- la pertinence et l'efficacité de l'aide et du soutien apportés aux élèves
- la qualité de la communication avec les élèves
- la gestion de l'ordre en classe (bruit, proximité/distance entre élèves)
- la gestion du temps passé individuellement avec les élève
- la qualité du matériel pédagogique proposé aux élèves
- la prise en compte des résistances de l'élève H durant l'accomplissement de la tâche de production écrite.

Les commentaires généraux apportés par ST1 en fin d'autoconfrontation reviennent sur deux des problématiques déjà abordées lors des auto-confrontations précédentes. La première concerne **le sens attribué à son engagement dans la formation**. ST1 exprime en effet un sentiment de tristesse et dit

ressentir une forte émotion à l'issue de ce second stage considéré comme particulièrement significatif pour son engagement en formation. « *Ce stage, m'a redonné l'envie de continuer à me former encore plus et de me dire que c'est vraiment ce métier que je veux faire* ». Elle s'est en effet sentie tout de suite bien acceptée par les élèves de cette classe mais également dans le contexte de formation et dans l'environnement de l'école. La seconde problématique mentionnée, traite à nouveau de **l'accompagnement fourni par le formateur de terrain**. ST1 procède à une comparaison des modalités d'accompagnement reçues lors des stages précédents et souligne l'importance que revêt pour elle une relation positive, de confiance avec le formateur ainsi que le regard que celui-ci porte sur elle : « *quand il est positif, ça me permet de mieux apprendre, d'aller de l'avant, d'être contente le matin d'aller sur son lieu de stage, et de ne pas me dire qu'il reste encore X jours à tenir* ». Elle explique avoir besoin de savoir et d'entendre avant tout « ce qui va bien », de voir son travail et ses points positifs valorisés.

Or, elle estime précisément avoir manqué de dimensions de formation de ce type-là lors de ses stages précédents. Elle précise : « *Dans le stage A, on me jette dans la piscine alors que je sais pas nager et on me dit tu te débrouilles, alors que dans le stage B, j'ai au moins ne serait-ce qu'une frite¹²⁸ pour atteindre la surface et ça change énormément !* ». L'autre point de comparaison porte sur la manière dont elle a perçu les critiques et les commentaires transmis par chacun d'eux. ST1 rapporte ainsi après coup avoir vécu ce premier stage comme une expérience inconfortable, dans laquelle elle comptait les jours qu'il lui restait à tenir, se réfugiant dans des pensées adressées aux élèves : « *C'est vraiment ce qui m'a fait tenir, ce n'est pas ce que le FT pense de moi, c'est vraiment les enfants, les aider eux. Et c'est vraiment ce qui m'a fait tenir, parce que le deuxième jour j'avais envie de tout lâcher* ». Si l'étudiante-stagiaire maintient encore une fois, que ce ne sont pas les critiques en soi qu'elle réfute, car celles-ci sont quoi qu'il en soit « *bonnes à prendre* ». Elle confirme toutefois ici les résultats obtenus quant à la posture de retrait adoptée par ST1 lors des entretiens de régulation avec FT1A : « *même pendant les feed-back, et que je savais qu'il n'y avait que des critiques, des critiques, des critiques, j'avais vraiment envie de me mettre en stand-by, avec la petite musique d'ascenseur et attendre que ça passe.* »

STAGE C – Institution spécialisée II

Fiche signalétique de SEA 5 – jeudi 20 novembre 2014 – Durée : 60 minutes

Structure scolaire : Institution spécialisée

Type d'établissement : Bâtiment scolaire affecté à une structure scolaire d'enseignement spécialisé.

Type de classe : salle de classe de taille standard

Nombre d'élèves : 5 élèves (13-15 ans) ; niveaux, âges et parcours scolaires différents

Savoir enseigné : histoire (Escalade à travers la figure historique de Jean Calvin)

Moyens d'enseignement : support de cours créé par ST1 sur la base d'une consultation de ressources issues du web.

Modalité d'enseignement privilégiée : collectif frontal

Emplacement/positionnement de ST1 dans la classe : position debout entre le TN et la table centrale – Déplacements de la table centrale au TN et réciproquement.

Modalité d'accompagnement par FT : position assise en retrait côté gauche – aucune intervention – s'absente quelques minutes de la salle - un entretien post-leçon immédiatement après la séance.

Segments signifiants de l'expérience documentés par ST1 lors de l'autoconfrontation à la SEA5

Lors du visionnement de la bande-vidéo de la SEA5, ST1 ne sélectionne pas de segments à analyser en fonction d'un intérêt particulier de son point de vue. Les segments décrits et commentés concernent toutefois tous la problématique centrale de **l'enseignement aux adolescents**, que celle-ci aborde directement ou indirectement, à travers plusieurs problématiques déjà identifiées dans les séances précédentes :

- son **positionnement dans la classe et attitudes face aux élèves**

¹²⁸ ST1 fait ici référence à la frite de piscine, objet en mousse qui, installée sous les aisselles permet d'apprendre à nager sous la surveillance d'un adulte.

- la **gestion de l'ordre en classe** (comportements réactionnels des élèves suite à des insultes ; interactions complexes entre élèves ; comportements réactionnels des élèves aux difficultés auxquels la tâche prescrite les confronte)
- la **capacité à susciter de l'engagement de la part des élèves** (intérêt pour la tâche ; absence de participation des élèves, caractéristiques de la tâche et des modalités d'enseignement privilégiées)

La problématique secondaire de l'**écriture au TN** est à nouveau évoquée par ST1 dans la description du segment d'activité dans lequel elle effectue ce geste technique.

Les commentaires généraux apportés par l'étudiante-stagiaire en marge de cette autoconfrontation soulignent la difficulté ressentie tout au long du stage quant à la **gestion de l'ordre en classe**, et ce notamment **lors des périodes d'accueil**. Celle-ci explique en effet avoir essayé de mettre en pratique les conseils de la FT, mais ne pas avoir réussi à créer, durant ces moments- là, un climat de classe propice à l'instauration d'une dynamique relationnelle positive entre les élèves d'une part, et avec elle-même, d'autre part. ST1 ajoute, qu'étant particulièrement tolérante au bruit, elle ne parvient pas à repérer l'instant où le climat dérive et peine à reprendre les élèves pour obtenir et maintenir leur attention.

Fiche signalétique de la SEA 6 – lundi 15 décembre 2014 – Durée : 75 minutes

Structure scolaire : Institution spécialisée

Type d'établissement : Bâtiment scolaire affecté à une structure scolaire d'enseignement spécialisé.

Type de classe : salle de classe de taille standard

Nombre d'élèves : 3 élèves (13-15 ans) ; niveaux, âges et parcours scolaires différents

Savoir enseigné : sciences de la nature (les volcans et les éruptions volcaniques)

Moyens d'enseignement : mallette pédagogique – documentaire « C'est pas sorcier : les volcans » et support de cours créé par ST1 à partir de ressources pédagogiques issues du web.

Modalité d'enseignement privilégiée : collectif cours dialogué – ateliers d'expérimentation en groupe

Emplacement/positionnement de ST1 dans la classe : position debout entre le TN et la table centrale – position debout à côté de /derrière les élèves regroupés autour d'une grande table.

Modalité d'accompagnement par FT: position assise en retrait au fond de la classe puis debout derrière les élèves lors expérimentation et visionnement documentaire –intervention discrète - un entretien post-leçon immédiatement après la séance.

Segments signifiants de l'expérience documentés par ST1 lors de l'autoconfrontation à la SEA6

ST1 souhaite cette fois-ci commenter les segments témoignant de la réussite de cette séance. L'autoconfrontation porte donc sur la description et le commentaire de segments dans lesquelles ST1 exprime un **sentiment de satisfaction d'être parvenue à susciter l'engagement des élèves tout en prenant en compte leurs propositions en cours de séance**. Les problématiques périphériques à cette thématique générale concernent donc :

- la **gestion du temps** articulée à la gestion des imprévus
- les **interactions spontanées avec les élèves en lien avec le savoir enseigné**

En contraste avec ce sentiment de satisfaction et de confort vécu durant cette SEA6, l'étudiante-stagiaire mentionne tout de même rapidement en fin d'autoconfrontation son **constat de non-progression dans sa capacité à gérer l'accueil des élèves le matin**, ainsi qu'à **susciter leur engagement durant ces périodes-là** en particulier, et ce, malgré la prise en considération des conseils et pistes d'actions proposés par sa FT.

Fiche signalétique de la SEA 7 – lundi 9 mars 2015 – 45 minutes

Structure scolaire : Classe intégrée dans un établissement scolaire de l'enseignement primaire régulier
Type d'établissement : Bloc scolaire.
Type de classe : salle de classe de taille standard
Nombre d'élèves : 2 élèves au sein d'une classe de 7 élèves ; niveaux, âges et parcours scolaires différents
Savoir enseigné : français et maths (devoirs de la semaine : correction et explication nouveaux devoirs)
Moyens d'enseignement : fiches d'exercices en français et en mathématiques - texte à lire.
Modalité d'enseignement privilégiée : travail individuel avec chaque élève avec moments d'adressage aux deux élèves (notamment pour les consignes).
Emplacement/positionnement de ST1 dans la classe : station assise à la grande table devant le TN, face à l'une des deux élèves – Station assise à la grande table devant le TN, entre les deux élèves.
Modalité d'accompagnement par FT : assise à côté de ST1 à la grande table située devant le TN, face à l'un des deux élèves – assise à la grande table située devant le TN, face aux deux élèves et ST1.

Segments signifiants de l'expérience documentés par ST1 lors de l'autoconfrontation à la SEA7

Le visionnement de la bande-vidéo débute dès les premières minutes de la SEA, amenant ainsi ST1 à décrire et commenter son activité de correction et d'explication des devoirs pour la semaine suivante essentiellement sous l'angle de :

- la **gestion du temps**
- son **organisation durant cette tâche**
- la **préparation du matériel**
- des **interactions avec les élèves** durant cette tâche
- des **interventions de FT1D** durant la séance

La problématique principalement traitée concerne l'**appropriation** par ST1 des « **routines** » inhérentes à l'actualisation **de cette tâche de correction et d'explicitation des devoirs** se déroulant un lundi matin avec un certain nombre de contraintes externes. Cette fois-ci aucun commentaire général supplémentaire n'est apporté par l'étudiante-stagiaire en fin d'autoconfrontation.

Fiche signalétique de la SEA 8 – lundi 30 mars 2015 - Durée : 85 minutes

Structure scolaire : Classe intégrée dans un établissement scolaire de l'enseignement primaire régulier
Type d'établissement : Bloc scolaire
Type de classe : salle de classe de taille standard
Nombre d'élèves : 7 élèves ; niveaux, âges et parcours scolaires différents
Savoir enseigné : sciences humaines et sociales (se situer dans un contexte temporel, spatial et social ;) – arts (musique ; activités créatrices et manuelles) – français (compréhension et production de textes oraux d'usage familial et scolaire → le texte qui relate ; le texte poétique)
Moyens d'enseignement : différents calendriers intemporels – carte du monde – poésies et chants (source inconnue)
Modalité d'enseignement privilégiée : collectif cours dialogué lors de l'accueil – soutien individuel avec deux élèves lors des activités créatrices et manuelles.
Emplacement/positionnement de ST1 dans la classe : station assise au bout de la grande table latérale - station debout penchée sur le pupitre d'un élève lors des activités créatrices et manuelles.
Modalité d'accompagnement par FT : assise à côté de ST1 à la grande table latérale (légèrement décalée vers l'arrière) – interventions à plusieurs moments de la séance.

Segments signifiants de l'expérience documentés par ST1 lors de l'autoconfrontation à la SEA8

ST1 décrit et commente des segments d'activité en lien avec l'**articulation des tâches didactiques, pédagogiques et collaboratives de l'enseignement**, lors de la période consacrée à l'accueil des élèves. Il y est notamment question des problématiques suivantes :

- la **collaboration (co-intervention) avec l'éducatrice spécialisée** exerçant au sein de la classe intégrée
- la **collaboration** (sous l'angle de l'observation et de l'imitation) **avec sa formatrice de terrain** qui intervient à plusieurs moments dans l'animation de l'accueil.
- la **succession de différentes tâches prescrites aux élèves de manière ritualisée** durant l'accueil
- la **prise en considération des enjeux cognitifs** de ces tâches pour certains élèves
- la **prise en considération de l'activité des élèves** à travers l'observation et l'identification de leurs comportements manifestes.
- le **soutien individuel apporté à un élève malvoyant** lors des activités créatrices et manuelles et le travail (gestes techniques à anticiper, à déployer) avec un agrandisseur.

Cette problématique d'une **gestion efficace de l'accueil**, du point de vue de ST1, a déjà fait l'objet de commentaires spécifiques et généraux dans d'autres autoconfrontations (voir SEA2 et SEA5). Cette autoconfrontation est donc également l'occasion pour elle de comparer son parcours de formation au fil des stages et d'exprimer certaines dimensions de progression perçues de son point de vue. La problématique de **l'accompagnement du formateur de terrain** et celle de **l'évaluation de son activité par ces derniers**, revient par ailleurs régulièrement en marge de l'autoconfrontation aux segments d'activité décrits et commentés. Celle-ci spécifie toutefois que ce qui lui importe n'est pas tant l'évaluation directe des FT au sujet des différentes séances menées, mais bien plus la perception d'un développement professionnel au fil des stages, et donc le sentiment que certaines compétences sont désormais acquises et potentiellement mobilisables lors de son entrée dans le métier.

Le tableau suivant comprend l'ensemble des problématiques émergeant lors des huit situations d'enseignement-apprentissages et décrites lors des entretiens d'autoconfrontation.

Tableau 7.1 : Problématiques spécifiques et complémentaires émergeant lors des séances d'enseignement conduites par ST1

Stage A	Stage B	Stage C	Stage D
<p>Problématiques spécifiques dans la SEA 1 Principale : Décalage entre planification et activité réelle des élèves Périphériques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'aide et le soutien fourni aux élèves durant l'accomplissement de la tâche - La gestion du temps (gestion du rythme de la séance, gestion du temps individuel passé avec chaque élève) - La prise en considération des besoins pédagogiques et didactiques individuels de chaque élève - La modalité de « travail individuel » lorsqu'il y a deux élèves. <p>Problématiques complémentaires dans la SEA 1 L'accompagnement par le FT :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La comparaison entre impressions personnelles et les observations, remarques, commentaires critiques du formateur - L'adhésion à ses propositions en vue d'une amélioration et d'un développement professionnel. 	<p>Problématiques spécifiques dans la SEA 3 Principale : Gestion des sollicitations individuelles des élèves durant l'accomplissement de la tâche Périphériques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le lancement des tâches individuelles au pupitre (après le moment de lecture et d'interactions collectives) - son positionnement dans la classe et la circulation entre les pupitres - les sollicitations par les différents élèves, les relances et les explications individuelles des consignes - la poursuite de l'accomplissement de la tâche avec deux élèves, alors que d'autres ont déjà terminé. <p>Problématiques complémentaires dans la SEA 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'accompagnement par le formateur : caractère sécurisant et formateur des échanges. 	<p>Problématiques spécifiques dans la SEA 5 Principale : Enseignement aux adolescents Périphériques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - son positionnement dans la classe et attitudes face aux élèves - la gestion de l'ordre en classe (comportements réactionnels des élèves suite à des insultes ; interactions complexes entre élèves ; comportements réactionnels des élèves aux difficultés auxquels la tâche prescrite les confronte.) - la capacité à susciter de l'engagement de la part des élèves (intérêt pour la tâche ; absence de participation des élèves, caractéristiques de la tâche et des modalités d'enseignement privilégiées) - l'écriture au TN <p>Problématiques complémentaires dans la SEA 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - la gestion de l'ordre en classe 	<p>Problématiques spécifiques dans la SEA 7 Principale : Appropriation des routines spécifiques à l'actualisation de la tâche de correction et d'explication des devoirs Périphériques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la gestion du temps - son organisation durant cette tâche - la préparation du matériel - des interactions avec les élèves durant cette tâche - des interventions de FT1D durant la séance <p>Problématique complémentaire dans la SEA 7</p> <p>Aucune</p>
<p>Problématiques spécifiques dans la SEA 2 Principale : gestion du comportement réactionnel de l'élève D Périphériques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le caractère improvisé de la conduite de l'accueil et l'intervention de FT1A lors de ce moment. - La prise en compte des résistances de l'élève C face à la tâche prescrite. - L'usage ritualisé des outils scripteurs par les élèves selon les situations <p>Problématiques complémentaires dans la SEA 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - La construction d'une mémoire didactique et pédagogique avec les élèves de la classe - L'appropriation de connaissances, savoirs, expérience, artefacts en lien avec le savoir à enseigner - La prise en considération des remarques critiques de son formateur, considérées comme formatrices - Le constat de progrès observés chez les élèves dans certaines disciplines scolaires 	<p>Problématiques spécifiques dans la SEA 4 Principale : Recherche d'une adéquation et d'une certaine efficacité dans le déploiement d'attitudes, de gestes et l'actualisation de compétences professionnelles. Périphériques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'écriture au TN - Son positionnement dans la classe - La pertinence et l'efficacité de l'aide et du soutien apportés aux élèves - La qualité de la communication avec les élèves - La gestion de l'ordre en classe (bruit, proximité/distance entre élèves) - La gestion du temps passé individuellement avec les élèves - La qualité du matériel pédagogique proposé aux élèves - La prise en compte des résistances de l'élève L durant l'accomplissement de la tâche de production écrite <p>Problématiques complémentaires dans la SEA 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le sens attribué à son engagement dans la formation - L'accompagnement par le formateur. 	<p>Problématiques spécifiques dans la SEA6 Principale : sentiment de satisfaction de ST1 – engagement des élèves dans la tâche prescrite et prise en compte des propositions des élèves Périphériques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La gestion du temps articulée à la gestion des imprévus - Les interactions spontanées avec les élèves en lien avec le savoir enseigné. <p>Problématiques complémentaires dans la SEA 6</p> <ul style="list-style-type: none"> - La difficulté éprouvée à gérer l'ordre en classe tout en suscitant l'engagement des élèves dans les moments d'accueil. 	<p>Problématiques spécifiques dans la SEA 8 Principale : Gestion efficace de la période de l'accueil. Périphériques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Collaboration avec l'éducatrice sociale - Collaboration avec la FT - Succession des différentes tâches ritualisées prescrites aux élèves - La considération des enjeux cognitifs présents dans ces tâches pour certains élèves. - La prise en considération de certaines traces d'activité des élèves, au travers de l'observation/ identification de leurs comportements manifestes. - Le soutien individuel apporté à un élève malvoyant durant l'accomplissement des tâches d'activités créatrices et manuelles. <p>Problématiques complémentaires dans la SEA8</p> <ul style="list-style-type: none"> - La progression des compétences professionnelles - L'accompagnement par les formateurs de terrain.

7.1.2 A parte méthodologique : Des entretiens de régulation aux entretiens d'autoconfrontation spontanément saisis comme un espace-temps supplémentaire de construction, de renforcement ou d'invalidation de connaissances par ST1

L'activité de ST1 en entretien d'autoconfrontation, bien que non documentée, confirme tout d'abord le décalage entre la tâche prescrite à l'étudiante-stagiaire (commenter, décrire ou mimer son activité, telle que celle-ci se déploie à chaque instant en situation d'enseignement et apprentissage) et son activité. Celle-ci s'écarte en effet à de nombreuses reprises, du cadre posé par la méthode de recueil de données d'autoconfrontation et ce malgré nos relances. Guettant sur la bande vidéo des traces d'un apprentissage « en train de se faire », ou des traces d'un développement professionnel confirmé, et l'exprimant à chaque fois qu'il lui est possible, ST1 cherche nous semble-t-il à transformer ce travail de description contraint par le dispositif de recherche, en un travail porteur d'une signification-propre, et en l'occurrence, en un travail lui permettant de poursuivre sa formation au-delà de la séance vécue, au-delà des entretiens de régulation, au-delà du stage. Par ailleurs, et bien que les situations mettant en évidence des formes d'adressage particulières de l'étudiante-stagiaire à la chercheure-formatrice que nous sommes, semblent tout de même assez réduites, nous ne pouvons ignorer l'interférence potentielle et ponctuelle d'un engagement dans l'autoconfrontation prenant une forme de type « *profiter de la présence d'une chercheure-formatrice-responsable des stages pour bénéficier d'un regard formateur ou d'une évaluation formative supplémentaire* » dans la documentation de l'activité.

Dès lors, nous remarquons que si la grande majorité des problématiques, exprimées et mises en évidence par ST1 au fil des 8 séances d'autoconfrontation, émergent très clairement en situation d'enseignement et apprentissage et font l'objet d'une description conforme aux hypothèses de substance du programme de recherche du cours d'action, d'autres en revanche, surgissent post-situation d'enseignement et apprentissage. Elles relèvent davantage dans de tels cas d'une description analytique voire comparative menée par une étudiante-stagiaire prenant alors en quelque sorte en otage la chercheure-formatrice que nous sommes.

Ce constat ne nous étonne pas dans la mesure où il confirme un résultat produit dans une recherche exploratoire menée exclusivement avec des dyades ST-FT lors d'entretiens post-leçons dans le cadre du stage « *Enseigner en appui à l'intégration* » (Pelgrims & Delorme, accepté). Nous ne pouvons en effet guère renier notre propre statut, d'enseignante-formatrice universitaire, chargée des suivis de stages ainsi que de responsable de l'organisation et de la conception des dispositifs de stage dans la MESP auprès des étudiants-stagiaires. C'est pourquoi, sans entrer nous-même dans le renforcement ou dans la validation de ces tentatives de détournement de descriptions en un temps t+1 au profit d'analyses, de réflexions, de justifications, voire d'interrogations, nous avons saisi les occasions données par cet enjeu de formation et de développement professionnel manifesté implicitement par l'étudiante-stagiaire, pour repérer des traces de transformation des éventuelles préoccupations persistantes, ainsi que des éléments ayant tendance à devenir pérennes parmi les connaissances, expériences et normes d'actions, construites et transformées en cours de SEA et au fil des stages.

Un autre phénomène, également induit malgré nous par notre dispositif de recherche, peut aussi être mis en évidence. Pour rappel, les entretiens de régulation post-leçon entre étudiant-stagiaire et formateur de terrain ont en effet tous eu lieu immédiatement avant et après la séance d'enseignement, mais par conséquent systématiquement avant les entretiens d'autoconfrontation. En concevant notre dispositif de recherche de la sorte, nous cherchions à recueillir les traces des interactions formelles entre formateurs et stagiaires immédiatement avant et après la SEA observée (perspective culturellement et spatio-temporellement située du feed-back). Nous souhaitions bénéficier des conseils, remarques, prescriptions évoquées « à chaud » par les acteurs et repérer ensuite lors de chacune des SEA suivantes, dans quelle mesure les étudiants-stagiaires seraient susceptibles de valider, renforcer ou au contraire invalider au fur et à mesure du déroulement temporel de la recherche, les propos, commentaires régulateurs et remarques critiques, de leurs formateurs. Or, si nous nous attendions à être en mesure d'identifier cet effet d'inculturation d'éléments issus des entretiens pré et post-leçon avec le formateur de terrain lors de l'observation des SEA ultérieures, nous ne nous attendions pas à le repérer déjà dans les verbatim produits lors des entretiens d'autoconfrontation suivant les entretiens post-leçon eux-mêmes. Nous avons en effet constaté, à plusieurs reprises une tendance quasi naturelle et transparente de la part de ST1 à reproduire fidèlement et parfois même mot pour mot, des propos, arguments, convictions

énoncées par son formateur lors des entretiens de régulation, dans les descriptions, commentaires¹²⁹ des segments spécifiés lors de l'entretien d'autoconfrontation. Si certaines fois la source du commentaire est énoncée (l'occasion pour ST1 de préciser que les propos émanent du formateur de terrain), d'autres fois, seule l'écoute attentive et la connaissance des propos tenus lors des différents entretiens de régulation antérieurs à l'entretien d'autoconfrontation en question permettent de pister ces traces d'inculturation. Ce phénomène est ci-après illustré par des extraits liés à la SEA7 : de l'entretien post-leçon et de l'autoconfrontation.


<p>Entretien feedback FT/ST</p>	
<p>Verbalisations durant l'entretien:</p> <p>FT: Pour la correction des devoirs, il y a un point sur lequel tu peux améliorer ce petit moment. Etant donné qu'ils te ramènent le lundi matin les devoirs et que tu as ce moment d'accueil, tu ne peux pas corriger à l'avance. C'est comme ça, on donne une semaine, on donne une semaine. Et puis le moment du lundi matin pour donner les devoirs, c'est le seul moment où on est surs qu'ils sont tous là. Alors pour améliorer ce moment, toi tu corriges, est-ce que tu as une idée de comment tu pourrais faire, surtout en tenant compte du déficit visuel de B.. Est-ce que tu as une idée de comment tu pourrais faire ?</p> <p>ST: Commencer par lui ?</p> <p>FT: Par exemple, mais surtout tu peux verbaliser. Tout ce que tu fais... Même si tu es en train de lire ou de regarder, alors ça paraît comme ça un peu beaucoup de discours, mais B. il ne sait pas ce qu'il se passe, il a une vague intuition...mais il voit pas tous les détails.</p> <p>ST: Ouais, donc verbaliser les corrections.</p> <p>FT: voilà, « là je suis en train de prendre les devoirs de A. B., je prends les tiens après. ». Tous ces petits mots comme ça ponctuels qui lui permettent de se dire voilà, on est bien dans la situation de correction des devoirs, on va s'occuper de moi, mais chacun son tour. Voilà, parce que lui il a compris que tu étais en train de corriger, mais il savait pas très bien quoi faire...</p> <p>FT: hum, hum...</p>	

Figure 7.1 : Extrait de l'entretien de régulation post-leçon SEA7- FT1D-ST1D

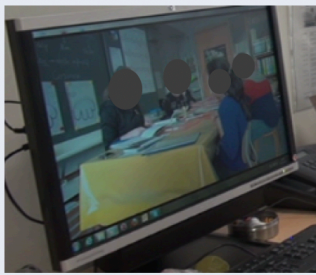
<p>Situation observée:</p>  <p>ST corrige les devoirs des deux élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvre le dossier - Regarde une page du dossier - Tourne rapidement les pages du dossier - S'adresse à un élève en pointant son doigt sur une feuille devant lui. - Regarde à nouveau le dossier 	<p>Verbalisations en situation d'auto-confrontation :</p> <p>CH: donc là vous lisez ?</p> <p>ST: je lis la consigne pour voir si c'est bien...</p> <p>CH: Et là ?</p> <p>ST: Ben, là je vois qu'ils commencent à s'ennuyer alors je me dis que je vais avancer histoire de passer le temps...</p> <p>CH: Vous le voyez à quoi ?</p> <p>ST: Ben je regarde l'heure et je vois que ça fait déjà un petit moment qu'ils sont là et qu'ils font rien à part me regarder. Alors que justement c'est ce qu'elle me dit après C. c'est de verbaliser à haute voix, vu que les deux ont les mêmes devoirs, ce serait déjà plus productif autant pour moi que pour eux... pour la suite, justement, pour pouvoir valoriser leur travail. Les devoirs c'est quand même des devoirs fournis... et là, à pars juste une petite faute, il est quant même bien fait.... Donc leur, dire, et même justement verbaliser, même corriger à voix haute, ça leur permet aussi de revoir et de remettre les choses en place....</p> <p>CH: Mais sur le moment vous pensez à quoi ?</p> <p>ST: Sur le moment j'y pense pas, parce que sur le moment, c'est vraiment ben on corrige les deux vite, pour pouvoir leur présenter ensemble les nouveaux. Parce que la dernière fois, j'avais commencé à faire individuellement et après j'étais ah, mais je suis bête, ils ont les deux les mêmes, à quoi bon se répéter, je prends les deux ensemble, mais je veux d'abord corriger les précédents pour leur dire ce qui a joué ou pas.</p>
--	--

Figure 7.2 : Extrait du protocole à deux volets l'autoconfrontation de ST1-SEA7

¹²⁹ Ce phénomène est plus flagrant lorsque les commentaires prennent la forme de justifications, d'explications s'apparentant davantage à une autoconfrontation de niveau 2.

Bien qu'il consiste précisément en une interruption analytique de niveau 2 de la description en niveau 1 entamée, puis reprise grâce à la relance récalcitrante de la chercheuse, cet exemple illustre selon nous la perméabilité de la culture-propre de ST1 à chaque instant, donnant également à voir à quel point ST1 transforme ses connaissances et son expérience en fonction de ce qui dans l'instant lui paraît signifiant. Il illustre également l'importance accordée par ST1 aux propos de ses formateurs, confirmant également indirectement ses préoccupations, intentions et focalisations dans l'action, énoncées précédemment à plusieurs reprises : chercher à s'améliorer, chercher à prendre en considération les remarques, mêmes critiques de ses formateurs de terrain, chercher à faire le mieux possible pour permettre aux élèves d'apprendre.

Nous aurons l'occasion d'approfondir à travers l'analyse locale de l'expérience de ST1 au fil des différentes séances et plus particulièrement dans l'une d'entre-elles, les correspondances repérables entre la documentation de l'expérience par ST1 lors des entretiens de régulation et celle lors des entretiens d'autoconfrontation tels que nous les avons menés.

7.1.3 Problématiques émergeant des 8 SEA : éléments de synthèse

Problématiques complémentaires

Les problématiques que nous avons qualifiées de *problématiques complémentaires*, et qui sont le plus souvent abordées en fin d'entretien d'autoconfrontation sous la forme de commentaires généraux et souvent décontextualisés, reviennent avec grande régularité au fil des 8 séances. Ainsi ST1 évoque explicitement dans 6 entretiens d'autoconfrontation sur 8 la question de **l'accompagnement reçu/fourni par ses différents formateurs de terrain**. Cette problématique est en outre mentionnée de manière indirecte cette fois-ci au détour de commentaires sur ses difficultés à gérer l'ordre en classe, lors des autoconfrontations concernant le stage C. Finalement, des liens sont très régulièrement établis entre l'accompagnement reçu/fourni par les FT et l'engagement de ST1 en formation, voire parfois, son entrée future dans le métier (Stage B)

Problématiques spécifiques et principales

À l'inverse, les *problématiques* considérées comme *spécifiques et principales* dans chacune des SEA décrites et commentées, concernent majoritairement les difficultés rencontrées par l'étudiante-stagiaire et émergeant de manière située (7 entretiens d'autoconfrontations sur 8). Une seule problématique spécifique et principale, porte sur le sentiment de satisfaction perçu par ST1 en cours de séance et fait essentiellement état de compétences développées (SEA 6). Ces problématiques spécifiques et principales sont mises en relation avec le déroulement effectif de la séance concernée. Les problématiques principales concernent ainsi successivement :

- le **décalage entre la planification et l'activité** des élèves
- la **gestion du comportement réactionnel d'un élève**
- la **gestion des sollicitations individuelles des élèves** durant l'accomplissement de la tâche
- la **recherche d'une adéquation et d'une efficacité dans le déploiement d'attitudes et de gestes professionnels**
- l'**actualisation de compétences professionnelles**
- l'**enseignement aux adolescents** en tant que classe d'âge considérée comme « difficile »
- le **sentiment de satisfaction** perçu et mis en lien avec la **capacité à susciter l'engagement de la part des élèves**, ainsi qu'à prendre en compte leurs propositions spontanées
- l'**appropriation de routines spécifiques** à l'actualisation de la tâche de correction et d'explication des devoirs
- la **recherche d'une gestion efficace de la période de l'accueil**

Problématiques spécifiques et périphériques

Nous notons certaines récurrences dans les *problématiques spécifiques et périphériques* abordées par ST1 en autoconfrontation. Cette récurrence révèle déjà selon nous une certaine cohérence de l'activité

déployée par ST1 durant les 8 séances observées. En effet, sans entrer encore dans l'analyse proprement dite des cours d'expérience les plus emblématiques de l'activité de ST1 lors de ces 8 SEA, l'inventaire des problématiques spécifiques et périphériques, nous montre que cette étudiante-stagiaire décrit et commente des segments d'activité mettant en évidence certaines zones de tensions rencontrées majoritairement dans :

Tableau 7.2 : Synthèse des problématiques spécifiques et périphériques documentées en AC par ST1

Problèmes spécifiques et périphériques documentés en AC	Situations d'enseignement et apprentissage concernées
Les interactions individuelles et collectives avec les élèves durant l'accomplissement de la tâche	SEA1 - SEA 2- SEA3 - SEA6 - SEA7
L'aide et le soutien fourni aux élèves durant l'accomplissement de la tâche - la gestion du temps	SEA 1 – SEA 4 – SEA6 – SEA 7
Le positionnement dans la classe et face aux élèves	SEA 3 - SEA 4 - SEA 5 - SEA 6
La capacité à susciter de l'engagement de la part des élèves	SEA2 – SEA 4 - SEA 5 – SEA 6
La gestion de l'ordre en classe ¹³⁰	SEA 2 – SEA 4 – SEA 5
La prise en considération des besoins pédagogiques et didactiques individuels de chaque élève	SEA1- SEA8
La préparation et la qualité du matériel utilisé avec les élèves	SEA 4- SEA 7
L'écriture au TN	SEA 4 – SEA 5
La collaboration avec la FT durant la séance	SEA 7- SEA 8
La capacité à s'organiser durant la tâche de correction et de préparation des devoirs	SEA 7
La succession des différentes tâches ritualisées prescrites aux élèves	SEA 8
La prise en considération de certaines traces d'activité des élèves au travers de l'observation/identification de leurs comportements manifestes	SEA8
La collaboration avec l'éducatrice sociale durant la séance	SEA 8

Ces premiers constats, émanant de l'inventaire réalisé pour une seule étudiante, se rapprochent ainsi des résultats mis en évidence dans certains travaux datant déjà des années 1990 et portant sur les besoins des enseignants spécialisés durant leur première année d'enseignement (Kilgore & Griffin, 1998 ; Kilgore et al., 2003 ; Whitaker, 2000, 2003). Ceux-ci établissent en effet que les enseignants spécialisés novices sont tout d'abord préoccupés par les problèmes d'organisation et de planification, puis par des problèmes d'ordre en classe et d'auto-adéquation avant d'être en mesure de se préoccuper des difficultés d'apprentissages de leurs élèves (Cheney et al., 1992, cité par Whitaker, 2003). Or, lorsque nous considérons les problématiques périphériques évoquées par l'étudiante-stagiaire 1, nous sommes en mesure d'apporter un certain nombre de nuances dans la hiérarchie des problématiques identifiées comme prioritaires dans ses « préoccupations¹³¹ ». Ainsi, s'il apparaît que ST1 se sent effectivement concernée par des questions d'organisation, de planification et d'ordre en classe. Les dimensions liées à l'actualisation de certaines tâches didactiques de l'enseignement, celles en lien avec la notion d'aide et de soutien à apporter ou ne pas apporter durant l'accomplissement des tâches prescrites aux élèves, ainsi que celles liées à la prise en considération de l'activité de l'élève, notamment au travers d'une capacité à susciter l'engagement des élèves dans la tâche figurent également relativement au sommet de la hiérarchie des « préoccupations » évoquées par ST1 durant les autoconfrontations. Or, nous verrons ultérieurement que ces préoccupations ne sont pas forcément associées à une intention (au sens de la composante E du signe hexadique) de mettre en place des conditions de véritables régulations propices à l'engagement des élèves dans la tâche (Pelgrims, 2003, 2006, 2009, 2013 ; Pelgrims et al., 2019/à soumettre).

¹³⁰ Il est à noter, que la problématique de la gestion de l'ordre en classe apparaît à deux reprises dans les problématiques complémentaires (SEA5 et SEA 6).

¹³¹ Ce terme est ici employé dans son usage commun. Il n'est donc pas relatif à la composante de l'engagement à laquelle nous nous référons pour documenter l'activité selon le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006).

7.2 Construction des cours d'expérience de ST1 dans les différentes SEA

L'analyse locale des cours d'expérience nous montre que les différentes problématiques évoquées lors des descriptions, commentaires ou mimes de son activité moyennant des conditions permettant un accès à la conscience préreflexive de ST1, ne sont pas isolables les unes des autres et ne peuvent donc pas en tant que telles, être traitées de manière séparée. La présentation que nous en faisons, résulte de l'étude de plusieurs extraits de l'analyse des cours d'expérience de ST1 dans chacune des 8 SEA. Ces *problématiques* sont le plus souvent articulées les unes aux autres et semblent organiser le déploiement de l'activité de l'étudiante-stagiaire 1 en classe, comme nous avons tenté de le représenter dans le schéma ci-dessous.

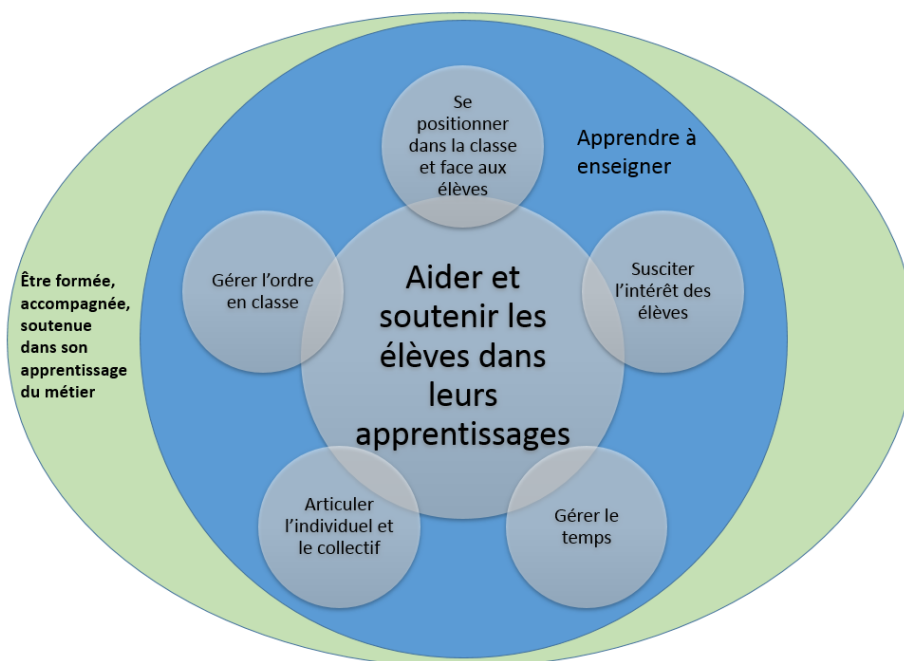


Figure 7.3 : Modélisation des *problématiques* documentées par ST1 (8 SEA)

Comme nous l'avons vu précédemment, les enjeux de formation et d'accompagnement dans le cadre des dispositifs de stage (relation aux formateurs de terrain, modalités d'accompagnement, pertinence des informations et des conseils reçus, etc.) infléchissent d'une certaine manière l'engagement en formation ainsi que l'aspiration à apprendre et à se développer professionnellement de l'étudiante-stagiaire 1, dans la mesure où ces aspects de formation par les formateurs de terrain, comme ceux de la perception d'un développement professionnel par ST1, sont abordés directement ou indirectement (verbatim de niveau 2 au sein des autoconfrontations) dans chacune des autocofontrations. Néanmoins, et comme nous l'avons également montré dans la section précédente, ST1 situe ses difficultés ou réussites, ses questionnements ou ses certitudes autour de problématiques spécifiques ayant trait à des enjeux d'enseignement, qu'elle aborde d'ailleurs avec ses différents FT dans les entretiens de régulation (préparation et/ou post-leçons). Ces enjeux d'enseignement peuvent se regrouper autour d'une problématique que nous considérons à la fois comme **emblématique et centrale** dans l'activité de ST1 tout au long des 8 séances observées, décrites, commentées et mimées : aider et soutenir les élèves dans leurs apprentissages.

Nous la qualifions tout d'abord de problématique **emblématique**, car même si *aider et soutenir les élèves dans leurs apprentissages* peut contribuer le plus souvent à décrire la composante de l'engagement (E) avec lequel ST1 déploie son activité et donne ainsi à voir des intentions, des focalisations, des préoccupations en lien avec ces notions d'aide et de soutien à fournir aux élèves, ces quelques mots résument également bon nombre de ses attentes (A) sur fond de connaissances, expériences, normes d'action, valeurs (S) spontanément associées à l'aide et au soutien des élèves dans leurs apprentissages. ST1 nous décrit également passablement de communications et d'actions

pratiques, nous permettant de comprendre ce qu'elle pense, ce qu'elle ressent, ce qu'elle fait et comment elle interagit avec les élèves (U), lorsqu'elle les aide et les soutient dans leurs apprentissages. Bien que faiblement documentées, nous pouvons le plus souvent inférer à partir des cours d'expérience suivants quels sont les apprentissages construits autour de ces enjeux d'aide et de soutien, peu souvent invalidés, mais le plus souvent renforcés à chaque instant (I) au fil des SEA et des stages.

Nous considérons par ailleurs cette problématique comme **centrale** dans l'activité de ST1 puisque l'ensemble des autres problématiques évoquées le sont systématiquement en interrelation avec la question de l'aide et du soutien fournis ou à apporter aux élèves afin de favoriser et valoriser leurs apprentissages. Ainsi, nous nous apercevons que lorsque ST1 cherche à susciter un intérêt de la part des élèves ou lorsqu'elle se réjouit de l'intérêt suscité par l'une des tâches proposées, elle peut néanmoins être confrontée à des enjeux d'articulation entre une prise en compte des besoins individuels des élèves, tout en considérant la dimension collective de l'enseignement. Ceux-ci sont étroitement articulés à la manière dont elle se positionne dans la classe, pense et gère ses déplacements ou au contraire son immobilité. Ces enjeux d'aide et de soutien disent également quelque chose des gestes techniques, des attitudes et des postures adoptés lorsqu'elle interagit collectivement ou individuellement avec chacun des élèves, ce qui la confronte parfois à des dilemmes qui s'expriment sous l'angle de la gestion du temps, celle de l'ordre en classe, voire également sous l'angle de la gestion de la légitimité de ses gestes, communications, déplacements, positionnements au sein même de la classe compte tenu de la présence des formateurs de terrain, de leurs interventions ou non-interventions.

La *micro-histoire* que nous avons tenté de reconstruire ici, permet d'illustrer dans un premier temps l'imbrication de l'ensemble des composantes de l'activité de l'étudiante-stagiaire 1 (dimension emblématique). Dans un deuxième temps, plusieurs séries de segments d'activité sont sélectionnés au sein des différentes situations d'enseignement et apprentissages, afin d'illustrer comment cette problématique se décline au travers de l'activité de ST1 au fil des 8 SEA (dimension centrale). Cette micro-histoire est reconstruite à partir de :

- l'analyse des données d'observation filmée des entretiens pré et post-leçons entre ST1 et FT1B concernant une séance d'enseignement et apprentissages, la SEA3, choisie de manière aléatoire par nous¹³² parmi les huit séances observées dans les trois contextes d'enseignement spécialisé
- l'analyse du couplage des données d'observation de cette séance, aux données d'autoconfrontation (protocoles à trois volets) de ST1 à cette même séance.

Nous abordons pour ce faire deux des cinq axes particuliers à partir desquels l'étudiante-stagiaire 1 se saisit de l'aide et du soutien aux élèves dans leurs apprentissages, tout en mettant en évidence les liens existants au sein du même segment analysé avec les autres axes susmentionnés.

7.3 L'activité de ST1 lors de la séance 3 : un cas d'espèce

7.3.1 La séance est tout d'abord réfléchie, planifiée et préparée seule puis avec l'aide de la formatrice

Avant que la cloche ne retentisse, que les élèves n'entrent dans la classe, ce jeudi 25 septembre 2014, à 13h30, une planification de la séance a été réalisée, des préparations de tâches ont été effectuées, des échanges à ce sujet ont eu lieu avec la FT1B.

Les stratégies d'enseignement, les obstacles et difficultés anticipés par ST1 en amont de la séance et discutés lors de l'entretien pré-leçon, semblent globalement¹³³ articulés à des préoccupations, attentes et connaissances portant sur sa capacité à mobiliser un certain nombre de gestes d'enseignement

¹³² Nous reprenons ici le postulat d'une activité totale, autonome, dynamique. Décrire et comprendre l'activité de ST1 et ses transformations en commençant par la séance 3 rompt ainsi avec l'idée de transformations reflétant uniquement une logique de progression.

¹³³ Nous n'avons pas procédé à l'analyse de l'expérience de ST1 en procédant par une documentation des signes hexadiques décrivant son activité lors de l'entretien pré-leçon étant donné que celui-ci n'a pas fait l'objet d'une autoconfrontation ; néanmoins le contenu des propos échangés nous permet d'inférer un certain nombre de préoccupations, attentes ou absences d'attentes, connaissances, expériences à propos de la séance à venir et invoquées à l'instant où celle-ci s'entretient avec sa FT.

susceptibles de permettre aux élèves d'entrer facilement voire agréablement dans les différentes tâches prescrites. Ainsi le moment collectif avant et après la lecture de l'histoire, se veut un moment dynamique, précédant le travail individuel plus statique, autour de tâches différenciées. Ce moment collectif a pour but de permettre aux élèves « *d'entrer au mieux dans la tâche et de leur permettre de s'intéresser* » (EPL_ST1_FT1B_SEA3), et pour elle de savoir « *ce qu'ils en ont compris, évaluer ce qu'ils ont retenu de l'histoire et si elle leur a plu ou pas.* » (EPL_ST1_FT1B_SEA3) Le choix du format du livre utilisé pour la présentation et la lecture est probablement réalisé en fonction de la même intention : le grand format est « *plus pratique pour montrer les images aux enfants* ». Bien qu'elle ne le précise pas, nous imaginons que l'attente sous-jacente à ce côté pratique est la possibilité qui s'ouvre de favoriser un meilleur accès aux illustrations, une meilleure prise d'informations et d'indices de compréhension à partir des images, et donc indirectement favoriser une meilleure compréhension de l'histoire. De là, il ne nous reste qu'un pas à franchir pour imaginer que si les élèves comprennent mieux l'histoire, ils auront plus de plaisir à l'écouter. Le titre du livre sera caché (conformément à ce que FT1B lui a conseillé) afin de contourner les conséquences d'une hétérogénéité de compétences en lecture dans la classe (présence d'élèves lecteurs, de lecteurs débutants et d'élèves non lecteurs) et risquer de devoir faire l'impasse sur l'étape d'interactions autour des hypothèses concernant le contenu de l'histoire. L'histoire sera lue dès cette première séance dans son intégralité (sur recommandation de FT1B) et non partie après partie, séance après séance, sachant que les élèves auront envie de connaître immédiatement la suite de l'histoire. L'ensemble de cette structure d'anticipation pourrait ainsi contribuer à poser les jalons d'une stratégie d'enseignement visant à éviter le désengagement des élèves lors de la première phase de la séance et favoriser le bon déroulement de la phase suivante, à savoir celle de la réalisation des exercices écrits à réaliser individuellement. ST1 précisant ses intentions à sa formatrice, dit en effet chercher à faire en sorte que les élèves apprécient l'histoire afin qu'ils prennent du plaisir à faire les exercices. C'est ainsi d'ailleurs qu'elle évalue la durée de ce premier moment collectif à un grand maximum d'une demi-heure, pour autant, dit-elle « *que les élèves soient attentifs, et que l'histoire leur plaise* ». (EPL_ST1_FT1B_SEA3).

Les fiches d'exercices individuelles prévues, sont élaborées à partir de ce que FT1B lui dit avoir l'habitude de faire avec ses élèves, soit des exercices sur la reconnaissance de lettres et de mots écrits avec des polices d'écriture différentes, des exercices de copie, des exercices portant sur le genre des mots et finalement des exercices portant sur la compréhension de l'histoire. Elle dit avoir cherché à choisir des exercices adaptés en fonction des indications reçues au sujet des élèves, elle-même étant encore en train de découvrir les élèves, leur fonctionnement, leurs compétences, etc. ST1 espère d'ailleurs, que ces choix d'exercices adaptés permettront aux élèves « *de parvenir à les réaliser au mieux et de façon autonome* » (EPL_ST1_FT1B_SEA3).

Ainsi, afin d'éviter que les élèves ne maîtrisant pas encore l'écriture cursive ne soient confrontés à des obstacles majeurs les empêchant d'effectuer la dernière partie de la troisième fiche d'exercices, ST1 a prévu d'adapter la consigne : repasser sur les lettres plutôt que de demander de les copier. Elle a pris soin de changer la police d'écriture sur les fiches des plus jeunes élèves « *pour que ce soit plus facile à déchiffrer pour eux* » et séparé les mots à reconnaître, alors que pour les plus grands, ces mots ne sont précisément pas segmentés. Pour le dernier exercice de cette première fiche, ST1 a prévu de donner le même exercice à tous les élèves, mais pour les plus grands, elle a prévu qu'ils puissent écrire le mot correspondant à l'image avec l'aide d'une fiche de mots outils, alors que pour les plus jeunes, il s'agira de découper l'image et de la coller à côté du bon mot. D'autres adaptations du même type ont été apportées sur les fiches 2 et 3 prévues pour les deux plus jeunes élèves : recours à des images pour associer le genre du déterminant au mot, plutôt qu'un recours direct au mot. La fiche des mots outils sera également à leur disposition, mais elle supposera une capacité à transposer les déterminants indéfinis (un, une) à des déterminants définis (le, la). ST1 s'attendant à cette difficulté supplémentaire, y sera dès lors attentive, mais elle veillera surtout, dit-elle à vérifier qu'ils repèrent la différence entre le genre masculin et le genre féminin. Des exercices jugés trop difficiles ont été supprimés et remplacés par des exercices plus simples : entourer mot par mot les mots identiques au modèle et non la phrase complète.

Finalement, elle fera attention à préciser aux deux élèves plus jeunes et qui, selon FT1B, ont un peu plus de difficultés, de changer de couleur à chaque série de mots identiques qu'ils colorient lorsque la consigne stipule « *colorie de la même couleur les mots identiques* ». Elle évitera ainsi que l'élève B,

colorie tous les mots de la même couleur. Elle lira par ailleurs, elle-même les phrases aux élèves non lecteurs, lorsque ceux-ci en auront besoin pour effectuer un exercice en particulier.

ST1 est bien consciente de la quantité (trop) importante de tâches préparées, mais elle dit s'être intentionnellement constitué un stock de fiches supplémentaires, afin de pouvoir les distribuer aux élèves qui avanceraient plus vite que prévu et éviter ainsi « *qu'ils ne se tournent les pouces* ». Elle a toutefois été prévenue, par FT1B qu'elle devra être vigilante à ne pas créer de trop grand décalage entre les élèves dans la progression de l'accomplissement des différentes tâches. Elle sait donc qu'elle peut proposer un coloriage de mandala à ceux qui avancent plus vite et éviter ainsi que ceux qui avancent moins vite de se retrouver à la traîne, et finissent pas se sentir découragés. ST1 proposera donc uniquement trois fiches aux élèves, les autres restant en suspens pour la séance suivante. Elle se dit à ce propos, que cette première séance lui permettra de se faire une idée du rythme avec lequel elle pourra avancer avec eux par la suite, du temps de concentration qu'elle pourra leur demander, et adapter ainsi ses prochaines séances en fonction de ces informations.

7.3.2 Le moment venu, la séance se déroule en présence des élèves et de la formatrice...

13h30, jeudi 25 septembre 2014, les 8 élèves entrent en classe. Ils s'installent à leur pupitre. L'étudiante-stagiaire 1 se tient derrière la table centrale, devant le tableau noir, face à eux. Entre ses mains, l'album grand format « La soupe au caillou » qu'elle présente aux élèves. FT1B, assise à la grande table côté droit, observe ses élèves et sa stagiaire. La séance peut commencer ...

Notre analyse des données d'observation concernant le déroulement de cette séance (chapitre 6), confirme l'actualisation des intentions de ST1 concernant l'organisation de la séance en quatre phases :

Tableau 7.3 : Organisation de la séance 3 - ST1

Phases SEA	Contenu de ces phases
Phase 1	Lancement de la séance : annonce aux élèves qu'ils vont découvrir un nouvel album et le leur montre.
Phase 2	Temps collectif : hypothèses au sujet du titre et du contenu de l'histoire ; lecture de l'histoire ; questions-réponses au sujet de la compréhension globale de l'histoire, questions-réponses à propos du champ lexical de l'histoire.
Phase 3	Temps individuel : réalisation des 3 fiches d'exercices par la plupart des élèves.
Phase 4	Jeux libres au fur et à mesure que les élèves parviennent à la fin de la fiche 3.

En tant qu'observatrice externe, nous repérons globalement tant des indices apparents d'engagement et de persévérance de la part de certains élèves (Pelgrims, 2003, 2006) tout au long de la séance, que des traces de satisfaction de la part de ST1 dans le déploiement de son activité. La plupart des élèves participent en effet activement aux interactions avant et après la lecture de l'histoire, disent avoir apprécié l'histoire. Une fois à leurs pupitres, ils se mettent au travail sans trop opposer de résistance, lèvent la main pour demander des compléments d'explications ou expriment spontanément leur incompréhension et se lèvent régulièrement pour solliciter de l'aide ou des précisions auprès de ST1 qui y répond comme elle peut, avec le sourire. Nous constatons également une prise en considération par ST1 des recommandations et mises en garde de FT1B concernant le nombre de tâches prévues et les adaptations de contenus proposées. Seules trois fiches sont distribuées de manière individualisée à chacun des élèves, ST1 se déplace rapidement auprès des élèves en cas de besoin, surveille de près l'accomplissement des tâches, intervient spontanément auprès de l'un ou l'autre élève en train d'effectuer leur exercice, félicite les élèves lorsqu'ils lui apportent une fiche terminée, valorise chacune des bonnes réponses proposées, encourage et soutient la persévérance des élèves qui prennent plus de temps que les autres.

À la fin de la séance, les 8 élèves ont ainsi découvert un nouvel album, semblent avoir compris l'histoire et effectué la plupart des tâches prescrites. Enfin, les élèves les plus rapides ont pu « s'occuper » aux coins jeux, pendant que leurs camarades terminaient à leur place, les derniers exercices.

Nous pourrions nous contenter des données ci-dessus pour décrire, analyser et comprendre ce qui s'est joué pour cette étudiante-stagiaire de la maîtrise en enseignement spécialisé se trouvant en tout début de sa seconde année d'études et réalisant son deuxième stage de formation en classe spécialisée, dans un regroupement de classes spécialisées du canton de Genève.

Or, cette perspective externe restreint selon nous l'accès à l'expérience de ST1 tout au long de cette séance 3. En effet, que se dit-elle, que ressent-elle quand elle dit ce qu'elle dit ou fait ce qu'elle fait, ce jeudi 25 septembre entre 13h30 et 14h30 ? Quelles sont les connaissances, les normes d'action ou encore les valeurs mobilisées à chaque instant où ST1 perçoit et interprète des comportements, bouge, communique, ressent des émotions, bref à chaque instant où elle agit, compte tenu de ce à quoi elle s'attend et de ce qu'elle poursuit comme intentions, de ce qu'elle a comme préoccupations ou focalisations ? Et finalement qu'apprend-elle tout au long de ces 60 minutes ? C'est donc bien l'activité cognitivement, culturellement, corporellement et émotionnellement vécue par ST1 et donnant lieu à expérience, tel que le programme de recherche du cours d'action l'entend (Theureau, 2006), que nous allons documenter ci-après.

Lors de l'autoconfrontation aux traces de son activité, suite à une remise en situation que nous réalisons oralement et visant à permettre à ST1 de se remémorer les principaux événements structurant les 4 phases de la séance, ST1 choisit de commenter, décrire prioritairement des segments d'activité concernant la phase 3 de la SEA3. Celle-ci évoque très rapidement les multiples sollicitations des élèves : « *Ce qui m'a le plus marqué c'est justement quand ils sont dans la tâche et qu'ils commencent à me demander beaucoup* » (AC_04'12''ST1_SEA3). Ce moment critique, intervient selon elle à partir du moment où certains élèves se lancent dans la réalisation de la fiche 2, « *parce que pour les premiers exercices ils étaient plus autonomes* » (AC_06'25''ST1_SEA3). Cette spécification des segments à décrire et à commenter en priorité consiste pour nous, comme nous l'avons déjà expliqué lors de la section précédente, en un indice saillant d'une problématique suffisamment significative dans l'activité de ST1 pour que celle-ci choisisse de s'y arrêter.

Le repérage des 34 segments significatifs sélectionnés (**Annexe 9**), puis commentés en premier ou en second niveau d'autoconfrontation de la séance 3 par ST1 (**Annexe 10**), montrent que ST1 s'arrête successivement¹³⁴ durant l'autoconfrontation sur des segments dans lesquels il est question :

- De l'énonciation de consignes, de leur reformulation, de leur explicitation, voire de leur illustration proposée individuellement à plusieurs des élèves de la classe (mais également des demandes d'explicitation adressées par les élèves à ST1 au sujet de ces mêmes consignes).
- De son positionnement (posture physique) et des déplacements qu'elle effectue dans la classe.
- Des félicitations adressées à certains élèves à l'issue d'une partie de la tâche ou à la fin d'une tâche.
- Des encouragements, les relances adressés à un ou plusieurs élèves lors de la réalisation d'une tâche.
- De la posture physique de l'élève en train de réaliser la tâche demandée.
- Des demandes de retour au calme, de réduction du niveau sonore, de retour aux pupitres adressés à certains élèves.
- De l'organisation des séries de fiches (différenciées) sur la grande table centrale de la classe : celles qui sont à distribuer successivement aux élèves, celles qui sont reçues à la suite du travail effectué, celles qui servent à aider les élèves.
- De l'aide apportée individuellement et ponctuellement à un/plusieurs élèves dans la réalisation d'une tâche.
- De l'interruption par un ou plusieurs élèves dans l'aide individuelle apportée, dans l'explication de consignes, dans les encouragements en train d'être donnés à un autre élève.
- De l'accompagnement, de l'étayage, du guidage « pas-à-pas » dans la réalisation d'une tâche pour certains élèves.

¹³⁴ Nous reprenons ici l'ordre chronologique des segments décrits et commentés selon leur apparition dans la séance tout en regroupant certains segments selon leur cohérence thématique. En effet, certaines thématiques similaires sont commentées à plusieurs reprises à propos de segments d'activité différents (notamment ceux qui concernent l'aide apportée aux élèves en vue de comprendre les consignes de travail ; ceux concernant le soutien, les encouragements et les relances déployés individuellement à chacun des élèves lorsque l'un d'eux se trouve confronté au besoin de solliciter l'aide de ST1).

Il est sans doute important de préciser ici, que durant l'autoconfrontation, certains segments d'activité ne sont pas visionnés (carottages réalisés par ST1 elle-même). C'est le cas des segments 11 à 47 ; 49 à 54 ; 61 à 76 ; 81 à 106 ; 151 à 156 et 161 à 163. D'autres sont visionnés pendant que ST1 poursuit ses descriptions et ses commentaires sur les extraits précédents sans interrompre le déroulement de la bande vidéo. Il s'agit des segments 112 à 115 ; 117 ; 119 à 120 ; 122 à 126 ; 134 à 136 ; 138 à 140 ; 142 à 145 ; 158 à 159 ; 164 à 165 ; 167 à 168 ; 171 et 179. Finalement, certains autres segments semblent avoir contribué à la fonction de re-enactment permettant l'accès à la conscience préreflexive de ST1. Ces segments précèdent le plus souvent les segments sur lesquels ST1 s'arrête pour décrire, commenter et/ou mimer son activité. Il s'agit des segments 1 à 10 ; 48 ; 55 à 57 ; 148 à 150 ; 172 à 174 ; 176 à 178 et 180.

7.3.3 Un premier aperçu de la signification globale accordée par ST1 à son activité ¹³⁵

De l'insouciance à la saturation

Les segments 1 à 10, le segment 48 et les segments 55 à 57 (*visionnés et ayant une fonction de re-enactment*) suivis des segments 11 à 47, puis des segments 49 à 54 (*non visionnés*) sont convoqués par ST1 lorsqu'elle décrit et commente, quelques fractions de seconde plus tard, les segments d'activité 58 à 60, segments d'activité sur lesquels elle s'arrête par ailleurs longuement :

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
06'55''	58	ST1 se dirige vers le pupitre de G et regarde sa fiche en validant son travail par un « ouais c'est bien ! » Ce à quoi G réagit par un petit cri (de satisfaction ?)
07'01''	59	ST1 pointe un endroit précis en haut à gauche d'une des deux fiches placées sur son pupitre et lui dit : « Ici, alors, dans le premier exercice, il faut que tu retrouves le titre, (pointe la feuille) et tu l'entoures, d'accord ? »
07'09''	60	En pointant avec l'index les deux parties de la fiche poursuit : « Donc il faut reconnaître, où c'est écrit pareil dans les deux écritures »

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1	Autoconfrontation - Verbatim niveau 2
07'20''	<p>ST1 : Là, c'est ce que... j'avais pas pensé en fait, parce que comme j'ai heu... les exercices (<i>fait une petite vague avec la main en montrant l'écran</i>), ils sont déjà différenciés par niveau. Donc ils ont vraiment tous les mêmes exercices c'est juste la difficulté qui est différente. Et je m'attendais en fait, comme il y en a quand même ... on va dire la moitié qui arrive à déchiffrer au moins... je me suis dit qu'ils pouvaient être autonomes pour lire la consigne et pas qu'à chaque fois, comme ils avancent pas du tout au même rythme, et pas qu'à chaque fois individuellement je devais ré-expliquer la consigne et ça c'est ce qui m'a heu... je me suis sentie un tout peu dépassée... du fait que le... heu comment dire ... dans le sens où justement ça (<i>montre l'écran</i>) j'y avais pas pensé.</p> <p>CH : Ok, et ça vous le réalisez à quel moment ?</p> <p>ST1 : C'est heu... je crois que c'est progressif... (<i>mime geste de progression avec sa main</i>). C'est quand je vois qu'il y en a un qui commence à me demander et puis après il y en a un autre (<i>mime avec ses yeux grands ouverts son regard qui va d'un élève à l'autre</i>) et au fait, c'est à tour de rôle ... donc c'est heu... (<i>secoue la tête de haut en bas</i>).</p> <p>CH : En fait, c'est l'accumulation de la même demande ?</p> <p>ST1 : Ouais... alors que... C'est la même demande mais en différé (<i>en souriant et en regardant CH geste de la main qui montre l'étalement des demandes</i>). Et comme justement ils vont pas au même rythme je ne peux pas non plus faire heu l'explication collective de la consigne.</p> <p>Parce que, par exemple là, (<i>main sur la souris et regarde l'écran</i>), G. il est déjà sur la première fiche, et comme on le verra après, F. il est encore aux fiches de</p>	

¹³⁵ Cette activité est ici documentée pour la phase 3 de la séance 3 (d'une durée de 30 minutes).

	titres et B. aussi. Donc si je commence à expliquer, ben ceux qui n'y sont pas, ils vont écouter... De toute manière, il y aura à réexpliquer aussi.	
08'53''		ST1 : Ben oui, il faut trouver des méthodes, ou genre des consignes bien plus claires ou des exercices qu'ils connaissent mieux, (<i>regarde CH</i>) et donc qu'ils peuvent faire de manière plus autonome. Parce qu'après, ils étaient tout à fait capables de les faire. C'était juste la consigne qui n'était pas claire et même les lecteurs avant même d'essayer de la lire : (<i>lève les yeux de manière agacée mais en souriant</i>), « Faut faire quoi ? » (<i>Sourit en s'adressant à CH et tape légèrement sur la table</i>) Ben justement leur apprendre je pense ces gestes-là d'essayer d'abord de comprendre par eux-mêmes avant de demander de l'aide mais...ça c'est...
09'25''	ST1 : Ça c'est tous des exercices qu'eux ils connaissent...	
09'30''		ST1 : La reconnaissance alphabétique, l'image heu... trouver le mot correspondant... ça c'est... FT1B m'a dit que ça c'est des exercices, ils en font (<i>insiste en regardant CH sur le mot font</i>), qu'ils savent faire. C'est juste que ben... comme il y a beaucoup d'informations en fait sur la même fiche (<i>regarde CH et fait un geste qui semble montrer l'ampleur des tâches sur la fiche</i>), c'est juste qu'en fait, c'est ça aussi qui les trouble, parce qu'ils ne savent pas où chercher.
09'56''	ST1 : Mais, la preuve, ils ont tous été capables de le faire, bon à part B (<i>lève les épaules</i>)	
10'01''		ST1 : Mais bon, lui, est aussi capable de le faire, c'est juste qu'il avait pas envie
10'08''	ST1 : Mais justement par rapport à l'heure, il est deux heures et quart. Il faut dire que depuis 13h30 ça fait déjà 45 minutes (<i>regarde CH, yeux grands ouverts et marquant une certaine insistance sur 45</i>) où il a été attentif. (<i>Hoche de la tête tout en regardant l'écran avec un léger sourire</i>) C'est, c'est... déjà une victoire entre guillemets, parce que ouais... (<i>regarde CH rapidement</i>) il peut décrocher bien... bien plus vite... et s'il a pas envie... on peut tout faire, lui ré-expliquer, lui donner des exemples, heu il fera pas.	
10'31''	ST1 : ça je l'avais observé, mais là je l'ai vu moi-même par... en tant qu'enseignante, genre quand on essaie (<i>geste de moulinette avec main autour de sa tête</i>) justement de trouver des régulations, d'autres façons d'aborder la fiche, pour que ça soit plus attractif et qu'il rentre dans la tâche et puis que...c'est... c'est pas faisable...	

L'analyse des cours d'expérience portant sur les segments 1 à 57 met tout d'abord en lumière, une signification latente (puisque'elle ne s'y arrête pas et ne les spécifie pas en amont) mais néanmoins accordée par ST1 aux segments d'activité constituant l'histoire de ce cours d'expérience et rendant possible d'après nous, l'émergence de cette signification à cet instant. En effet, bien que la plupart de ces segments d'activité n'aient pas été visionnés, ils sont néanmoins convoqués au travers de commentaires de niveau 1 mais également fortement entremêlés d'éléments relevant d'une analyse et de descriptions de niveau 2 effectuées à posteriori, lorsque ST1 décrit ce qu'elle fait et ce qui se joue pour elle au moment où elle s'arrête vers G et lui dit « *Ici, alors, dans le premier exercice, il faut que tu retrouves le titre et tu l'entoures, d'accord ?* » (segments 58 à 60).

Ces segments d'activité constituent d'après-nous une certaine forme d'expérience pour ST1, qu'elle sait par ailleurs partiellement partagée avec la chercheuse, puisque nous étions présente lors de la séance et puisque nous lui demandons de sélectionner le premier passage signifiant, donnant à saisir son sentiment de débordement, de dépassement face aux sollicitations multiples des élèves. Il est dès lors probable selon nous, que lorsque ST1 arrête le déroulement de la vidéo à ce moment-là (segment 58), l'intensité et le nombre d'unités de cours d'expériences de types [émotions, de pensées, d'interprétations, d'actions pratiques, ou de communications] vécues lors de la séance 3, émergent à nouveau, tout en étant cette fois-ci re-vécues sous une forme condensée, comme en écho à ce qui s'est passé pour elle durant ces sept premières minutes durant lesquelles les élèves l'ont sollicité lors de la réalisation de la fiche 2. Nous savons, tout comme elle également, que ces sollicitations se poursuivent

plus ou moins jusqu'à la fin de la séance. Ces trois premiers segments peuvent donc être considérés comme un premier point d'appui, lui permettant de décrire globalement l'expérience de saturation, de débordement face aux nombreuses sollicitations exprimées par les 8 élèves de la classe durant les quelques 30 minutes de cette troisième phase de la séance 3.

Cette construction locale de l'expérience de ST1 à un temps *t-I*, montre que lorsque ST1, se déplace effectivement vers le pupitre de G, qu'elle s'y arrête et lui formule la consigne de la tâche [*retrouver, parmi plusieurs propositions le titre de l'histoire et l'entourer*] puis poursuit son explication de la consigne [*reconnaître où c'est écrit pareil dans les deux écritures*] (temps *t*), de nombreuses autres communications du même ordre ou visant à rassurer les autres élèves dans l'accomplissement de leurs tâches ont eu lieu au préalable (*de la minute 01'54'' à la minute 07'20''* SEA3_vidéo 2^{ème} partie), de nombreux déplacements vers les pupitres des élèves ont été réalisés, de nombreuses indications d'éléments contenus sur les fiches des élèves ont été pointées.

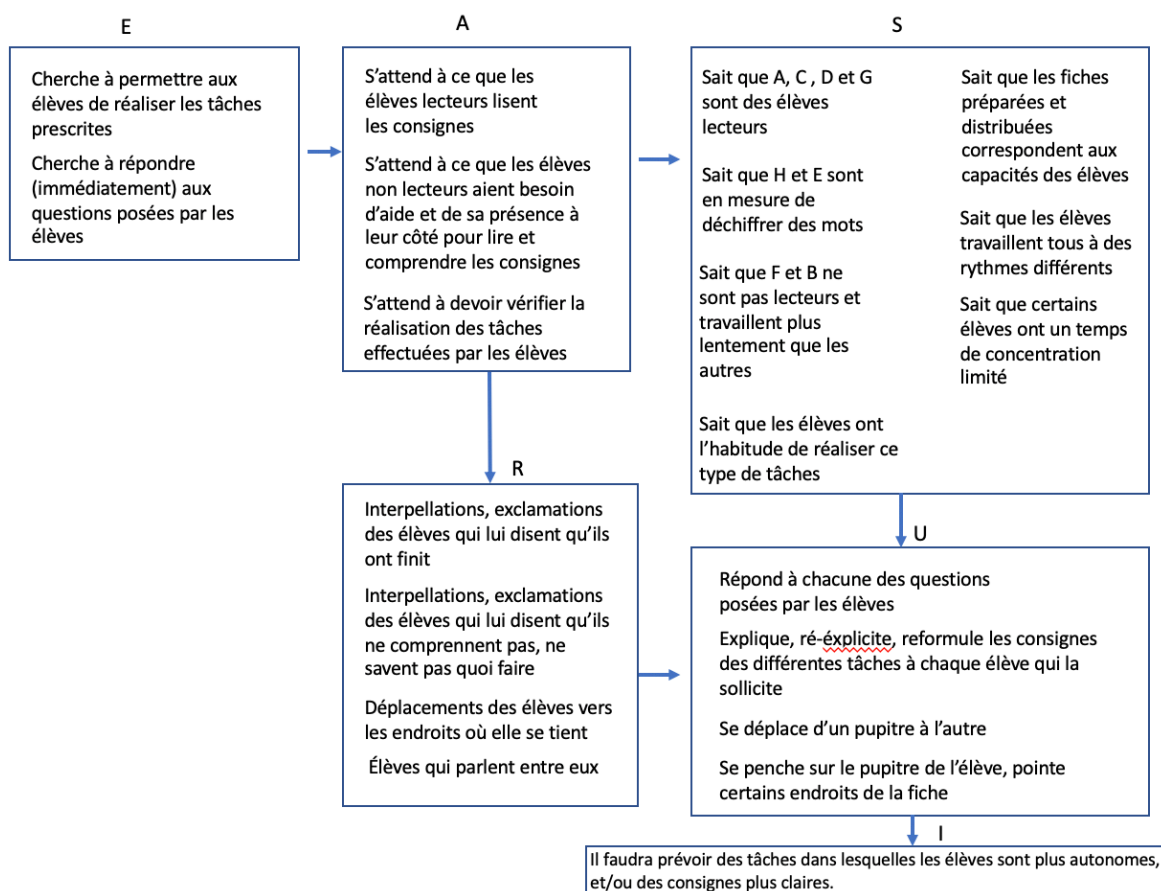


Figure 7.4 : Synthèse de la construction locale des cours d'expérience de ST1 lancement - phase 3

Cette première analyse nous permet de confirmer qu'il n'y a pas eu un élément particulier, émergent du monde propre de ST1 à cet instant-t, mais bien une signification progressivement accordée à un faisceau d'éléments en apparence transparents ou insignifiants, mais gagnant en intensité au fil de l'histoire des couplages ST1/situation et l'amenant à décrire ce sentiment de débordement et de dépassement face à un environnement devenu trop contraignant (voire menaçant pour son engagement dans la situation : aider les élèves, leur permettre d'avoir du plaisir, etc.). En effet, sur fond de sollicitations régulières des élèves, sur fond d'une perception d'un fond sonore et d'une atmosphère de classe tendant à devenir de plus en plus agitée de par les déplacements multiples des élèves et leurs communications spontanées, ST1 semble vouloir répondre toujours davantage à ces sollicitations, la conduisant par la force des choses à se sentir de plus en plus dépassée.

Une expérience traversée d' « imprévu »

L'analyse de ces cours d'expérience, nous permet par ailleurs de mettre en évidence, la rupture progressive de l'actualité potentielle [*s'attendre à de l'autonomie dans la lecture et la compréhension des consignes par les élèves lecteurs*] que nous considérons ici comme majeure, car elle vient révéler, voire expliquer à la fois ce sentiment de débordement, de dépassement, émergeant du couplage de ST1 à la situation, mais également et sous forme d'une mise en abyme de cette rupture d'attente, offrir à ST1 la possibilité de transformer son expérience de l'anticipation dans une dimension plus globale : celle de la préparation des séances d'enseignement. En effet, celle-ci pourrait être l'occasion pour ST1 de passer d'un idéal « d'anticipation du tout » à une considération de la nécessité de s'ajuster en situation aux événements survenant malgré elle et malgré une anticipation méthodique et rigoureuse de chacune des difficultés susceptibles d'interférer dans l'accomplissement des tâches par les élèves. En effet, c'est bien parce qu'elle ne s'y attend pas, et qu'elle pensait avoir pensé à tout, qu'elle se laisse surprendre par la répétition différée de la même demande.

Là, c'est que j'avais pas pensé en fait ... les exercices sont déjà différenciés par niveaux. Donc ils ont vraiment tous les mêmes exercices et c'est juste la difficulté qui est différente. Et je m'attendais en fait, comme il y en a quand même ... on va dire la moitié qui arrive à déchiffrer au moins ... je me suis dit qu'ils pouvaient être autonomes pour lire leur consigne, et pas qu'à chaque fois, comme ils avancent pas du tout au même rythme, qu'à chaque fois, individuellement je devais ré-expliquer la consigne, et ça c'est ... ce qui m'a heu... je me suis sentie un tout petit peu dépassée, du fait, que le heu ... comment dire ... dans le sens où justement, ça (montre l'écran), j'y avais pas pensé. (AC_N1_ST1_SEA3_07'20''- 08'04'').

ST1 fait en effet référence à ce qu'elle connaît (**S**) des aspects anticipés en lien avec la préparation et l'adaptation des différentes tâches, par ailleurs validés par la formatrice de terrain : [*différenciation des exercices en fonction des capacités ou incapacités des élèves (capacité à écrire, copier en écriture cursive par ex., adaptation de la police d'écriture pour les fiches données aux plus jeunes élèves ; proposition d'un support écrit de référence contenant des images-mots (fiche des mots outils)*]. Elle fait également référence à ce qu'elle connaît (**S**) des capacités des élèves [*la moitié des élèves arrive à déchiffrer au moins*], et de l'hétérogénéité dans la vitesse de réalisation des différentes tâches [*ils avancent pas du tout au même rythme*]. Elle sait (**S**) par ailleurs que « *ce sont tous des exercices qu'eux ils connaissent : la reconnaissance alphabétique, l'image heu, trouver le mot correspondant, ... ça c'est ... FT1B m'a dit que ça c'est des exercices qu'ils savent faire... ils en font.* » (AC_N1_ST1_SEA3_09'25''- 09'36''). Cherchant à permettre à ceux qui ont déjà terminé, de passer à la tâche suivante (**E**), cherchant à lire ou expliquer la consigne des différentes tâches uniquement aux élèves qui ne sont pas du tout lecteurs (**E**), s'attendant à ce que la plupart des élèves soient autonomes pour lire et comprendre les consignes des fiches (**A**), progressivement dépassée, perçoit une accumulation de la même demande en différé de la part de chaque élève (**R**), et se dit qu'elle n'avait pas pensé à devoir expliquer individuellement la consigne au moment où chacun des élèves en manifesterait le besoin (**U**).

Or, comme elle souhaite que tous les élèves puissent bien comprendre les consignes et les buts des tâches prescrites (**E**), qu'elle s'attend toutefois à présent à une difficulté de compréhension des consignes et du but des tâches de lecture par l'ensemble des élèves (**A**) mais qu'elle a en tête (**S**) parce qu'elle l'a constaté plus tôt dans la séance, que les 8 élèves ne progressent pas tous dans la réalisation des différentes tâches à la même vitesse, elle perçoit G qui est déjà en train d'aborder la seconde fiche d'exercices, alors que B et F sont quant à eux encore en train d'effectuer la première fiche (**R**), et se dit qu'elle ne peut pas revenir en arrière et se permettre de donner les consignes collectivement à l'ensemble des élèves (**U**).

Une expérience suscitant une certaine reconstruction de sens a posteriori

Nous constatons toutefois que, bien que le fait de ne pas avoir pensé que la lecture et la compréhension des consignes pouvait poser problème à l'entrée dans la tâche des élèves, déstabilise ST1 lors du passage progressif des élèves de la fiche 1 à la fiche 2, cette déstabilisation ne semble pas pour autant donner lieu à une construction du type (I) [répondre individuellement de manière différée à la même question n'est pas efficace] ou encore [à l'avenir, je penserai à lire et expliquer les consignes de manière collective car cela m'évitera de le faire individuellement après coup].

En effet, ST1 relativise ce manque d'anticipation dans les commentaires de niveau 2 qu'elle apporte à la suite de cette description de niveau 1. Ce qu'elle semble retenir, certes a posteriori, et que nous qualifions d'interprétant de niveau 2, par extension analogique de la notion d'interprétant telle que développée par Theureau, 2006, c'est qu'[il faut trouver des méthodes, ou des consignes bien plus claires, ou des exercices qu'ils connaissent mieux et donc qu'ils peuvent faire de manière autonome] (AC_N2_ST1_SEA3_08'53'' - 09'24'').

L'attribution de la difficulté rencontrée en situation, semble donc plutôt se situer pour ST1 dans un « défaut » de **préparation/anticipation** en amont, et non dans l'absence de recours spontané à un geste d'enseignement non anticipé, à savoir l'explicitation des consignes de manière collective, en situation d'enseignement. Elle n'accorde d'ailleurs aucune pertinence à la possibilité d'interrompre l'ensemble des élèves dans la réalisation de leur tâche à l'instant où elle constate que les élèves renouvellent la même demande de clarification :

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
<p>Cherche à permettre aux élèves d'avancer chacune à leur rythme</p> <p>Cherche à rendre la tâche compréhensible afin que les élèves puissent la réaliser</p>	<p>S'attend à ce que les élèves qui ne sont pas encore parvenus à la fiche 2 n'écourent pas la consigne collective</p>	<p>Sait que les élèves n'avancent pas tous à la même vitesse</p> <p>Sait que G a déjà débuté la fiche 2</p> <p>Sait que tous les élèves ne sont pas encore arrivés à la fiche 2</p> <p>Sait/croit qu'elle a besoin de l'attention des élèves pour qu'ils comprennent la consigne</p> <p>Sait/croit que les élèves qui ne sont pas concernés par une tâche ne s'y intéressent (a priori) pas forcément.</p>
Unités de cours d'expérience		
[Discours privé] : Se dit que si elle commence à expliquer, ceux qui n'y sont pas ne vont pas écouter		
Représentamen		
[Perception sélective]: Perçoit B et F qui n'ont pas encore terminé la fiche 1		
Interprétant		
Non renseigné		

En outre, le manque d'anticipation et de préparation, comme résultante de l'activité des élèves avec laquelle ST1 doit composer sur le moment, est également mis en relation, a posteriori (AC_N2_ST1_SEA3_09'38'' - 09'55'') avec une **attention insuffisante** accordée à **l'habillage des tâches**. ST1 considère en effet, que les élèves peuvent avoir été perturbés en raison du nombre trop important d'informations contenues sur la fiche 2, ce qui les a empêchés de savoir où chercher l'information nécessaire à la résolution de la tâche. De plus, celle-ci s'appuie sur une connaissance issue de l'entretien pré-leçon réalisé avec FT1B, [l'ensemble des exercices proposés aux élèves, tels que la reconnaissance alphabétique ou l'association d'un mot à un image est déjà connu des élèves ; ce sont des exercices que les élèves ont l'habitude de faire et qu'ils savent faire], pour se dire que le problème n'émane pas d'une absence de considération de sa part de la difficulté des tâches proposées aux élèves.

Dès lors, l'ensemble de ces constats et interprétations survenant dans un premier temps globalement et a posteriori, semblent confirmer et renforcer chez ST1, la croyance selon laquelle **les sollicitations et demandes d'aides multiples** peuvent être évitées en :

- 1) Préparant des tâches différenciées que les élèves connaissent déjà très bien

- 2) Préparant des tâches dont les consignes sont claires¹³⁶
- 3) Préparant des tâches dont l'habillage est simplifié (supports contenant peu d'informations)

Ils infirment en revanche provisoirement, notre hypothèse d'une transformation d'activité de la part de ST1 en cours de séance 3, l'amenant à réguler tant son sentiment de dépassement que les sollicitations multiples des élèves, au travers d'une interruption de l'accomplissement des tâches par les élèves (fiches 1 et 2) au profit d'une explicitation collective des consignes. Celle-ci ne transforme pas en effet sa croyance selon laquelle une explicitation collective des consignes ne peut être considérée comme bénéfique pour l'ensemble des élèves, notamment en raison de l'hétérogénéité de la vitesse de progression des élèves dans la réalisation des tâches prescrites.

La documentation des cours d'expérience suivants montre par ailleurs qu'une perturbation complémentaire à la perception de B n'ayant pas encore achevé sa fiche 1 (**R**), apparaît au moment où ST1 se dit qu'elle ne peut pas donner/expliciter collectivement la consigne à tous les élèves. Il s'agit de la perception de l'heure sur l'horloge de la classe qui indique à ST1 qu'il est 14h15. Cherchant probablement à maintenir les élèves engagés dans leur tâche le plus longtemps possible et cherchant à amener les élèves à réaliser 3 fiches d'exercices au maximum (**E**), elle s'attend à repérer des signes de désengagement de leur part au fur et à mesure que le temps s'écoule (**A**), car elle sait que les élèves ont une **capacité d'attention limitée** et que la séance a débuté déjà à 13h30 (**S**). Elle se dit alors que cela fait non seulement déjà 45 minutes que B travaille, mais qu'en plus celui-ci a fait preuve d'attention et de concentration durant ces 45 minutes (**U**).

Ce constat, se faisant sur fond de connaissances [*B peut décrocher bien, bien, plus vite ... et s'il n'a pas envie, on peut tout faire, lui ré-expliciter, lui donner des exemples, il ne fera pas* (AC_N1_ST1_SEA3_10'19''-10'27'')] et d'expérience [*ça je l'avais observé, mais là je l'ai vu moi-même, en tant qu'enseignante, genre quand on essaie* (geste de moulinette de la main autour de sa tête) *justement de trouver des régulations, d'autres façons d'aborder la fiche, pour que ce soit plus attractif et rentre dans la tâche, et puis que c'est pas faisable* (AC_N1_ST1_SEA3_10'27''-10'45'')], l'amène alors à une interprétation de la situation s'éloignant d'une décision tendant à demander à B (voire à F également) de s'investir dans l'effort cognitif de l'écoute et de la compréhension d'une consigne concernant la fiche 2. En effet, les 45 minutes d'attention sont considérées par ST1 comme une victoire. L'effort visiblement appréhendé comme supplémentaire étant donné celui déjà fourni par B durant les 45 minutes précédentes, est donc peu exigible.

7.3.4 Des gestes professionnels faisant expérience pour ST1 durant la séance ¹³⁷

Examinons à présent plus spécifiquement, ce qui se passe et se transforme durant cette troisième phase de la séance 3 pour ST1, à partir des segments d'activité décrits et commentés plus finement lors de l'autoconfrontation.

Formulation, explication des consignes et gestion des zones de libertés laissées aux élèves dans leur interprétation

Très rapidement après avoir distribué la seconde fiche d'exercice aux élèves, ST1 se confronte à une consigne qui pose question aux élèves. Celle-ci est formulée ainsi : « Colorie d'une même couleur les mots identiques dans ces deux suites de mots ». La zone de liberté créant des incertitudes dans l'interprétation de la consigne se situe ici autour de deux aspects. D'une part, le choix d'une couleur en

¹³⁶ Cet interprétant de niveau 2 se décline ultérieurement en interprétant de niveau 1 (SH 14), lorsque ST1 se retrouve à nouveau quelques minutes plus tard, devant un élément de la consigne « Colorie de la même couleur » à préciser à plusieurs reprises aux élèves et de manière différée. Elle construit alors une connaissance sur fond d'expériences similaires préalablement vécues dans cette séance, « peut-être que pour la prochaine fois, ce serait mieux, de moi imposer ou genre sur leur feuille, déjà en amont de mettre la couleur, pour heu... que ce soit plus facile pour eux de s'y retrouver (AC_N1_ST1_SEA3_00'58''_01'22'') »

¹³⁷ Cette expérience est toujours analysée et documentée à partir des segments d'activité observés lors de la phase 3 de la séance 3 (stage B ; classe spécialisée).

particulier parmi l'ensemble des couleurs à disposition dans la boîte de crayons de couleurs des élèves, et d'autre part la nécessité de changer ou pas de couleur à chaque coloriage de paires de mots identiques.

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
09'47''	77	ST1 se tourne alors vers C et lui répond : « <i>Oui, la couleur que tu veux</i> ». Puis, elle passe devant le pupitre de C et se penche légèrement en avant comme pour vérifier comment C s'y prend. Elle poursuit : « <i>Mais chaque mot doit être d'une couleur différente</i> ».

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1	Autoconfrontation - Verbatim niveau 2
00'06''	ST1 : ça par exemple, « <i>la couleur que tu veux</i> » c'est ... j'ai constaté que c'est mieux de leur dire de quelle couleur c'est parce que ça donne trop de choix et ils s'y perdent... (<i>regarde CH en souriant</i>) en tous cas avec ces élèves-là c'est mieux heu de nous imposer heu... CH : Mais, ça, ça vous traverse l'esprit maintenant ou après parce que la FT vous l'a dit ou c'est sur le moment ?	
00'31''	ST : heu là je lui dis... heu justement « <i>la couleur que tu veux</i> » et c'est après justement quand je vois que tout le monde me pose la question (<i>regard exprimant la saturation en direction du CH</i>) et que je dois répondre ...et genre, de nouveau, ben là je me dis que c'est peut-être mieux d'imposer.	
00'45''		ST1 : Et c'est après coup aussi, en en parlant avec ma FT1B et (<i>accentuation sur le mot</i>) avec un exercice de maths (<i>regarde CH</i>) le lendemain, où c'était les formes, mais c'est moi qui ait imposé la couleur de chacune des formes et ça allait beaucoup mieux en fait...
00'57''	CH : Ok, mais là sur le moment, vous ne pensez pas encore à cette décision ? ST1 : Là, non parce que, tout là, à chaque fois qu'on me demande je dis, ben je dis ça, ben « <i>la couleur que tu veux</i> », mais je me dis peut-être que pour la prochaine fois ce serait mieux, de moi imposer ou genre sur leur feuille déjà en amont de mettre la couleur... pour heu ... que ce soit plus facile pour eux de s'y retrouver... heu... essayer de voir si ça marche mieux...	
01'22''	CH : ça vous confirme que changer de stratégie ce sera mieux ? ST1 : acquiesce en hochant de la tête.	
01'24''		ST1 : je pense que dans ces cas-là, ce serait mieux... ça les a pas empêché de le faire, mais ça ... c'est peut-être un truc tout bête qui aurait pu faire que pour cet exercice-là (<i>regarde CH</i>) ils auraient pas eu besoin de m'appeler.

Nous constatons à nouveau, à quel point il est parfois complexe pour ST1 de faire abstraction de l'expérience qu'elle a de la séance telle qu'elle s'est effectivement déroulée pour décrire et commenter uniquement ce qui se déroule à un temps *t*, sans faire appel à des segments d'activité se situant en aval. Ainsi, alors que nous souhaitons comprendre l'expérience de ST1 au moment même où elle s'adresse à l'élève C en lui disant de s'emparer de la couleur de son choix pour colorier l'une des cases sur la fiche d'exercices, l'étudiante-stagiaire fait référence à la fois à des pensées et des interprétations, ayant lieu à l'instant où elle s'adresse à l'élève C, et à la fois à des interprétations, constructions et renforcements de types et de relations entre types [*sans une consigne claire les élèves posent tous la même question → imposer la couleur aux élèves est préférable → je m'en souviendrai pour la prochaine fois*] relevant davantage d'une expérience située à un temps *t + 1*

ST1 remarque en effet, qu'avec l'**absence de précision** sur ce point de la consigne, les élèves s'y perdent. Ce qui fait signe à cet instant pour ST, au travers notamment de la question posée par l'élève C R, [perception sélective], c'est la perception d'une **régularité et d'une systématité des questions adressées par les élèves** pour éclaircir ce point dans la consigne. En effet, si l'on considère les segments d'activité antérieurs au segment 77, nous pouvons dénombrer 17 interpellations de la part des élèves adressées sous formes de questions ou d'exclamations à ST1. Parmi ces 17 interpellations, 13 sont des questions liées à une incompréhension d'une consigne, et 4 d'entre-elles concernent cette consigne du coloriage dans la couleur de son choix. Seuls deux élèves, dont C sont parvenus à la réalisation de cette tâche, à ce stade de la séance. Chacun de ces deux élèves posent deux questions au sujet de cette

consigne. C'est ainsi que tout en cherchant à aider aux mieux les élèves, à faire en sorte que les élèves soient en mesure d'effectuer ces exercices (E) dont elle sait par ailleurs qu'ils sont capables de les réaliser, d'autant que C est une élève lectrice (S), ST1 s'attend (encore à ce stade de la séance) à de l'autonomie de la part de C (A). Lorsqu'elle perçoit C, se levant de sa chaise et venant vers elle en lui demandant, « *de la couleur qu'on veut ?* » (R), ST1 tout en se disant que la prochaine fois, ce sera peut-être mieux d'imposer une couleur, se tourne vers C et lui répond « *oui de la couleur que tu veux* » puis poursuit en précisant encore un peu plus la consigne « *mais chaque mot doit être d'une couleur différente* » (U).

Les commentaires de niveau 2 que ST1 apporte durant l'autoconfrontation, nous permettent de comprendre les transformations et la généralisation d'une connaissance construite au fil de la séance et renforcée après la séance. En effet, le discours privé se déployant à l'instant où elle réalise que même C lui demande des précisions par rapport à la couleur qu'elle doit utiliser, va se transformer progressivement au fil de la séance, puis immédiatement après lors de l'entretien post-leçon réalisé avec FT1B, en une forme d'interprétant généralisé et transféré a posteriori à une famille de situations. L'étudiante-stagiaire, semble ainsi invalider le type [*laisser la possibilité aux élèves de choisir la couleur n'est pas fondamentalement problématique pour la réalisation de la tâche*] au profit de la construction d'un nouveau type : [*prendre en compte ce petit détail, « tout bête », peut rendre la réalisation de la tâche plus facile pour les élèves et leur permettre de l'effectuer sans la solliciter*]. Ce type est par ailleurs, renforcé lors d'une expérience inverse réussie le lendemain de la SEA3, dans laquelle ST1 propose aux élèves d'utiliser une couleur en particulier pour la réalisation d'une tâche en mathématiques, et dans laquelle elle constate avec satisfaction que ceux-ci l'effectuent avec beaucoup plus de facilité.

Nous pouvons donc repérer la construction d'une connaissance sur laquelle ST1 dit vouloir s'appuyer pour la fois suivante et qu'elle dit avoir déjà mobilisé lors de la préparation et la mise en œuvre d'une autre leçon, dans un domaine disciplinaire différent.

Évaluation de la capacité des élèves à persévérer lors de l'accomplissement des tâches

Comme nous l'avons évoqué précédemment à propos de la prise en considération par ST1 de la dimension temporelle articulée à celle de l'observation de signes de désengagement ou au contraire de persévérance, manifestés par l'élève B, dans l'ajustement du déroulement de la séance, nous constatons que de nombreux segments d'activité sur lesquels ST1 s'arrête, qu'elle décrit, commente, ou mime, concernent ces aspects de soutien, de relance, d'accompagnement des élèves les amenant à persévérer dans la réalisation de la tâche en train d'être réalisée. Ceux-ci expriment, ce que nous identifions comme le cœur même de son engagement dans son activité, à savoir soutenir, aider les élèves pour qu'ils parviennent à effectuer les tâches prescrites. Nous les présentons et les analysons dans l'ordre chronologique de leur apparition au fil de la phase 3 de la séance 3, sous la forme de **5 séries de segments** :

1. Lorsque certains élèves « agités » deviennent des baromètres de la capacité d'autres élèves à persévérer dans la tâche.
2. La prise en compte du travail précédemment fourni par l'élève
3. Exiger davantage, tout en se montrant à l'écoute de l'élève
4. La prise en compte du temps à disposition pour terminer les tâches prévues.
5. L'identification et la prise en considération des signes témoignant d'un intérêt pour la tâche de la part de l'élève

Première série de segments d'activité analysés : Lorsque certains élèves « agités » deviennent des baromètres de la capacité d'autres élèves à persévérer dans la tâche.

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
09'51''	78	ST1 se déplace vers le pupitre de l'élève H, se penchant vers lui, demande « <i>Est-ce qu'il y en a un autre ?</i> » H répond que non. ST1 propose à H de regarder encore un petit peu .
10'03''	79	ST1 se redresse et tournant sa montre sur son poignet, tourne la tête en direction du TN puis continue à observer la fiche de H et se penche à nouveau sur le pupitre de H.
10'09''	80	ST1 penchée sur le pupitre de l'élève H, lui dit : « <i>Regardes, tu vois, le premier mot c'est le même ou ce n'est pas le même mot ?</i> » H répond que ce n'est pas le même. Toujours penchée, ST1 poursuit en pointant les deux mots de ses deux doigts. « <i>Là : celui-là et celui-là. Là et là c'est le même ? Le deuxième c'est le même ou c'est pas le même ?</i> » H répond : « <i>C'est le même</i> ». <i>Et le troisième c'est le même ?</i> H répond non. ST1 poursuit : « <i>Oui ! Et le dernier : est-ce que c'est le même ou pas le même ?</i> » H répond non. ST1 répète : « <i>Ce n'est pas le même</i> ». Toujours, penchée, ST1 dit : « <i>Regarde, pour t'aider, quand tu vois que ce n'est pas le bon mot, tu peux le tracer. Tu fais pareil avec les autres</i> (partiellement hors champ caméra). <i>Allez !</i> »

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1	Autoconfrontation - Verbatim niveau 2
02'02''	ST1 : Et là, je regarde l'heure pour voir si je peux encore leur demander ou si je me dis, là c'est (<i>geste de la main montrant l'interruption</i>), déjà suffisant. CH : D'accord...	
02'13''	ST1 : Je regarde mais, et ben justement, j'arrête pas tout de suite parce que je vois que, c'est que ben E qui se désengage très très rapidement, ben elle y est encore (<i>regarde CH en s'arrêtant sur chaque mot</i>), et donc je me dit que je peux encore heu... pousser un peu...	
02'11''		ST1 : c'est pour ça que je suis très souvent attentive à l'heure et ben à la gestion du temps aussi...histoire de pas trop heu... déborder heu... Bon, là l'avantage aussi dans la classe spécialisée, c'est qu'il y a pas vraiment de périodes heu... (<i>mime des successions de tranches avec les mains, hausse les sourcils et les épaules</i>), vraiment limitées... Quand un exercice il marche bien il peut durer plus d'une heure au lieu de 45 minutes, et un qui marche pas il peut durer heu juste 15 minutes (<i>hausse les épaules et regarde CH</i>) donc.....
02'50''	ST1 : Mais là, ben justement c'est quand même la première séquence qui est préparée, donc je me dis, je vais quand même heu... je me laisse une petite fourchette (<i>tourne la tête en direction de CH</i>). Et je vois, si ça marche vraiment pas, ça sert à rien d'insister et puis de continuer...	
03'03''	CH : Donc vos indices c'est l'heure et ?	
03'05''		ST1 : L'heure et (<i>montre l'écran</i>) les points de repère, les deux trois élèves qui ont plus de mal à rester concentrés longtemps... donc dès que je les vois, genre qui s'agitent un peu... ou qui font rien... ben là je me dit ben c'est où le temps de changer d'activité, ou ben d'essayer de faire d'une autre façon.

La considération du temps, et plus particulièrement celle du temps déjà investi par certains élèves à une réalisation attentionnée et concentrée de la tâche, comme élément d'une perturbation signifiante du monde propre de ST1 à cet instant (R), et contribuant à la décision de ST1 d'interrompre ou pas l'accomplissement des tâches par les élèves (U), est ici décrite :

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à vérifier le degré d'engagement des élèves dans la tâche	S'attend à devoir préciser la consigne S'attend à devoir relancer l'un ou l'autre élève dans l'accomplissement de la tâche S'attend à devoir interrompre l'accomplissement de la tâche en cas de signes de désengagement trop conséquent de la part d'un ou l'autre élève	Sait que tous les élèves n'ont pas tous compris la consigne de l'exercice Sait que les élèves peuvent rencontrer des difficultés dans la compréhension de la consigne et dans l'accomplissement de la tâche Sait que lorsqu'un élève éprouve une difficulté dans l'accomplissement de la tâche, il peut se désengager Sait que E peut se désengager très très vite
Unités de cours d'expérience		
[Communication] : Tout en répondant à C qu'elle peut prendre la couleur de son choix, [action pratique] : voit E qui est assise en face de C, en train de travailler		
Représentamen		
[Perception sélective] : perçoit E en train de réaliser l'un des exercices de la fiche		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à vérifier le degré d'engagement des élèves dans la tâche Cherche à s'assurer qu'elle peut poursuivre le déroulement de la séance	S'attend à devoir relancer E dans l'accomplissement de la tâche S'attend à devoir interrompre l'accomplissement de la tâche en cas de signes de désengagement trop conséquent de la part d'un ou l'autre élève (notamment de la part de E)	Sait que lorsqu'un élève éprouve une difficulté dans l'accomplissement de la tâche, il peut se désengager. Sait que E peut se désengager très très vite
Unités de cours d'expérience		
[Pensée, Interprétation] : Se dit que E est encore bien engagée dans la tâche		
Représentamen		
Perturbée par : [Perception sélective] : perçoit E en train de réaliser l'un des exercices de la fiche à son pupitre		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à vérifier l'adéquation des réponses fournies par les élèves sur leurs fiches Cherche à permettre aux élèves d'avancer chacun à leur rythme Cherche à vérifier le degré d'engagement des élèves dans la tâche	S'attend à devoir relancer l'un ou l'autre élève dans l'accomplissement de la tâche S'attend à devoir préciser la consigne	Sait que tous les élèves n'ont pas tous compris la consigne de l'exercice Sait que les élèves peuvent rencontrer des difficultés dans la compréhension de la consigne et dans l'accomplissement de la tâche Sait que lorsqu'un élève éprouve une difficulté dans l'accomplissement de la tâche, il peut se désengager
Unités de cours d'expérience		
[Action pratique] : Se déplace vers H [communication] : lui demande [action pratique] : en se penchant sur son pupitre s'il y en a un autre.		
Représentamen		
Non renseigné		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à évaluer le temps qu'il lui reste Cherche à évaluer si celui-ci lui permet de poursuivre la séance ou s'il faut s'arrêter maintenant Cherche à évaluer la planification temporelle de sa première séance	S'attend à du désengagement de la part de certains élèves, dont l'élève E S'attend à devoir/pouvoir arrêter la séance à tout moment S'attend à devoir ajuster le temps planifié en amont en fonction de ce qu'elle observe des élèves	Sait que c'est sa première séance d'enseignement « en responsabilité » avec les élèves de cette classe Sait que certains élèves sont capables de fournir des efforts de concentration et d'attention durant un temps limité Sait que les élèves ont déjà été concentrés durant 45 minutes

		Sait que la séance doit s'arrêter au plus tard à 15h mais qu'elle peut également s'arrêter avant, car il n'y a pas vraiment de périodes fixes en classe spécialisée Sait que lorsqu'un exercice se déroule bien, il peut durer plus d'une heure au lieu de 45 minutes alors que lorsqu'il ne marche pas, celui-ci peut ne durer que 15 minutes.
Unités de cours d'expérience		
[Actions pratiques] : Se redresse, tourne la tête en direction du TN et regarde l'heure		
Représentamen		
[Perception sélective] : perçoit E en train de réaliser l'un des exercices de la fiche à son pupitre		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à soutenir H dans l'accomplissement de son exercice Cherche à permettre à chaque élève de persévérer en étant présente à ses côtés en cas de difficulté rencontrée dans l'accomplissement de la tâche	S'attend à du désengagement de la part de certains élèves lorsque ceux-ci rencontrent des difficultés. S'attend à devoir/pouvoir arrêter la séance à tout moment	Sait que certains élèves sont capables de fournir des efforts de concentration et d'attention durant un temps limité Sait que les élèves ont déjà été concentrés durant 45 minutes Sait que la séance doit s'arrêter au plus tard à 15h mais qu'elle peut également s'arrêter avant, car il n'y a pas vraiment de périodes fixes en classe spécialisée Sait que lorsqu'un exercice se déroule bien, il peut durer plus d'une heure au lieu de 45 minutes alors que lorsqu'il ne marche pas, celui-ci peut ne durer que 15 minutes.
Unités de cours d'expérience		
[Pensée/ interprétation]: Se dit qu'elle peut pousser un peu encore l'ensemble des élèves [communication] : propose à H de regarder encore un peu petit peu.		
Représentamen		
[Perception sélective] : perçoit E en train de réaliser l'un des exercices de la fiche à son pupitre		
Interprétant		
Non renseigné		

Sur fond de préoccupations, attentes et connaissances (EAS) similaires à celles documentées dans les signes précédents et sachant par ailleurs que E, est une élève « *qui se désengage très très rapidement* », ST1 perçoit E à son pupitre encore sur sa tâche, et se dit qu'elle peut donc encore « *pousser un peu* » l'ensemble des élèves. Elle prend, nous décrit-elle, également des indices en observant les attitudes manifestées face à la tâche, par les deux ou trois élèves identifiés comme « *les élèves qui ont le plus de mal à rester concentrés longtemps* ». En effet, ce sont les signes d'agitation ou d'absence d'activité manifeste, qui l'amènent à se dire qu'il est alors temps de changer de tâche ou d'en modifier les modalités d'accomplissement. À ce stade de la séance, les signes observés chez E, l'encouragent donc à demander à H de poursuivre sa tâche, ce qui l'amène à se pencher à nouveau sur le pupitre de H, tout en proposant à ce dernier une aide individualisée pour l'amener à effectuer correctement l'exercice que ce dernier est en train de réaliser.

Deuxième série de segments d'activité analysés : La prise en compte du travail précédemment fourni par l'élève

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
18'07''	118	Se baisse pour ramasser un objet proche du pupitre de A, et se dirige ensuite vers celui de B qui attend sans rien faire. Elle lui dit « Tu peux aller t'occuper ». B se lève, et elle repousse sa chaise.

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1	Autoconfrontation - Verbatim niveau 2
15'10''	ST1 : B, là, on l'a envoyé jouer parce que pff... (Hausse les épaules)	
15'20''	CH : Ah, il est parti jouer là-déjà ?	
15'21''	ST1 : (fronce les yeux et fait mine de chercher sur l'écran) Il est parti jouer ou c'est FT1B qui s'en est occupé je crois, ou... je crois que c'est moi qui lui ai dit bon, ben vas jouer parce que... (regardant CH) je me dis il a écouté l'histoire, il a su me dire quand même ce qu'il a compris de l'histoire, j'me dis c'est déjà pas mal qu'il retienne ça pour la suite.	
15'42''		ST1 : Donc heu.. J'essaie, j'insiste, je fais quand même heu...des relances, mais si je vois qu'il a vraiment pas envie, je sais pas quoi faire de plus.
15'52''		ST1 : Et là, il faut aussi dire que c'est la toute première semaine, et c'est à peine si je sais leurs prénoms donc (souriant et regardant le CH)... savoir comment ils fonctionnent (regarde CH), oui, bien sûr FT1B elle m'a décrit vraiment, ouais j'ai pu observer mais c'est pas pareil quand c'est nous qui faisons la leçon (regarde CH en souriant) et que c'est nous qui devons penser à tout, que si on est vraiment (fait un geste de mise à distance avec son bras) en... CH : en observation, enfin heu... en collaboration ? ST1 : ouais, en collaboration c'est plus facile j'pense heu... alors que là, non, il faut penser à tout et heu... et c'est ça qui fait la difficulté du métier aussi..
16'28''		ST1 : Savoir jongler avec tout (montre avec ses deux mains, un geste de jonglage hésitant avec ses deux mains) ce qu'il faut faire heu en même temps.

Dans ce second extrait commenté, ST1 décrit et mime une forme de renoncement, survenant un peu malgré elle, à son intention de permettre à l'élève B de commencer et de mener à terme les trois fiches initialement prévues dans la planification de la séance avec la FT1B, de le soutenir et de l'aider dans la réalisation des différents exercices proposés en se montrant disponible pour lui en insistant et en lui proposant diverses relances (E). En effet, l'étudiante-stagiaire autorise B à aller « s'occuper » (U) environ 15 minutes avant la fin de la phase 3 de la séance, et ce après qu'il ait réalisé uniquement la première des trois fiches. Bien qu'elle ne commente pas précisément ce qui fait signe pour elle à l'instant précis où elle dit à B d'aller s'occuper, ST1 dit avoir pris en considération dans sa décision de le libérer de sa tâche, le fait que B se soit montré davantage engagé dans la phase précédente de la leçon, en écoutant l'histoire et en lui disant ce qu'il en a compris (S). L'étudiante-stagiaire ne nous décrit pas non plus quelles sont ses attentes à ce moment, mais compte tenu de ce qu'elle a déjà décrit, commenté ou évoqué plus tôt au sujet de B, nous inférons ici qu'elle sait que c'est un élève qui peut refuser de poursuivre la réalisation d'un travail prescrit par l'enseignante lorsque celui-ci n'en a pas envie (S), et qu'elle s'attend dès lors à ce que B n'entre plus en matière pour la réalisation du moindre exercice par la suite (A).

Les commentaires de second niveau apportés à cet extrait, révèlent également une certaine tension entre les intentions que l'étudiante-stagiaire peut avoir concernant d'une part le bon déroulement de cette première séance menée seule et sans la co-intervention de sa formatrice de terrain, qu'elle attribue à une capacité à « savoir jongler avec tout » et d'autre part son implication dans le soutien et l'aide individuelle apportée aux élèves afin de leur permettre de s'engager au mieux dans les différentes tâches proposées.

Troisième série de segments d'activité analysés : Exiger davantage, tout en se montrant à l'écoute de l'élève

Un peu plus tôt dans l'entretien d'autoconfrontation, alors qu'elle commente un autre extrait, ST1 précise à travers des commentaires de niveau 2 décrivant la posture corporelle de l'élève E recroquevillée sur sa chaise, que la posture corporelle adoptée par les élèves, est généralement pour elle un signe révélant certains besoins particuliers des élèves, qu'il importe de prendre en compte. Ces signes (agitation au pupitre, difficulté à maintenir une posture droite, incapacité à se tenir tranquille) sont parfois interprétés par ST1 comme des besoins de bouger, parfois comme le besoin de passer à une autre tâche. En l'occurrence, lorsque l'élève E dit à ST1 qu'elle n'a pas envie de faire un exercice en particulier sur la fiche, l'étudiante-stagiaire 1, constatant par ailleurs que E a déjà effectué tous les autres exercices, se dit qu'elle ne va pas « chipoter » pour un exercice étant donné tous les efforts déjà fournis par cette élève durant la séance. Elle n'insiste donc pas et dit à l'élève que celle-ci l'effectuera la prochaine fois.

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1	Autoconfrontation - Verbatim niveau 2
11'42''		<p>ST1 : (montre à l'écran la posture recroquevillée de E sur sa chaise en souriant et en disant : ça c'est tout à fait normal, ça c'est E qui commence à en avoir marre mais heu... CH : Et vous le voyez ça ? ST1 : Là, sur le coup, non... c'est maintenant où je vois le...avec l'autre perspective, là je vois, mais... elle continue... elle fait quand même l'effort de finir l'exercice avant donc... heu ça c'est ... je l'ai félicitée aussi. Mais bon ça c'est souvent dans plusieurs activités, ils ont du mal à garder une posture droite... H qu'on voit pas, il est souvent (mime avec son corps en torsion), il se retourne... C'est qu'ils arrivent pas à rester tranquilles à leur place. Donc des fois c'est juste pour heu parce qu'ils ont besoin de bouger, et des fois c'est juste parce qu'ils commencent à en avoir vraiment marre.</p>
12'37''	<p>ST1 : mais je crois qu'elle me le dit, du reste, qu'il y a un exercice qu'elle arrive pas à faire. Là j'insiste pas et je lui dit, ben on fera la prochaine fois. J'crois que c'est sur cette page-là, (fronce les sourcils), parce qu'elle me le dit, elle me le dit, heu...celui-là, j'ai pas envie ! mais tout le reste elle l'a fait, donc là, je me dit, pour un exercice, on va pas chipoter, et je vois tout l'effort qu'elle a fourni pendant la leçon et donc je me dit, on laisse.</p>	

Des précisions dans la description de son expérience à cet instant, sont apportées lorsque ST1 parvient au visionnement des segments concernés par le refus manifesté par l'élève E, de poursuivre l'exercice entrepris. Ces précisions nuancent la manière dont ST1 décide d'autoriser E à interrompre l'accomplissement de la tâche, sans avoir abouti à la réalisation complète de la fiche 2.

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
19'42''	127	S'adressant toujours en souriant à E, lui dit après l'avoir regardée, « <i>Tu as fait du bon boulot E. ... C'est vraiment bien E !</i> » pointe l'un des endroits sur la feuille et dit : « <i>C'est vraiment bien... il y a juste celui-là (montre le dernier exercice sur la feuille)</i> ». E secoue immédiatement la tête et en disant : « <i>Ah non...</i> » ST1 insiste : « <i>E !</i> », lui touche l'épaule, celle-ci la regarde et ST1 lui dit : « <i>non mais c'est vite fait.</i> » E rétorque : « <i>J'arrive pas.</i> »
19'51''	128	ST1 se place face à E et lui dit, « <i>Allez, c'est vite fait</i> » E, fait alors un pas de côté direction tableau noir, tandis que ST1 poursuit : « <i>Je te promets, cela ne prend pas plus de deux minutes</i> ». E, s'éloigne encore un peu plus jusqu'à se coller contre le TN et marmonne : « <i>J'ai pas envie</i> ».
19'56''	129	ST1 répète, tout en tenant la feuille entre ses deux mains et en la regardant : « <i>T'as pas envie ?</i> ». ST1 se rapproche de E en reculant dos au TN. Elle poursuit : « <i>On va juste essayer, tu me dis quelle lettre c'est ça ?</i> » Entretemps, C et D se sont levées puis rapprochées elles aussi du TN, de ST1 et de E.
19'59''	130	Elles sont à présent à proximité du TN, penchées sur la feuille de E.
20'05''	131	Devant la difficulté rencontrée par E à dire la lettre, ST1 baisse le TN tout en disant « <i>Je te la ré-écris en scripte ?</i> » ST1 saisit une craie puis demande à E de regarder... de regarder par ici au TN.
20'14''	132	ST1 écrit la lettre « n » au TN tout en demandant à E ce que c'est comme lettre, celle-ci commence d'abord par évoquer la lettre « r ». ST1 redemande, puis dit « n » en montrant la lettre au TN, et répète en regardant E : « <i>n, u, n, u. « n, u ça fait ?</i> » E répond <i>Nu</i> ...ST1 poursuit à écrire au TN tout en parlant : « <i>n u + ça, ça fait : nu et avec un i encore, ça fait ?</i> » E dit <i>nuit</i> ... voilà. E se retourne en disant, « <i>voilà, il y a juste un t ici à la fin qu'on n'entend pas</i> » (pointe le t sur la feuille). Pendant ce temps, D manipule les craies devant le TN. C observe ST1 et E, mais elles se pressent très rapidement physiquement contre ST1.

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1
16'33''	ST1 : Ouais, là, (<i>montre l'écran en souriant</i>) voilà ! Là, elle (E) fait non (secoue la tête), j'ai pas envie.
16'40''	CH : Vous insistez ?
16'41''	ST1 : (<i>Lève légèrement la main en signe de frein, sourit</i>) j'essaie (<i>en acquiesçant</i>) et je vois qu'elle veut pas, donc là je lui fais juste (<i>se tourne vers CH en souriant</i>) le mot, parce qu'elle arrive à déchiffrer (<i>toujours en regardant CH</i>) quelques lettres, donc je me dis, ok (<i>geste de frein ou de mise à distance avec ses deux mains</i>) tu veux pas l'exercice, mais juste (<i>lève légèrement la main comme s'il y avait un petit détail à relever ou à enlever dans l'air</i>), voir ça, parce que ça pourra l'aider (<i>regarde CH</i>) pour quand elle devra faire l'exercice.
17'00''	ST1 : Ça c'est de l'impro ! Ça c'était pas du tout prévu, mais je me dit, pourquoi pas essayer (<i>regarde CH</i>)
17'04''	CH : D'accord...
17'05''	ST1 : Parce que je vois qu'elle veut pas faire l'exercice mais qu'elle est quand même à l'écoute.
17'08''	CH : Et là vous avez les trois filles avec vous donc ...
17'10''	ST1 : oui
17'19''	ST : Mais parce qu'elles sont tout le temps les trois ensemble aussi. Heu, elles font tout ensemble et les deux.... Et donc elle (C), elle est lectrice, elle (D), elle déchiffre et donc je me dis, ça peut pas leur faire de mal d'écouter aussi (<i>regarde CH</i>) et les ayant à côté c'est plus facile d'attirer son attention. Donc, je me dis, de toute façon elles ont bien avancé dans leurs fiches, donc qu'elles patientent deux petites minutes... (<i>hausse les épaules</i>), elles vont pas heu... ça va pas leur faire de mal.
17'53''	ST1 : Rigole doucement.
18'16''	ST1 : Ça c'est le premier mot (<i>montre l'écran</i>) de l'exercice qu'elle veut pas faire... CH : Ok. ST1 : Donc j'me dit, ça qu'elle arrive à le déchiffrer elle-même, ça pourrait l'aider pour la suite et quand elle aura à le faire, qu'elle puisse essayer (<i>regarde CH</i>), voir si elle s'en souvient et qu'elle le reconnait.
18'31''	CH : D'accord, donc pour vous, c'est pas tellement qu'elle fasse tout l'exercice ST1 : non... CH : mais qu'au moins, elle puisse, ne serait-ce que se servir de ce petit mot (<i>montre l'écran</i>)
18'37''	ST1 : (<i>regarde CH</i>). Ben là, elle le fait pas l'exercice. Là, (<i>montre l'écran</i>), on s'arrête là, et je récupère la feuille. Parce que je vois qu'elle a (<i>signe de tête faisant non</i>), qu'elle va plus ... CH : D'accord... ST1 : Mais c'est vraiment, genre une sorte de mini-rappel, qu'elle se souvienne quand elle aura à le faire... voir si elle se souvient de ça.

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à encourager E Cherche à féliciter E d'avoir réussi à réaliser la tâche demandée	S'attend à ce que E se sente encouragée à poursuivre sa fiche d'exercice	Sait que E a tendance à se désengager après un certain temps de concentration Sait que cela ne va pas de soi pour E de réaliser les tâches demandées. Sait que les élèves en général et plus particulièrement ceux de l'enseignement spécialisé ont besoin d'être valorisés. ¹³⁸
Unités de cours d'expérience		
[Action pratique] : Regarde E [Communication] : S'adresse à elle [sentiment] en lui souriant, [communication] lui dit : « <i>Tu as fait du bon boulot E. ... C'est vraiment bien !</i> »		
Représentamen		
[Perception sélective] : Perçoit les bonnes réponses de l'exercice sur la feuille que E lui tend et qu'elle vient de saisir		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à attirer l'attention de E sur le dernier exercice qui lui reste à faire Cherche à ce que E persévère sur sa bonne lancée Cherche à encourager à E	S'attend à ce que E continue sur sa bonne lancée et réalise le dernier exercice	Sait que E a tendance à se désengager après un certain temps de concentration Sait que cela ne va pas de soi pour E de réaliser les tâches demandées Sait que les élèves en général et plus particulièrement ceux de l'enseignement spécialisé ont besoin d'être valorisés. Sait que beaucoup d'élèves de l'enseignement spécialisé ont peur de l'échec, ont un faible sentiment de compétence ¹³⁹ Croit qu' encourager les élèves et leur dire « <i>Ça tu sais le faire, c'est bien !</i> » permet

¹³⁸ Verbatim de niveau 2, donnant à voir des éléments de la culture-propre de ST1 ayant trait à des valeurs, des convictions très vraisemblablement mobilisées lorsque ST1 interagit avec les élèves de la classe, ici avec l'élève E en particulier.

¹³⁹ Idem

		de les aider à vouloir continuer, tout simplement. ¹⁴⁰
Unités de cours d'expérience		
[Action symbolique] : Pointe l'un des endroits sur la feuille [Communication] dit : « <i>C'est vraiment bien... il y a juste celui-là</i> » [Action symbolique] : montre le dernier exercice sur la feuille		
Représentamen		
[Perception sélective] : Perçoit le dernier exercice, non réalisé, sur la feuille que E lui tend et qu'elle vient de saisir		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à attirer l'attention de E sur le dernier exercice qui lui reste à faire Cherche à ce que E persévère sur sa bonne lancée Cherche à encourager à E	S'attend à ce que E continue sur sa bonne lancée et réalise le dernier exercice	Sait que E a tendance à se désengager après un certain temps de concentration Sait qu' il ne lui reste qu'un seul exercice à faire sur cette fiche Sait que cela ne va pas de soi pour E de réaliser les tâches demandées Sait que les élèves en général et plus particulièrement ceux de l'enseignement spécialisé ont besoin d'être encouragés et soutenus
Unités de cours d'expérience		
[Communication] : Interpelle E par son prénom [action symbolique corporelle] : tout en lui touchant l'épaule		
Représentamen		
[Perception sélective] : Perçoit E qui secoue tête de gauche à droite		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à ce que E persévère sur sa bonne lancée Cherche à encourager à E Cherche à minimiser l'ampleur de la tâche à réaliser	S'attend à ce que E se laisse convaincre de poursuivre.	Sait que E arrive à déchiffrer quelques lettres. Sait que E a tendance à se désengager après un certain temps de concentration, mais qu'elle a déjà fait preuve de concentration durant plus de 45 minutes à présent. Sait qu' elle a déjà réalisé la fiche 1. Sait qu' il ne lui reste qu'un seul exercice à faire sur la fiche 2.
Unités de cours d'expérience		
[Communication] : dit à E « <i>Non, mais c'est vite fait</i> »		
Représentamen		
[Perception sélective] : perçoit E qui la regarde		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à aider E Cherche à profiter de l'attention de E encore quelques minutes Cherche à lui donner des indications lui permettant de réaliser l'exercice manquant	S'attend à ce que E puisse tout de même lui accorder encore quelques minutes supplémentaires d'attention	Sait que E arrive à déchiffrer quelques lettres Sait qu' il ne lui reste qu'un seul exercice à faire sur cette fiche Sait que E aura à faire cet exercice la prochaine fois.
Unités de cours d'expérience		
[Discours privé] : se dit qu'elle va improviser quelque chose au TN		
Représentamen		
[Perception sélective] : Perçoit E qui la regarde et qui l'écoute [Apparition d'une forme globale] : C et D à une grande proximité de E et du TN		
Interprétant		
Non renseigné		

¹⁴⁰ Idem

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à ce que E persévère sur sa bonne lancée Cherche à encourager à E Cherche à minimiser l'ampleur de la tâche à réaliser	S'attend à ce que E refuse de poursuivre S'attend à ce que E se sente découragée	Sait que E arrive à déchiffrer quelques lettres. Sait que E a tendance à se désengager après un certain temps de concentration, mais qu'elle a déjà fait preuve de concentration durant plus de 45 minutes à présent. Sait qu' elle a déjà réalisé la fiche 1. Sait qu' il ne lui reste qu'un seul exercice à faire sur la fiche 2.
Unités de cours d'expérience		
[Action pratique] : Se place face à E [Communication] : dit à E « <i>Allez, c'est vite fait</i> » E, [Communication] dit : « <i>Je te promets, cela ne prend pas plus de deux minutes</i> ».		
Représentamen		
[Discours] : E qui dit : « <i>J'y arrive pas</i> » [Perception sélective] : Perçoit E qui fait un pas de côté direction tableau noir		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à ce que E persévère sur sa bonne lancée Cherche à encourager à E Cherche à minimiser l'ampleur de la tâche à réaliser Cherche à maintenir l'attention de E encore un petit moment	S'attend à ce que E refuse de poursuivre S'attend à ce que E se sente découragée S'attend à ce que C et D soutiennent également par leur présence leur camarade E	Sait que E arrive à déchiffrer quelques lettres Sait qu' il ne lui reste qu'un seul exercice à faire sur cette fiche. Sait que la présence de C et D à ses côtés est plutôt stimulante pour E Sait que C est lectrice et que D déchiffre Sait que C et D ont déjà bien avancé leur fiche
Unités de cours d'expérience		
[Discours privé] : Se dit que la présence des camarades C et D à ses côtés va lui permettre de maintenir l'attention de E un peu plus longtemps ; se dit que C et D peuvent profiter d'écouter ce qu'elle dit à E.		
Représentamen		
[Perception sélective] : Perçoit C et D à grande proximité du TN et de E ; perçoit E qui s'éloigne encore un peu plus du TN		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à aider E Cherche à faire déchiffrer le premier mot par E Cherche à permettre à E d'essayer avec le premier mot Cherche à permettre à E de se servir de cette expérience avec ce premier mot pour réussir à déchiffrer les autres une prochaine fois.	S'attend à ce que E refuse de poursuivre S'attend à ce que E se sente découragée S'attend à réussir à convaincre E de déchiffrer le premier mot	Sait que E arrive à déchiffrer quelques lettres Sait qu' il ne lui reste qu'un seul exercice à faire sur cette fiche Sait qu' elle aura à faire cet exercice avec d'autres mots la prochaine fois
Unités de cours d'expérience		
[Discours privé] : Se dit que E n'a pas envie mais qu'elle veut ne va pas insister pour qu'elle fasse l'exercice en entier, mais juste lui montrer comment faire avec le premier mot [Action pratique] : Tient la feuille entre ses deux mains, [action pratique] : regarde E [communication] : dit à E « <i>T'as pas envie ?</i> » [Action pratique] : Se rapproche de E en reculant dos au TN, puis [communication] dit : « <i>On va juste essayer, tu me dis quelle lettre c'est ça ?</i> »		
Représentamen		
[Discours] : E qui dit : « <i>J'ai pas envie</i> » [Perception sélective] : Perçoit E qui s'éloigne encore un peu plus du TN ; C et D à grande proximité du TN et de E		
Interprétant		
Non renseigné		

Nous constatons tout d'abord que la description de l'expérience par ST1, révèle une légère tension entre des connaissances in-culturées, mobilisées a priori, et des connaissances mobilisées compte tenu de son engagement et de ses attentes, à l'instant où l'élève E résiste et manifeste des signes de refus

d'achever la tâche prescrite. En effet, si nous nous référons aux premières connaissances évoquées par ST1 pour décrire l'élève E, il est question d'une élève « *qui se désengage très très rapidement* »

E semble donc être, a priori, considérée par ST1 (tout comme l'est d'ailleurs l'élève B), comme une élève qui ne va *pas forcément* réaliser l'ensemble des tâches prescrites et pour qui, il ne va pas non plus de soi que les tâches proposées soient effectuées. Or bien qu'elle ne l'affirme à aucun moment de l'autoconfrontation, pour agir à cet instant précis, ST1 semble d'une certaine manière, s'appuyer sur un contrat de confiance réciproque (Pelgrims, 2003, 2009) et sur une croyance en une persévérance possible de l'élève E construite quelques minutes plus tôt, quoi que FT1B ait pu lui dire au préalable ou quoi qu'elle ait pu elle-même déjà observer des comportements de cette élève face aux situations d'apprentissage et aux exigences scolaires¹⁴¹. En effet, comment comprendre son intention d'« *essayer d'insister* » tout de même, après avoir constaté que E est parvenue à réaliser les deux premiers exercices de la fiche 2 et qu'elle a au préalable déjà terminé la fiche 1 ? Celle-ci félicite E en lui disant qu'elle a fait « *du bon boulot* », mais n'a pas pour autant recours à un discours privé du type « se dit que E a déjà bien travaillé et qu'il n'est pas nécessaire de l'inciter à poursuivre ». Au contraire, convaincue que la valorisation du travail effectué et les encouragements adressés aux élèves de l'enseignement spécialisé, permettent aux élèves « *continuer tout simplement* », celle-ci cherche ce faisant à encourager E, à maintenir son attention, à lui permettre de poursuivre sur sa bonne lancée. Elle s'attend donc plutôt à ce que cette dernière enchaîne avec le dernier exercice, non sans lui avoir signifié tout en pointant sur la feuille, qu'il y a « *juste [cet exercice] celui-là* ». Sans doute, alors qu'elle est perturbée par la réaction immédiate de E (perçoit E qui secoue la tête de gauche à droite), en vient-elle à mobiliser à nouveau le type « *E, peut se désengager très très rapidement* » en l'associant à d'autres types plus génériques construits à partir des différents discours entendus sur les élèves de l'enseignement spécialisé ou à partir d'expériences personnelles avec des élèves de l'enseignement spécialisé¹⁴² (stage A par exemple), l'amenant quasi instantanément à développer des attentes en lien avec un désengagement possible de la part de E, suivi également possiblement d'un refus de sa part de réaliser le dernier exercice manquant. Ainsi, prend-elle la décision, sous forme de discours privé, de ne pas lui imposer de faire le dernier exercice. Mais à nouveau, il est intéressant de constater que ST1 n'interrompt pas ici l'accomplissement de la tâche, en gardant par exemple entre ses mains la fiche non achevée, et/ou en autorisant E, comme elle l'a fait auparavant avec B, à « aller s'occuper ». Nous remarquons qu'elle interpelle E, tout en la touchant à l'épaule, et lui dit « *Non, mais c'est vite fait !* ». Nous induisons, bien que ST1 ne le spécifie pas elle-même dans l'autoconfrontation, que l'étudiante-stagiaire se fonde alors sur les connaissances et l'expérience construite quelques 9 minutes auparavant, et en vient à penser E est peut-être tout de même capable de mobiliser encore quelques minutes à peine son attention, sinon à la tâche en soi, du moins à ce qu'elle se propose (spontanément) d'essayer avec elle, moyennant pour se faire, une relance réalisée sous forme d'un geste d'encouragement, d'incitation ou de sollicitation (Moulin, 2004). ST1 se dit en effet qu'elle va profiter de ces quelques minutes d'attention et d'engagement supplémentaire sollicitées, ainsi que de la présence à leurs côtés des inséparables camarades de E, (C et D) pour improviser quelque chose au tableau noir autour du déchiffrement du premier mot du dernier exercice et promet donc à E que cela ne va pas lui prendre plus de deux minutes.

Nous observons enfin, que bien qu'à chaque instant où ST1 essaie d'insister pour que E a) accepte de déchiffrer au moins le premier mot de l'exercice et b) écoute ses explications et/ou interagisse avec elle au sujet de ce déchiffrement, toutes les *possibilités* demeurent encore *ouvertes* pour elle. Il reste ainsi envisageable pour elle que l'élève E refuse d'écouter, bloque l'interaction, n'accepte pas ses propositions, comme il est aussi envisageable que cette dernière se prête au jeu grâce à la présence des camarades et que son propre soutien permette à E de faire un pas supplémentaire en direction de l'achèvement de la tâche. Les connaissances sur lesquelles l'étudiante-stagiaire s'adosse au fur et à mesure qu'elle interagit avec l'élève, ne sont alors plus seulement ces premières connaissances

¹⁴¹ Nous émettons en effet l'hypothèse d'une transmission d'informations de la part de FT1B à ST1 dès le premier jour de stage (présentation des élèves) associées à des observations réalisées par ST1 ayant eu pour but de valider les informations transmises et ayant donc été progressivement appropriées au monde propre et à la culture-propre de ST1.

¹⁴² Parmi ceux-ci, nous retrouvons la croyance selon laquelle lorsque les élèves ne parviennent pas à maintenir une posture droite quand ils sont à leur pupitre, ou qu'ils ne parviennent pas à rester tranquilles à leur place, c'est soit qu'ils ont besoin de bouger, soit qu'ils commencent à avoir vraiment marre de la tâche en cours de réalisation (Verbatim, niveau 2, AC_ST1_SEA3_minute 11'42'')

génériques de type [avec E, il faut s'attendre à un rapide désengagement], mais plutôt des connaissances situées (dans le temps et l'espace de cette série d'interaction) lui permettant de maintenir une certaine insistance et une certaine ouverture sur d'autres possibles de la part de l'élève. Ainsi, ST1 s'adosse à la connaissance [E est en mesure de reconnaître quelques lettres et de les déchiffrer lorsque celles-ci apparaissent dans un mot], pour permettre à cette élève de faire l'expérience d'un déchiffrement réussi au TN. S'attendant à ce que son soutien, étape par étape, dans le déchiffrement de chacune des lettres d'un seul mot, ainsi que la présence de ses camarades C et D se tenant à cet instant étroitement à ses côtés vers le tableau noir, forme à cet instant un environnement suffisamment rassurant, et permette à E d'entrer également plus facilement dans la tâche la fois prochaine. Elle annonce à E qu'elles vont juste essayer, puis pointe la lettre [n], première lettre, du premier mot de l'exercice (nuit) et lui demande de lui dire quelle est cette lettre. Elle poursuit ensuite la sensibilisation au déchiffrement du mot [nuit], en écrivant chacune des lettres au tableau noir et en amenant E à dire le nom des deux premières lettres, à les associer ensuite de manière à produire la syllabe [nu] tout en mentionnant la présence d'une lettre muette à la fin du mot, impliquant l'absence de prononciation du [t]. Ce n'est qu'après ce travail au tableau noir que ST1 autorise l'élève E à interrompre l'accomplissement de sa tâche et qu'elle reprend sa feuille d'exercice, satisfaite du travail de l'élève.

L'analyse de cette troisième série de segments d'activité révèle donc certaines similitudes et certaines différences dans l'activité déployée par ST1 face à deux élèves (E et B) qui, à un certain moment de l'accomplissement de la tâche, montrent des signes que l'étudiante interprète relativement spontanément comme des signes de désengagement et auxquels elle va donner suite. Nous constatons à nouveau à quel point l'étudiante-stagiaire prend en considération et fait jouer la dimension temporelle à travers une forme d'activité évaluative de l'engagement des élèves dans leur tâche. En effet, perturbée par certains signes manifestés par les comportements et/ou les discours de ces deux élèves, celle-ci les interprète à l'aune : a) du temps déjà passé et investi sur celle-ci ; b) du temps supplémentaire à y consacrer ou c) de l'impossibilité, voire du peu de pertinence à demander à l'élève d'accorder encore un certain temps à cette même tâche. Elle prend ensuite la décision d'inciter chacun des élèves, à poursuivre encore un peu ou au contraire les autorise à interrompre la tâche.

Dans le cas de B, nous remarquons que la décision de l'autoriser à interrompre la tâche intervient, non seulement plus tôt dans le déroulement de la séance (c'est le premier de tous les élèves à aller s'occuper), mais également plus tôt par rapport à l'accomplissement de l'intégralité des tâches, puisque celui-ci n'a effectué que la première fiche (c'est le seul qui n'a pas entamé la seconde fiche). ST1 semble finalement résignée à l'idée que celui-ci n'aille pas plus loin dans le travail prescrit. Dans le cas de E, certainement déjà influencée par la décision prise et illustrée à travers l'analyse du premier segment d'activité, ST1 estime qu'il n'y a effectivement plus de pertinence à demander à E de se maintenir engagée dans la tâche. Elle l'autorise donc à arrêter, non sans avoir tenté auparavant une solution intermédiaire : lui demander d'y consacrer un temps supplémentaire.

Quatrième série de segments analysés : la prise en compte du temps à disposition pour terminer les tâches prévues.

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
21'24''	136	C et D lèvent la main avec insistance. ST1 dit aux autres élèves qui sont debout à ce moment-là « Oui, ben allez à vos places ». D et C répètent : « Allez à vos places ».
21'31''	137	ST1 redit « Allez à vos places », souriant se déplace tout en se remontant les manches, du tableau au pupitre de C, se penche sur sa fiche. Ok puis dit à C : « Recontrôles , (C laisse échapper un petit cri) il y a une toute petite erreur encore . » Tout en se redressant et en prenant dans ses mains la fiche que lui tend D, puis en souriant, tend en retour la feuille à D, tout en lui disant « Il t'en manque ! » Puis, elle reprend devant elle la feuille, la regarde à nouveau, puis la repose sur le pupitre de D. Elle tourne alors la tête en direction du pupitre de A.

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1
20'50''	ST1 : Mais, bon, là, vu l'heure j'me dit, ben quand ils finissent ça, on peut heu... ..
20'55''	CH : Là, vous avez conscience de l'heure ? ST1 : J'crois que oui, parce que je vois que je... en tous cas, je crois que 5 minutes avant j'ai regardé et je me dit, ça fait déjà quand même une bonne heure, donc s'ils finissent la fiche (fait un geste latéral avec la main), je me sens déjà contente. La plupart, ils ont fait ce que j'avais prévu, donc heu...ben E, c'est vraiment la deuxième page (regarde CH...)

Dans cet extrait, après avoir contrôlé l'heure quelques minutes plus tôt et avoir vérifié leur production en regardant chacune des fiches, ST1 se dit que cela fait déjà une bonne heure que l'ensemble des élèves travaillent (U). Sachant qu'elle a prévu et convenu avec FT1B dans sa préparation de séance de se tenir à l'exigence de la réalisation de trois fiches maximum durant cette séance, et ce y compris avec les élèves qui avancent vite et bien (S), sachant également que C est une élève qui a envie d'avancer (S), s'attendant à ce que ces deux élèves soient en mesure d'aller au bout du travail demandé tout en le réalisant correctement (A), cherchant à effectuer ce qu'elle s'est proposé de mettre en œuvre dans le cadre de cette première séance et cherchant à permettre aux élèves de terminer leurs fiches tout en ne leur imposant pas un temps de travail trop long (E), contente du travail déjà fourni par les élèves, ST1 exige des élèves C et D un retour au travail déjà effectué (U). Elle demande ainsi que C corrige encore l'erreur qui reste dans le travail déjà effectué, ou encore pour que D rende lui sa fiche uniquement après avoir effectué le travail demandé pour l'ensemble des items de l'exercice (U).

Bien que l'étudiante-stagiaire considère le temps passé par les élèves C et D sur les fiches d'exercices comme un temps déjà bien conséquent, elle ne semble donc pas partir du principe, qu'il est temps de les autoriser à « s'occuper », comme elle a pu le faire plus tôt avec les élèves B et E. Elle se sert donc, pour ces élèves qui avancent vite et bien, à nouveau de la dimension temporelle comme d'un critère lui permettant d'évaluer la pertinence du maintien des élèves dans la tâche, mais elle l'articule cette fois-ci au critère de l'achèvement de la fiche en cours de réalisation.

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
23'32''	147	On aperçoit, E qui efface le tableau, tandis que C et D tendent chacune avec précipitation leurs feuilles vers ST1 tout en levant les mains, alors que celle-ci s'approche de l'îlot central. ST1 dit alors en récupérant les feuilles tendues dans sa direction : « <i>Ok, ok on prend ça, on prend ça, vous vous occupez calmement</i> ». Les filles rangent ce qu'elles ont sur leur pupitre à l'intérieur de celui-ci.

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1	
25'47''	CH :	Alors, là vous dites « Ok, Ok, OK »
25'48''	ST1 :	Elles ont fini la fiche, donc c'est bon.

ST1 ne récupère d'ailleurs leur fiche qu'après avoir vérifié que celles-ci ont terminé leur tâche. C'est alors seulement à ce moment, qu'elle leur dit qu'elles peuvent aller s'occuper, soit environ huit minutes avant que tous les élèves ne soient en train de s'occuper. Le ton sans appel avec lequel l'étudiante-stagiaire décrit ce qui fait signe pour elle (*Elles ont fini la fiche, donc c'est bon*), quand elle les libère nous montre par ailleurs à nouveau, que c'est ici plus le fait qu'elles aient fini ce qui était attendu de leur part, que le temps qu'elles y ont consacré qui compte pour elle.

Cinquième série de segments d'activité analysés : l'identification et la prise en considération des signes témoignant d'un intérêt pour la tâche de la part de l'élève

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
22'18''	141	ST1 se saisit d'une feuille située sur la table centrale (feuille des mots-outils) et se dirige à nouveau vers le pupitre de F. Arrivée vers lui, elle se penche et lui dit, tout en montrant un endroit de la feuille qui est déjà devant F « <i>Alors pour faire celui-là, c'est pareil, tu retrouves ... ça c'est pour t'aider.</i> (fait un cercle autour d'une zone particulière sur la feuille) <i>D'accord, donc ça ce sera à toi</i> (écrit probablement le nom de l'élève sur la feuille des mots-outils en même temps)

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1	Autoconfrontation - Verbatim niveau 2
22'06''	CH : Et là vous lui donnez quand même la feuille à lui ? ST1 : Mais c'est la feuille des mots outils ...	
22'10''	CH : Ah, oui, donc lui, il commence maintenant. ST1 : Ben, j'me dit, ben on va essayer parce que F, c'est un enfant (<i>regarde CH</i>), très preneur, il aime apprendre, c'est juste qu'il a un rythme très très lent... il va vraiment très très très lentement et heu... (<i>fait un geste de décalage-mise à distance avec les bras</i>), c'est pour ça qu'il a du retard par rapport aux autres...mais il... Lui, c'est vraiment un élève qui a envie d'apprendre. On voit qu'il fait l'effort d'essayer en tous cas, donc j'me dit, là ok, il a même pas encore fait un exercice, les autres c'était juste de la calligraphie heu, donc je me dis : on essaie ! CH : d'accord...	
22'46''	ST1 : Mais la preuve heu justement, mais ils ont tous quasiment terminé, c'est le seul qui est à son bureau, et là je lui ai dit, « Tu veux aller jouer ou on continue ? Faire comme les autres ? » Je me suis dit il a quand même le droit de se reposer un peu si tous les autres aussi donc heu...	
23'10''	ST1 : Mais il fait énormément d'efforts. C'est vraiment un enfant qui a envie, ça ... il (<i>serre son poing vers l'avant et serre les dents</i>) ben les exercices, par exemple celui d'écriture, seulement que lui, il a énormément de mal pour écrire	
23'25''		ST1 : Parce qu'ils appuient (<i>mime l'écriture sur la table devant elle</i>) très très fort, donc ils ont très vite mal à la main
23'30''	ST1 : Parce qu'à la base c'était juste ré-écrire où c'était en pointillé... Donc lui il a ré-écrit aussi donc il a quand même essayé de lui-même.	
23'37''	CH : Ah, il a refait en plus par lui-même ? ST1 : oui, en dessous. Parce que justement pour ceux qui savent écrire, c'était justement une fois (<i>montre une ligne symbolique avec ses mains</i>) sur le pointillé, et une fois (<i>montre une ligne symbolique sous la précédente avec ses mains</i>) recopier et il (<i>montre l'écran</i>) l'a fait de lui-même (<i>hausse les épaules</i>)... Donc, c'est vraiment, il a envie, c'est juste qu'à la base c'est très difficile pour lui, donc c'est pour ça qu'il va très très lentement, donc là j'essaie quand même parce que je vois qu'il y a les autres qui sont encore dans la tâche, donc je me dis pas qu'il prenne trop trop de retard par rapport aux autres et qu'il se sente en retrait entre guillemets, je me dis ben on essaie, voir si ça... surtout que ben lui, il a ... lui et deux autres élèves, ils ont justement la fiche différenciée. Donc c'est exactement les mêmes exercices, mais plus simples. Genre il y en un où ils doivent réécrire le mot, ben le trouver dans les mots outils, ben lui (<i>montre l'écran</i>) je lui donne la feuille pour qu'il découpe et qu'il colle, mais c'est quand même de la reconnaissance alphabétique, mais lui il colle au lieu d'écrire le mot.	
24'44''	ST1 : Voilà, ça c'est une des différenciations faites pour pas qu'il s'épuise et qu'il puisse aller un tout petit peu plus vite aussi. Mais l'objectif est le même, c'est qu'il reconnaisse le mot correspondant donc trouver dans le modèle et heu...	

Cette dernière série de segments d'activité analysés révèle des couplages de ST1 à la situation de articulante la dimension temporelle, avec un certain engagement, certaines attentes et des connaissances concernant l'élève F. Cette structure de préparation (EAS) conduit vraisemblablement l'étudiante-stagiaire à privilégier le maintien dans la tâche de cet élève en particulier, alors même que cet élève adopte un rythme de travail qu'elle considère comme lent et que les quatre élèves encore au travail terminent progressivement les uns après les autres leur tâche, jusqu'à se retrouver tous en train de « s'occuper » en jouant dans les espaces alloués aux jeux libres, constructions, etc. de la classe.

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
<p>Cherche à permettre à F de réaliser au moins quelques tâches en lien avec les objectifs travaillés durant la séance</p> <p>Cherche à permettre à F d'aller au-delà des exercices de calligraphie</p>	<p>S'attend à ce que F prenne plus de temps que tous les autres élèves pour parvenir à la fin des fiches d'exercices prévues.</p> <p>S'attend à ce que F prennent du temps pour réaliser les exercices de calligraphie prennent du temps.</p>	<p>Sait que F est un élève qui fait énormément d'efforts car à la base ce qui est travaillé est très difficile pour lui</p> <p>Sait que F a beaucoup de mal à écrire</p> <p>Sait que F est un élève qui aime apprendre</p> <p>Sait que F est un élève qui a un rythme très très lent</p> <p>Sait que c'est ce rythme lent qui explique le retard que F prend par rapport aux autres élèves</p>
Unités de cours d'expérience		
[Discours privé] : Se dit que F n'a pas encore fait un des exercices en lien avec les objectifs de la séance.		
Représentamen		
[Perception sélective] : Les exercices sur la calligraphie de la fiche 1 à présent terminés.		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
<p>Cherche à soutenir F dans ses efforts</p> <p>Cherche à permettre à F de réaliser au moins quelques tâches en lien avec les objectifs travaillés durant la séance</p>	<p>S'attend à ce que F soit preneur dans les différentes tâches qu'il doit réaliser</p> <p>S'attend à ce que F ne fasse pas preuve de résistance par rapport à ce qu'il doit faire</p> <p>S'attend à ce que F prenne plus de temps que tous les autres élèves pour parvenir à la fin des fiches d'exercices prévues.</p>	<p>Sait que F est un élève qui fait énormément d'efforts car à la base ce qui est travaillé est très difficile pour lui</p> <p>Sait que F est un élève qui aime apprendre</p> <p>Sait que F est un élève qui a un rythme très très lent</p> <p>Sait que c'est ce rythme lent qui explique le retard que F prend par rapport aux autres élèves</p>
Unités de cours d'expérience		
[Discours privé] : Se dit qu'elle va essayer de lui demander de poursuivre avec les autres tâches.		
Représentamen		
[Perception sélective] : Les efforts fournis jusqu'ici par F → Au lieu de se contenter de passer par-dessus les lettres les mots du titre, F a écrit en plus une fois les mots du titre.		
[Apparition d'une forme globale] : Les autres élèves (A, C, D et H) qui sont à ce moment-là encore mobilisés par leur tâche.		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
<p>Cherche à éviter que F ne prenne trop de retard par rapport aux autres élèves</p> <p>Cherche à éviter qu'il ne se sente trop à distance, en retrait par rapport aux autres élèves</p>	<p>S'attend à ce que F soit preneur et se lance dans la réalisation de la fiche 2</p> <p>S'attend à ce que F ne fasse pas preuve de résistance par rapport à ce qu'il doit faire</p> <p>S'attend à ce que F rattrape le retard déjà pris sur les autres</p>	<p>Sait que F a une fiche différenciée en fonction de son niveau scolaire</p> <p>Sait que les exercices contenus sur la fiche en question consistent en une version simplifiée des exercices donnés aux autres élèves.</p> <p>Sait que les exercices sont conçus de manière à ce que F ne s'épuise pas trop vite</p> <p>Sait que F est un élève qui a un rythme très très lent</p> <p>Sait que c'est ce rythme lent qui explique le retard que F prend par rapport aux autres élèves</p>
Unités de cours d'expérience		
[Discours privé] : Se dit qu'elle va essayer de voir si... [ça marche]		
[Discours privé] : Confiante, se dit que la fiche prévue devrait permettre à F à aller d'aller un peu plus vite.		
Représentamen		
[Apparition d'une forme globale] : Les autres élèves (A, C, D et H) qui sont encore à ce moment-là sur mobilisés par leur tâche		
Interprétant		
Non renseigné		

Tout comme pour E, ST1 semble à la fois s'appuyer sur des connaissances génériques et probablement transmises par FT1B au sujet de l'élève, par ex : [F est un élève qui aime apprendre, F est un élève qui a envie d'apprendre, F est un élève qui a un rythme de travail très lent] que sur des connaissances plus spécifiques construites dès le début de la phase 3, par ex : [F est un élève qui a beaucoup de peine à écrire, F fournit beaucoup d'effort face à la tâche prescrite]. L'étudiante-stagiaire s'adosse également aux connaissances qu'elle a des tâches prescrites, en l'occurrence des tâches qu'elle a elle-même conçues et dont elle sait qu'elles sont particulièrement adaptées aux capacités de F. Ces différentes tâches ont en effet été élaborées en vue de permettre à F tout à la fois, d'atteindre les mêmes objectifs que ses autres camarades et de s'économiser dans la réalisation des différentes tâches, notamment des compétences en graphisme et en copie (S). Cherchant à soutenir F dans ses efforts, à lui permettre d'effectuer des tâches similaires à celles de ses camarades et éviter qu'il ne prenne trop de retard par rapport aux élèves, mais également à ce qu'il ne se sente trop en décalage avec le reste du groupe classe (E) et s'attendant, à ce que ce dernier ne refuse pas de continuer avec les exercices de la seconde fiche, mais au contraire, se montre preneur, persévère en quelque sorte en poursuivant le travail à réaliser (A), ST1 est sensible d'une part, aux efforts déjà fournis par F, et d'autre part, par le fait que la plupart des autres élèves sont encore engagés dans leurs tâches (R). Confiante, elle se dit alors qu'elle peut essayer de proposer à F de poursuivre avec les exercices de la fiche 2 et que cela devrait certainement aller assez vite (U).

Contrairement, à ce que qui se passe pour les élèves B, E, C et D, nous ne constatons à ce stade aucune signification accordée ici à une dimension temporelle prenant appui sur l'horloge de la classe ou sa propre montre, et amenant ainsi ST1 à considérer ainsi le temps « objectivement » déjà passé par F à réaliser la tâche. La prise en compte d'une dimension temporelle semble pourtant bien présente dans l'expérience de ST1 à cet instant. Celle-ci se situe tout d'abord du côté d'une évaluation quantitative de la progression de F dans l'accomplissement des tâches prescrites pendant un temps donné. ST1 est en effet dans un premier temps interpellée par le fait que F n'a pas *encore* pu passer aux exercices de la fiche 2, par le fait qu'il a été en mesure de mener à terme *uniquement* les exercices en lien avec le graphisme. L'élève F a donc en quelque sorte pu effectuer, moins de tâches que la plupart des autres élèves ayant déjà terminé et rendu leurs fiches ou étant en voie de les achever. Elle se situe ensuite, dans une évaluation comparative, également placée sous le signe du temps, des capacités de l'élève F en regard de celles des autres élèves : si F est en effet un élève *très très lent*, c'est aussi un élève à risque de prendre *du retard* par rapport aux autres élèves. En revanche, c'est bien parce qu'elle perçoit une atmosphère propice au travail et attribuée aux élèves *encore* en train d'effectuer leurs exercices qu'elle se dit qu'elle va essayer de proposer à F d'entamer la seconde fiche. Permettre à F d'aller au-delà des tâches visant à travailler des compétences en graphisme et en copie (fiche 1), lui permettre d'effectuer tout autant de tâches que la plupart des élèves du groupe classe, lui permettre d'être considéré comme un élève qui parvient au terme de ce qu'il entreprend, malgré sa lenteur d'exécution, sont dès lors autant de préoccupations, d'intentions ou de focalisations, qui semblent ici l'emporter sur des préoccupations en lien avec le fait de demander à cet élève un investissement temporellement trop important dans la tâche.

En outre, nous observons que ce ne sont guère plus des critères en lien avec des compétences ou des aptitudes présumées suffisantes chez l'élève F et justifiant que ce dernier aille au bout de la fiche 2 (comme c'était le cas, des élèves C et D, et comme cela sera également le cas par la suite de l'élève A), qui sont ici significatives. En effet, F semble plutôt perçu, tout comme B et E le sont d'ailleurs, comme un élève qui a priori, a des difficultés. Ce qui, en revanche différencie F de B et de E aux yeux de l'étudiante-stagiaire, c'est que c'est un élève qui « *a envie d'apprendre* », qui « *aime apprendre* », qui « *fait des efforts* ». Ceci nous permet également de comprendre ce qui fait que les attentes de ST1 à ce stade de la séance s'avèrent fortement distinctes de celles identifiées lorsqu'elle propose aux autres élèves de revenir sur un exercice pas tout à fait correct (C et D), d'entamer un nouvel exercice (E) ou de débiter une nouvelle fiche (B).

Quelques minutes plus tard, nous constatons que F est donc effectivement en train de se préparer à réaliser les exercices de la fiche 2, alors que A, le seul élève encore au travail, est en train d'achever son dernier exercice. Nous observons que ST1 assume à l'égard de F une fonction de guidance (Gombert et al., 2008), fournissant un accompagnement de proximité à chacune des étapes de la résolution de la tâche et permettant probablement à F d'organiser dans le temps et dans l'espace les différentes actions

nécessaires à sa réalisation, quitte à prendre en charge les aspects métacognitifs de l'activité de l'élève (Pelgrims & Cèbe, 2010) :

- a) Compréhension de la consigne
- b) Repérage d'un mot parmi d'autres mots d'une liste de mots écrits dans des cases et situés sur une première ligne
- c) Choix d'un crayon de couleur dans la boîte de crayons de couleurs
- d) Coloriage de la première case avec la couleur choisie
- e) Repérage du mot identique à celui déjà repéré puis colorié dans cette première case, parmi d'autres mots, mais cette fois-ci situés sur une seconde ligne
- f) Coloriage de cette première case (sur la seconde ligne) avec la même couleur que celle précédemment utilisée pour la première case de la première ligne
- g) Repérage d'un second mot parmi d'autres d'une liste de mots écrits dans des cases et situés sur la première ligne
- h) Choix d'un autre crayon de couleur dans la boîte de crayons de couleurs
- i) Coloriage de la deuxième case (sur la première ligne) avec la deuxième couleur choisie
- j) Repérage du mot identique à celui-ci déjà repéré puis colorié parmi d'autres mots situés dans cette deuxième case, cette fois-ci sur la seconde ligne.
- k) Coloriage de cette deuxième case (sur la seconde ligne) avec la même couleur que celle précédemment utilisée pour la deuxième case de la première ligne.
- l) Répétition de la même procédure pour les autres mots de la liste.

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
26'43''	159	Se déplace vers F et se penche vers son pupitre et lui dit : « <i>Tu les colories chacun d'une couleur différente</i> ». F lui dit : « <i>J'ai pas compris</i> ». ST1 pointant un endroit de la feuille lui dit : « <i>Regarde là, mais t'as colorié en tellement foncé, qu'on voit plus le mot écrit dessous</i> »
26'52''	160	ST1 s'interrompt alors pour interpeller G en lui demandant de parler plus doucement : « <i>G et les filles on baisse un petit peu le ton il y en a encore deux qui travaillent</i> », tout en effaçant le coloriage de la case sur la feuille posée devant F.
28'23''	166	ST1 poursuit, en lui montrant les cases qui sont encore pas coloriées : « <i>D'accord alors tu fais pareil avec les autres, il faut que tu le colories</i> ». F demande « <i>En rouge ?</i> ». ST1 répond : « <i>Ben là, en rouge et dans la ligne d'en dessous, il faut trouver le même et tu le colories en rouge</i> ». ST1 se lève et se retrousse les manches.
29'37''	169	Elle retourne vers F et regarde ce que celui-ci est en train de faire. Il colorie avec son crayon rouge. S'approchant de lui, celle-ci lui dit à haute voix, tout en se penchant vers sa feuille « <i>Change de couleur !</i> », puis elle s'agenouille à nouveau à côté du pupitre en souriant.
29'48''	170	ST1 lui dit : « <i>Voilà, tu fais comme tu as fait avec les autres</i> », elle pointe un mot/case sur la feuille et lui dit : Ok : « <i>Tu colories ce mot là en vert.</i> » Elle reste à ses côtés le temps qu'il colorie.
00'34''	175	Elle se place alors derrière lui, dans l'angle de son pupitre, tout en ne quittant pas des yeux sa fiche. Puis elle lui dit : « <i>Tu changes de couleur ...</i> » F prend le crayon brun et ST1 lui dit : « <i>Mais appuie pas trop fort, pour qu'on arrive à voir le mot ... c'est lesquels que tu dois colorier ?</i> »
01'52''	181	ST1 lui dit alors en prenant sa feuille : « <i>C'est bien ! On va s'arrêter ? Ou tu veux continuer ?</i> » F dit non de la tête. Elle prend sa feuille en souriant et lui dit « <i>Allez, va jouer avec les autres</i> » et va déposer les fiches de F sur la grande table. F range ses crayons dans son pupitre.

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1	Autoconfrontation - Verbatim niveau 2
28'30''	ST1 : Ouais, donc là ouais, c'est ... pour lui c'est difficile, mais (<i>regarde CH</i>), il le fait parce qu'il a vraiment envie de faire bien les choses et il s'applique beaucoup. CH : D'accord.	
28'46''	ST1 : Donc là je sais que j'abuse entre guillemets, que j'abuse de cette envie là qu'il a d'apprendre, mais c'est pour ça que je force pas, je lui fais pas finir la fiche avant d'aller jouer.	
28'55''	CH : (<i>montrant l'écran</i>), parce vous, votre but c'est quoi là pour vous ? ST1 : C'est qu'ils apprennent (<i>hausse les épaules</i>). C'est qu'ils apprennent et qu'il... CH : ouais, mais quand vous dites, je veux qu'ils terminent enfin le « je sais que j'abuse » c'est quoi ?	
29'05''	ST1 : Ben dans le sens où tous les autres, ben comme ils sont allés plus vite...	

		(Ouvre les bras, paumes vers le haut en regardant chercheur et en soupirant légèrement, puis montrant légèrement l'écran tout en regardant CH), bon normalement c'est ... entre guillemets, c'est genre ben tout le monde finit la fiche et après vous pouvez... mais là c'est des rythmes vraiment très très différents (haussant les épaules sans quitter le regard de CH). On peut pas faire ça ! On peut pas lui demander ça... donc heu...
29'21''	STI : Là, je vois qu'il a super bien travaillé, qu'il s'est vraiment appliqué et là, il l'a commencé, donc je me dis, ben le finir justement pour que la fois suivante, il ne doive pas revenir là-dessus de nouveau donc...vraiment que ça soit fait et lui dire « Tu l'as fait ! » (Deux poings serrés en avant) donc c'est bien... c'est très bien et tout et qu'il puisse profiter sans se dire « ah, mince » Bon après, je suis pas dans leurs têtes mais, pas qu'ils se disent ah, mince, ben la prochaine fois je devrai revenir dessus. CH : D'accord.	
29'48''	STI : Donc heu pour ça de ben, je préfère quand ils ont vraiment entamé et que je vois qu'ils y arrivent en fait, ben juste le finir ! Au moins ça de pas laisser à moitié.	
29'57''		STI : Par contre, si c'est un exercice, si c'est un exercice qu'ils ont commencé, et qu'ils ont pas compris, ça je le laisse pour la fois suivante pour mieux y revenir et donner des explications supplémentaires s'il y en a besoin en fait.
30'09''	STI : Mais là, comme je vois qu'il avait trois cases coloriées, et les correspondantes en dessous, j'me dit, ben ça il sait le faire, donc de colorier deux cases de plus, on peut lui demander, ça lui prendra pas plus d'une minute. Mais par contre, si je savais que ça lui prenait 10 minutes pour colorier, je lui dirais heu (fait un geste d'arrêt) ... CH : vous auriez arrêté ...	
30'27''	STI : ouais voilà heu...j'pense que oui heu... je me serais rendue compte que non, ce n'est pas juste pour lui non plus.	
30'36''	STI : (Voyant sur l'écran que F tourne la tête sourit), Donc voilà, c'est vrai qu'il y a le regard qui s'égare. Mais là par exemple, je le vois pas, parce que je lui tourne le dos (sourire), mais heu.. CH : Ouais, mais quelque part vous revenez vers lui lui ?	
30'47''	STI : Ben pour voir si ça marche bien, et l'encourager... (tourne la tête vers CH), justement. Et l'avantage, comme les autres ils ont pas besoin de moi, donc je peux me consacrer heu à lui.	

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
<p>Cherche à permettre à F de terminer la tâche entreprise</p> <p>Cherche à réduire le niveau sonore dans la classe et plus particulièrement à proximité de F</p> <p>Cherche à créer des conditions favorables à la persévérance de F dans la tâche entreprise</p>	<p>S'attend à ce que F soit dérangé par le bruit ambiant</p> <p>S'attend à ce que ce bruit rende la poursuite du travail pour F encore plus complexe qu'elle ne l'est déjà</p> <p>S'attend à ce que F se sente contraint par elle, de continuer à travailler alors même que les autres sont en train de jouer.</p>	<p>Sait que F a envie d'apprendre</p> <p>Sait qu'elle est en train d'abuser de l'envie d'apprendre de F</p> <p>Sait que F n'a pas encore terminé son exercice</p> <p>Sait que les autres élèves qui jouent à proximité ont déjà terminé/rendu leurs fiches</p> <p>Sait que le niveau sonore élevé dans la classe peut perturber F dans la réalisation de la tâche.</p> <p>Sait que des élèves qui jouent à proximité d'un élève qui est lui-même encore en train de réaliser une tâche ne constitue pas une condition favorable à la persévérance de cet élève dans la tâche.</p>
Unités de cours d'expérience		
[Discours privé] : Se dit que c'est difficile pour F ; [Communication] : Interpelle G, C, D et E et leur dit de parler pour doucement car il y a d'autres élèves qui travaillent encore.		
Représentamen		
[Apparition d'une forme globale] : le niveau sonore élevé à proximité du pupitre de F		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
<p>Cherche à faciliter le repérage du mot déjà colorié dans la case située sur la seconde ligne</p> <p>Cherche à soutenir les efforts de F</p>	<p>S'attend à ce que F ne parvienne pas à repérer le mot identique à celui déjà sélectionné, dans la première case coloriée.</p>	<p>Sait que F doit repérer le mot identique à celui qui est situé dans la case coloriée</p> <p>Sait qu'il n'est pas facile d'identifier un mot identique lorsque le coloriage empêche de distinguer les lettres.</p>
Unités de cours d'expérience		
[Action symbolique corporelle] : Efface la case coloriée avec trop d'intensité (trop foncé) par F		
Représentamen		
[Apparition d'une forme globale] : La couleur foncée sur la case coloriée par F		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
<p>Cherche à soutenir F dans ses efforts</p> <p>Cherche à encourager F</p> <p>Cherche à vérifier si tout se passe bien pour lui</p>	<p>S'attend à ce que F ait besoin de soutien pour persévérer dans la tâche</p> <p>S'attend à ce que F puisse rencontrer des difficultés dans la réalisation de la tâche</p>	<p>Sait que F est toujours en train d'effectuer la tâche alors que les autres sont au coin jeu.</p> <p>Sait que ce qui est attendu n'est pas forcément évident à réaliser pour F</p> <p>Sait que la consigne a posé problème aux autres élèves (y compris les lecteurs)</p>
Unités de cours d'expérience		
[Action pratique] : Revient vers F après s'être déplacée vers les autres élèves au coin jeu		
Représentamen		
[Perception sélective] : F en cours d'accomplissement de l'exercice		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
<p>Cherche à permettre à F d'éviter de perdre du temps</p> <p>Cherche à proposer du soutien à F dans la réalisation de la tâche</p>	<p>S'attend à ce que F colorie la deuxième case de la même couleur que la première</p> <p>S'attend à ce que F termine plus rapidement sa tâche avec un soutien de sa part</p>	<p>Sait que la consigne de la tâche n'est pas évidente à comprendre</p> <p>Sait qu'elle est en train de demander à F de s'impliquer dans son travail alors que les autres élèves sont déjà en train de jouer</p> <p>Sait qu'il est préférable d'achever une tâche en cours afin d'éviter de devoir la reprendre la prochaine fois.</p>
Unités de cours d'expérience		
[Discours privé] : Se dit que F devrait finir l'exercice entamé ; [Communication] : dit à F de changer de couleur pour le second mot.		
Représentamen		
[Perception sélective] : Le fait que F ait commencé l'exercice		
[Perception sélective] : Le fait que F se saisisse du même crayon de couleur pour colorier la seconde case		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
<p>Cherche à permettre à F de terminer la tâche entreprise</p> <p>Cherche à donner à F l'occasion de se sentir satisfait d'avoir été au bout de la tâche</p> <p>Cherche à éviter à F de devoir revenir sur cette même tâche la fois suivante</p> <p>Cherche à pouvoir féliciter F d'avoir été au bout, d'avoir fait la tâche.</p>	<p>S'attend à ce que F parvienne à réaliser rapidement la fin de l'exercice</p> <p>S'attend à ce que F soit d'accord d'aller au bout de la tâche/de se conformer aux exigences de l'adulte</p>	<p>Sait que si ça devait prendre plus de dix minutes à F pour terminer la tâche, elle lui demanderait d'arrêter.</p> <p>Sait que F est parvenu à réaliser correctement les trois premiers coloriages de mots</p> <p>Sait qu'il est préférable d'achever une tâche en cours afin d'éviter de devoir la reprendre la prochaine fois.</p>
Unités de cours d'expérience		
[Discours privé] : Se dit que F a compris à présent ce qu'il faut faire		
[Discours privé] : Se dit que cela ne prendra pas plus d'une minute à F pour colorier les deux cases restantes		
[Communication] : Dit à F de faire la même chose avec les autres mots de la liste.		

Représentamen
[Perception sélective] : Les trois cases déjà coloriées et les deux cases manquantes [Perception sélective] : F qui a super bien travaillé, F qui s'est super bien appliqué
Interprétant
Confirme la croyance : Il est préférable pour moi que les élèves terminent un exercice entamé lorsqu'ils l'ont compris et qu'ils parviennent à le réaliser.

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à soutenir F dans ses efforts Cherche à encourager F Cherche à se montrer le plus disponible possible pour F Cherche à permettre à F de terminer la tâche entreprise	S'attend à ce que sa présence aux côtés de F lui procure du soutien S'attend à ce que F continue plus facilement dans ces conditions	Sait que les autres élèves n'ont pas besoin de sa présence à leurs côtés Sait que F est un élève qui est appliqué et qui s'investit dans ce qu'il fait Sait (aussi) qu' elle est en train de demander à F de s'impliquer dans son travail alors que les autres élèves sont déjà en train de jouer Sait qu' il est préférable d'achever une tâche en cours afin d'éviter de devoir la reprendre la prochaine fois.
Unités de cours d'expérience		
[Action symbolique corporelle] : Pointe un mot sur la feuille [Communication] : Dit à F de colorier le mot qu'il pointe sur la première ligne en vert [Discours privé] : Se dit qu'elle peut à présent se consacrer complètement à F [Action symbolique corporelle] : Reste à côté de F le temps qu'il colorie		
Représentamen		
[Apparition d'une forme globale] : Les autres élèves qui sont en train de jouer [Perception sélective] : F assis à son pupitre en train de réaliser la tâche [Perception sélective] : Les deux mots restant à colorier		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à sonder l'envie de F de poursuivre la tâche Cherche à permettre à F de terminer la tâche entreprise Cherche à donner à F l'occasion de se sentir satisfait d'avoir été au bout de la tâche Cherche à éviter à F de devoir revenir sur cette même tâche la fois suivante Cherche à pouvoir féliciter F d'avoir été au bout, d'avoir fait la tâche.	S'attend à ce F préfère aller jouer	Sait que si ça devait prendre plus de dix minutes à F pour terminer la tâche, elle lui demanderait d'arrêter. Sait que F est parvenu à réaliser correctement les premiers coloriages de mots Sait qu' il est préférable d'achever une tâche en cours afin d'éviter de devoir la reprendre la prochaine fois.
Unités de cours d'expérience		
[Discours privé] : Se dit que F voudra peut-être « miraculeusement » continuer à travailler ou terminer la feuille [Communication] : Demande à F s'il veut continuer ou s'il préfère aller jouer		
Représentamen		
[Perception sélective] : La fin du coloriage de l'avant dernier mot [Perception sélective] : F qui a super bien travaillé, F qui s'est super bien appliqué		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à être juste à l'égard de F Cherche à permettre à F de pouvoir bénéficier aussi d'un temps de jeu en fin de séance	S'attend à ce que F soit content d'être autorisé à aller jouer	Sait qu' elle a déjà demandé à F de s'impliquer dans la tâche durant plus de temps que les autres élèves Sait que F est parvenu à réaliser correctement les quatre premiers coloriages de mots et qu'il a par ailleurs déjà réalisé la fiche 1
Unités de cours d'expérience		
[Sentiment] : Souriante [Action symbolique corporelle] : Ramasse la feuille de F [Communication] : Dit à F : « <i>Allez, va jouer avec les autres</i> » [Action symbolique corporelle] : Se déplace en direction de la grande table et y dépose les fiches de F.		
Représentamen		
[Perception sélective] : La fin du coloriage de l'avant dernier mot [Perception sélective] : F qui a super bien travaillé, F qui s'est super bien appliqué		
Interprétant		
Non renseigné		

Bien que ST1 ne procède pas à des descriptions, commentaires ou mimes de son expérience aux côtés de F pour chacun des segments d'activités dans lesquels nous l'avons observée se déplacer, pointer du doigt certains mots sur la fiche, communiquer avec F, s'agenouiller à ses côtés, etc. durant cette dernière partie de la phase 3 de la séance 3, nous avons néanmoins partiellement accès à ce qui se joue pour elle à cet instant, et ce qui l'amène à décider une quinzaine de minutes avant la fin de la séance d'autoriser F à « *aller jouer avec les autres* » sans que ce dernier n'ait pourtant été totalement au bout de la seconde fiche d'exercices.

Bien qu'elle sache F généralement très impliqué dans son travail, elle sait également que le bruit émis par les interactions des autres élèves jouant à proximité du pupitre de F, ne contribue pas à lui fournir des conditions de travail suffisamment favorables à la persévérance dans la tâche entamée (S). S'attendant à ce que ce F soit importuné par un niveau sonore élevé et à ce que ce bruit rende la poursuite du travail pour F encore plus complexe qu'elle ne l'est déjà (A), cherchant à procurer à F des conditions de travail favorables à son maintien dans la tâche et (E), l'étudiante-stagiaire est perturbée par le niveau sonore à proximité du pupitre de F (R). Se disant que cela doit être difficile pour F, elle s'adresse alors aux élèves (G, et les trois filles) en train de jouer, leur demande de parler plus doucement car F est toujours en train de travailler (U). Sachant que la consigne de l'exercice n'est pas simple à comprendre, et que F doit saisir qu'il lui faut changer de couleur à chaque nouvelle série de mots (S), craignant que F ne puisse pas repérer les mots identiques s'il colorie trop intensément les cases (A), cherchant probablement à permettre à F de mieux identifier le mot identique dans la ligne suivante (E), ST1 efface alors l'une des cases apparemment coloriée avec trop d'insistance par F (U). Ayant été amenée à aller vérifier le travail de l'élève A, avoir félicité et autorisé ce dernier à aller s'occuper, elle revient ensuite souriante vers F tout en lui disant qu'elle vient l'aider. Par la suite, et probablement avec un engagement et des attentes similaires à celles déjà signifiées plus en amont, l'étudiante-stagiaire, s'agenouillant à côté de son pupitre, elle demande à F de lui montrer sur la seconde ligne, où se trouve le même mot que le deuxième qu'il a déjà colorié en bleu sur la première ligne. Elle lui conseille de ne pas continuer à colorier les cases avec autant d'intensité en lui disant que sinon on ne parvient pas à lire les mots. Elle montre ensuite les cases qui ne sont pas encore coloriées sur la fiche, tout en lui disant de faire pareil avec ces cases et de les colorier. Perturbée par la question de F qui lui demande s'il doit les colorier en rouge (R), elle lui précise une nouvelle fois la consigne de coloriage « *ben, là en rouge et dans la ligne d'en dessous, il faut trouver le même et tu le colories en rouge* » (U). Elle s'éloigne alors du pupitre de F et se dirige vers les élèves en train de jouer, mais revient très vite vers F (U), dans la mesure où celle-ci cherche à le soutenir dans ses efforts, à l'encourager et à vérifier que tout se passe bien pour lui (E), et où elle s'attend à ce qu'il ait besoin de soutien pour persévérer dans sa tâche et/ou qu'il puisse rencontrer des difficultés dans la réalisation de la tâche (A).

ST1 décrit toutefois des composantes de sa structure de préparation (EAS) donnant à voir, au fur et à mesure que les minutes passent et que la phase trois de cette séance touche à sa fin, l'émergence chez elle d'un dilemme : encourager F à poursuivre sur sa bonne lancée ou au contraire le laisser aller jouer comme les autres sont en train de le faire. En effet, sachant/croyant qu'il est préférable d'achever une tâche (comprise) en cours d'accomplissement afin d'éviter à l'élève de devoir la reprendre la fois prochaine (S), elle s'attend à ce que F termine relativement sa tâche (A) et cherche à lui permettre de terminer sinon la fiche entière du moins l'exercice entamé (E). Or, elle sait également que même si F est un élève qui montre une forte appétence pour les apprentissages, celui-ci fait preuve d'une grande lenteur et prend plus de temps que les autres pour accomplir chacune des tâches prescrites (S). ST1 croit donc qu'en incitant F à se mettre en quête de la prochaine paire de mots à repérer puis à colorier à chaque fois qu'il finit de colorier une case de couleur, elle est insidieusement en train d'abuser de son envie d'apprendre (S). Le fait de constater que F s'est jusqu'ici fortement impliqué dans la tâche, qu'il a superbement bien travaillé, qu'il ait déjà colorié trois des 5 cases correctement et qu'il ne lui en reste donc plus que deux à colorier (R), la pousse toutefois à se dire que F a finalement bien compris la consigne, et que cela ne lui prendra pas plus d'une minute pour colorier les deux cases restantes. L'étudiante-stagiaire demande donc à F de poursuivre sur les deux dernières cases de la liste (U). Se disant que F devrait finir l'exercice entamé (U), pour que celui-ci ait au moins la satisfaction d'avoir terminé et de ne pas avoir à revenir sur cette même tâche la fois suivante (E), d'autant qu'elle s'attend à ce que celui-ci l'achève assez rapidement, avec elle à ses côtés (A). Elle vérifie à nouveau les étapes de l'accomplissement du travail et le guide dans les différentes phases du coloriage pour le quatrième

mot de la liste (U), cherchant à lui permettre d'aller plus vite grâce à son soutien, à se montrer le plus disponible pour lui, en se tenant à ses côtés (E).

Finalement, sachant que F est parvenu à réaliser correctement les quatre premiers coloriages de mots dans ce premier exercice de la fiche 2, et qu'elle s'était dit précédemment que si cela devait prendre plus de dix minutes à F pour terminer, elle lui aurait demandé de s'arrêter avant la fin de l'exercice (S), elle cherche à sonder chez F une éventuelle envie de poursuivre (E), alors même qu'il ne lui reste plus qu'un seul mot, tout en s'attendant à ce que ce dernier préfère s'arrêter là. Elle se dit en effet que peut-être, ce dernier aura, miraculeusement, le souhait de continuer à travailler ou celui de terminer la fiche et lui demande s'il veut continuer ou s'il préfère aller jouer (U). Cherchant, dès lors à être juste, à l'égard de F, à lui permettre de pouvoir aussi bénéficier d'un temps de jeu en fin de séance (E), s'attendant à ce que F soit content d'être autorisé à aller jouer (A), et sachant qu'elle a déjà demandé à F de s'impliquer dans la tâche durant plus de temps que les autres élèves, et que ce dernier est par ailleurs parvenu à réaliser correctement les exercices de la fiche 1 et les quatre premiers coloriages de mots de fiche 2 (S), elle ramasse alors la feuille de F et, tout en allant la déposer sur la grande table centrale, dit en souriant à l'élève d'aller jouer avec les autres (U).

Nous remarquons, à travers l'analyse des derniers segments de cette série, que ST1 s'appuie encore une fois sur la dimension temporelle pour affiner ses exigences à l'égard du maintien des élèves dans la tâche ou au contraire de l'interruption de la tâche. Elle procède cette fois-ci à une estimation du temps nécessaire à l'élève pour terminer la tâche, et évalue ensuite la pertinence qu'il y a à lui demander de poursuivre plus avant sa tâche. Après avoir constaté de manière générale mais également au fur et à mesure de l'accomplissement de l'exercice en question, l'implication, la persévérance et la progression de F dans le travail déjà fourni, l'étudiante-stagiaire arrive à la conclusion, que malgré la lenteur de F celui-ci devrait être en mesure de terminer rapidement l'exercice. ST1 demande alors à F de commencer la seconde fiche. L'élève ne procède toutefois qu'à la réalisation des 4 premiers items du premier exercice, ST1 lui demandant environ 9 minutes après qu'il ait commencé cette seconde fiche, s'il souhaite s'arrêter ou s'il souhaite continuer.

À partir du moment où ST1 incite F à entamer la seconde fiche, elle fait l'expérience d'une certaine tension suscitée par la mobilisation concomitante de deux formes de croyances par moments antinomiques en raison du conflit de temporalité dans lequel ces croyances la place. En effet, l'étudiante-stagiaire est simultanément animée par la conviction selon laquelle :

- a) Permettre à un élève de terminer son travail, en créant des conditions favorables à son maintien dans la tâche, en se montrant physiquement disponible et en déployant différents gestes de soutien et d'étayage peut être bénéfique à cet élève.
- b) Inciter un élève qui a envie d'apprendre à aller au bout de ses capacités et ce faisant l'empêcher de bénéficier d'un moment de jeu libre comme les autres, est abusif et peu équitable.

Nous voyons bien que la première génère le risque pour l'élève d'avoir à consacrer davantage de temps à la tâche, même s'il y a de la part de ST1 des attentes d'une réduction de ce temps en raison de sa présence à ses côtés. La seconde croyance en revanche, libère d'emblée l'élève de ce risque, garantissant un temps de travail équitable à celui fourni par les autres élèves. Elle offre également à l'étudiante-stagiaire une forme de déculpabilisation. La décision finale de ST1 d'autoriser F à s'arrêter résulte ainsi vraisemblablement selon nous, d'un compromis opéré par l'étudiante entre ces deux croyances, et fondé sur l'articulation de deux dimensions temporelles (celle du temps consacré à la tâche et celle du restant avant la fin de la séance) à l'évaluation du travail fourni par F durant ce temps.

Le temps accordé à chaque élève pour réaliser la tâche varie, nous l'avons vu, en fonction de son évaluation de la pertinence qu'il y a à insister pour que l'élève persévère encore quelques minutes dans la réalisation de la tâche. Cette évaluation se fait en fonction d'attentes liées à un désengagement possible versus un engagement possible de l'élève, compte tenu du temps déjà consacré à la tâche. Ces attentes découlent de connaissances situées au cours de la séance, mais également de connaissances plus génériques transmises par FT1B et éprouvées tout au long de la séance. Si pour la plupart des élèves ces connaissances peuvent être confirmées, voire renforcées, celles concernant l'élève E, semblent toutefois être légèrement infirmées. E est capable d'un temps d'engagement dans la tâche qui s'avère sensiblement supérieur à celui estimé en amont.

Déplacements et positionnements de ST1 dans la classe : des gestes au service de l'aide et du soutien à l'accomplissement des tâches

Nous évoquons à présent, les segments d'activité sur lesquels ST1 s'arrête¹⁴³ et dans lesquels elle décrit certaines composantes de son activité donnant à comprendre ce qui du point de vue des techniques du corps (Mauss, 1934) au sein de l'espace classe (mise en mouvement et arrêts du corps, changements de postures, mobilisation du regard, de ses mains ou de ses doigts) est mobilisé lors de ces différents moments de la phase 3 de la séance 3. Il est intéressant d'observer que si la plupart de ces gestes, regards, placements et déplacements demeurent transparents pour ST1 durant la séance, tant au moment où elle les effectue, que lorsqu'elle commente, décrit ou mime son expérience a posteriori, d'autres en revanche parviennent à faire l'objet d'une description de premier niveau lors de l'autoconfrontation. Certains donnent également lieu à des commentaires de second niveau. Nous constatons que ces différentes techniques du corps sont le plus souvent utilisées dans le but d'apporter aides, relances et soutien aux élèves durant l'accomplissement de la tâche. Nous analysons ci-après **quatre séries de segments d'activités**, présentées comme précédemment dans l'ordre de leur apparition chronologique lors de la SEA 3 :

1. Déplacements vers les élèves *versus* positionnement assis à un point fixe de la classe ?
2. Une anticipation du circuit de contrôle et de soutien dans la classe déstabilisée par les demandes d'aide spontanées des élèves
3. Un scénario qui se répète avec régularité
4. Des gestes d'aide et de soutien qui se déploient dans une zone de proximité avec l'élève concerné.

Première série de segments d'activité analysés : déplacements vers les élèves *versus* positionnement assis à un point fixe de la classe ?

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
10'09''	80	ST1 penchée sur le pupitre de l'élève H, lui dit : « <i>Regardes, tu vois, le premier mot c'est le même ou ce n'est pas le même mot ?</i> » H répond que ce n'est pas le même. Toujours penchée, ST1 poursuit en pointant les deux mots de ses deux doigts. « <i>Là : celui-là et celui-là. Là et là c'est le même ? Le deuxième c'est le même ou c'est pas le même ?</i> » H répond : « <i>C'est le même</i> ». <i>Et le troisième c'est le même ?</i> H répond non - ST1 poursuit : « <i>Oui ! Et le dernier : est-ce que c'est le même ou pas le même ?</i> » H répond non . ST1 répète : « <i>Ce n'est pas le même.</i> » Toujours, penchée, ST1 dit : « <i>Regarde, pour t'aider, quand tu vois que ce n'est pas le bon mot, tu peux le tracer. Tu fais pareil avec les autres</i> (partiellement hors champ caméra). <i>Allez !</i> »

Temps	Autoconfrontation Verbatim niveau 1	-	Autoconfrontation - Verbatim niveau 2
03'45''			ST1 : et là (<i>en souriant puis en rigolant</i>) je vois ce qu'elle veut dire FT1B. CH : C'est-à-dire ?
03'50''			ST1 : (<i>Souriant</i>), c'est mon dos... Elle me dit mais t'as pas mal au dos à la fin de la journée ? Le fait d'être penchée en fait ... Mais ça c'est aussi le fait qu'elle m'a dit justement (<i>montre l'écran et mime avec son doigt un cercle autour devant elle</i>), « Mais t'arrêtes pas de circuler ! » (<i>Regarde CH en souriant, montre à nouveau l'écran</i>). C'est justement la grosse différence entre l'ordinaire et le spécialisé, c'est qu'en ordinaire, on me disait tout le temps : « tu circules ! » (<i>Fait des gestes itératifs avec sa main devant elle, mime la circulation dans la classe</i>). « Tu circules, tu circules, tu circules » (<i>En continuant ses gestes et en regardant CH</i>). Donc je passais ma journée vraiment à me balader dans la classe à superviser comme ça (<i>mime avec les yeux le regard circulaire et les déplacements</i>). Donc j'ai pris cette habitude (<i>montre l'écran</i>) et là elle me dit ben justement de circuler, c'est ça qui a fait qu'ils sont tous heu... (<i>fait un geste de rassemblement avec ses mains</i>) et que justement (<i>se montre sur l'écran</i>) le fait de m'occuper comme ça d'une personne, ben je vois pas (<i>regarde CH</i>), j'ai pas une vision périphérique (geste de la main qui passe devant ses yeux comme un essuie-glace) et j'en oublie par ex. B (<i>regarde CH</i>) qui fait semblant d'être dans la tâche alors qu'il n'y est pas.
04'39''			CH : Ok... Et quand vous circulez, votre but c'est ? ST1 : Ben, je regarde comment ils avancent (<i>regarde CH</i>) et voir, ben si ça bloque ben leur filer un petit coup de pouce. Ben justement ré-expliquer ou tout simplement les encourager (<i>montre l'écran avec la main puis regarde à nouveau CH</i>)

¹⁴³ Nous précisons par précaution, que certains segments déjà commentés sous l'angle de l'évaluation des exigences relatives à l'accomplissement des tâches par les élèves pourront par ailleurs être à nouveau convoqués ici afin de relever ce qui du point de vue des techniques du corps contribue significativement pour ST1 à documenter son activité à différents moments de cette phase 3 de la séance 3.

La description de ce premier segment débute sous la forme du compte-rendu de « prises de conscience » réalisées dans un premier temps lors de l'entretien post-leçon avec la formatrice de terrain et dans un second temps lors du visionnement de la vidéo au moment de l'autoconfrontation. ST1 semble en effet tout d'abord éprouver la nécessité de confirmer pour elle, en ayant recours à un arrêt sur image, que les commentaires de FT1B au sujet de sa posture corporelle peuvent être validés et donner lieu, grâce à l'autoconfrontation, à la construction d'une connaissance sur l'usage de son corps en classe. Nous émettons en effet l'hypothèse d'une incorporation de certaines techniques du corps employées par ST1 pour s'adresser individuellement aux élèves, contrôler leurs productions écrites au pupitre procéder à des relances, à de nouvelles explications, à un guidage/étayage. Ainsi, au moment où celle-ci incline en avant la partie supérieure de son corps en prenant appui sur le pupitre de l'élève avec l'une de ses mains, tout en gardant l'autre à disposition pour pointer du doigt l'un ou l'autre des éléments graphiques de la fiche, ST1 déploie automatiquement l'une des techniques du corps prototypiques auxquels les enseignants ont recours pour contrôler le travail individuel de leurs élèves au pupitre et leur proposer différentes formes d'aides (Moulin, 2004), mais elle ne s'en aperçoit pas pour autant. Ce n'est donc que lorsque sa FT commente cette posture, que ST1 semble en prendre conscience. Cette première prise de conscience donne ensuite lieu à des explications et des justifications nous permettant tout de même de saisir, certains éléments-typiques de la culture-propre de ST1 mobilisés lors des 30 minutes durant lesquelles la phase 3 de la séance 3 se déroule. Ainsi, ST1 fait référence à différentes connaissances et expériences invalidées, construites, validées puis renforcées tout au long de ses stages en contexte d'enseignement régulier. Ayant probablement pu attribuer à cet environnement de formation à l'enseignement, certaines caractéristiques comportant « un air de famille » suffisant avec les caractéristiques de ses autres stages en contexte d'enseignement régulier, nous inférons que sur fond de cette expérience, ST1 cherche à reproduire dans ce stage certains comportements jugés non seulement adéquats, mais également indispensables au bon déroulement de la séance. Elle s'engage ainsi dans cette séance 3, en ayant l'intention de « *superviser* » les élèves, de « *regarder comment ils avancent et voir ben si ça bloque, leur filer un petit coup de pouce, ben justement ré-expliquer ou tout simplement les encourager* » (AC_ST1_SEA3_04'39''_bande vidéo 2), tout en circulant avec régularité tout au long de la phase durant laquelle les élèves accomplissent leur tâche.

La description de ce segment réalisé à travers des explications, des justifications et des généralisations (N2) au sujet des déplacements effectués dans la classe, met par ailleurs en évidence une prise de conscience d'un second ordre chez ST1. En effet, l'étudiante stagiaire rend compte d'une forme de rupture d'attente survenant tel qu'elle l'exprime, lors de l'entretien post-leçon, lorsqu'elle comprend que FT1B attribue à ses incessants déplacements un certain nombre de difficultés rencontrées par ST1 durant la séance, et que nous pourrions documenter en ces termes : /cherchant à écouter et prendre en compte les commentaires post-leçons de FT1B suite à son observation de la séance / s'attendant à avoir usé de la « bonne » technique du corps pour observer les élèves au travail tout en faisant preuve de disponibilité à leur égard / sachant par ailleurs, que cette technique lui a été transmise antérieurement par des formatrices de terrain comme étant la meilleure des techniques à utiliser à ces fins / perturbée par la remarque de FT1B [*Mais t'arrêtes pas de circuler !*] / surprise, se rend compte que FT1B ne partage pas forcément le même point de vue que ses autres FT sur cette technique corporelle / construit la connaissance : cette technique [*ne permet pas d'avoir une vision périphérique de la classe*].

Nous verrons par ailleurs à travers l'analyse des segments suivants, que la remarque de la FT1B effectuée lors de l'entretien post-leçon, les prises de conscience qu'elle déclenche mais surtout la construction de connaissance qu'elle provoque à ce moment, colorent dans une certaine mesure la description que ST1 peut faire de son expérience lors de l'autoconfrontation. Celles-ci, révèlent une transformation d'activité intervenant non pas lors de la SEA3, mais immédiatement après.

Deuxième série de segments analysés : une anticipation du circuit de contrôle et de soutien dans la classe déstabilisée par les demandes d'aide spontanées des élèves

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
15'56''	108	H s'est rapproché de ST1, qui se tient toujours entre le pupitre de B et de C. Elle lui dit : « <i>C'est bien H, maintenant tu choisis une autre couleur</i> » puis l'accompagne vers son pupitre, alors que ce dernier lui dit « <i>Après il faut trouver le même</i> »
16'03''	109	ST1 reprend : « <i>Mais tu colories d'une autre couleur, là par exemple, tu veux quoi comme couleur ?</i> », H répond « <i>Orange</i> ».
16'09''	110	F s'approche de ST1, après avoir passé un moment vers le tableau noir. ST1 tout en s'adressant à H, dit « <i>On va prendre le orange et tu colories celui-là en orange et après...</i> » (Invisible à la vidéo), ST1 a probablement reçu la feuille que F a dû lui tendre et elle lui dit, tout en se déplaçant vers la table centrale, « <i>C'est bien F !</i> », suivie de F avec ses fiches dans les mains.

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1	Autoconfrontation - Verbatim niveau 2
07'28''	ST1 : Là par exemple, parce que là, j'étais en train d'aider une élève et il y en a un autre qui vient ... (<i>regarde CH</i>). Et ils n'ont pas la notion de ...attendre, donc ils veulent être servis tout de suite, et donc c'est là que ça commence justement à ... (<i>mime carré/cercle qui se déplace avec ses mains</i>), ça va dans tous les sens.	
07'50''		ST1 : Parce que là justement... parce que dans ma tête (<i>regarde CH en souriant</i>), j'ai quand même un circuit (<i>trace un circuit avec son doigt</i>) de passage. Et heu ... CH : D'accord et qui est ?
07'55''		ST1 : Ben, j'essaie de passer vers les 8 élèves présents quoi pour pas en oublier, et ...
08'01''	ST1 : Et là, justement (<i>montre l'écran</i>), comme j'étais vers C, je voulais aller vers B, H (<i>montre l'écran</i>) a attiré mon attention, ce qui m'a (<i>montre avec geste de revirement autour de la tête</i>), détourné de mon but principal et heu (<i>montre l'écran</i>), comme FT1B m'a dit, j'ai oublié B pendant 7 minutes (<i>se tourne et regarde CH</i>).	

La seconde série de segments analysés permet de documenter ce qui se passe pour ST1 lorsqu'elle est interpellée par un élève alors même qu'elle se trouve en interaction avec un autre élève.

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à aider l'élève C Cherche à se montrer disponible, tour à tour, pour les 8 élèves de la classe	S'attend à pouvoir terminer son interaction avec l'élève C S'attend à devoir répondre de suite aux interpellations, demandes d'aide des élèves qui la sollicitent.	Sait/croit que les élèves qui la sollicitent le font parce qu'ils ont besoin de son aide Sait/croit que les élèves de la classe sont impatients et qu'ils n'ont « pas la notion d'attendre ».
Unités d'action élémentaires		
[Discours privé] : se dit que ça part dans tous les sens [Sentiment] : débordée, sous pression		
Représentamen		
[Perception sélective] : H s'approchant d'elle		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à se montrer disponible, tour à tour, pour les 8 élèves de la classe Cherche à se déplacer vers l'élève B	S'attend à passer vers l'élève B après en avoir terminé avec l'élève C S'attend à contrôler le travail de B, à lui donner un coup de pouce et/ou à l'encourager	Sait qu' elle se déplace vers les élèves en fonction d'un circuit lui permettant de faire le tour de tous les élèves sans en oublier aucun.
Unités d'action élémentaires		
[Sentiment] : surprise [Actions symboliques corporelle] : prend dans ses mains la feuille que H lui tend et la regarde [Communication] : dit à H « c'est bien H, maintenant tu colories d'une autre couleur » tout en [Actions symboliques corporelle] : accompagne H vers son pupitre (au lieu de se rendre vers le pupitre de B)		
Représentamen		
[Perception sélective] : H s'approchant d'elle et s'adressant à elle		
Interprétant		
Non renseigné		

Nous voyons, à travers l'analyse de ces deux cours d'expérience, comment en quelques secondes à peine, ST1 se laisse détourner de son but au sens propre comme au sens figuré. Sachant qu'elle s'est construit un circuit entre les pupitres, lui permettant d'observer et/ou de s'arrêter vers chacun des 8 élèves de la classe (S), cherchant d'une part à actualiser le circuit élaboré mentalement en passant du pupitre de l'élève C à celui de l'élève B mais d'autre part à se montrer disponible, tour à tour, pour les 8 élèves de la classe (E), s'attendant à être en mesure d'aller contrôler le travail de B, éventuellement lui donner un coup de pouce et/ou l'encourager (A), celle-ci est perturbée par H s'étant levé et étant venu rejoindre le centre de la classe où ST1 se tient entre le pupitre de B et le pupitre de C devant la table centrale (R).

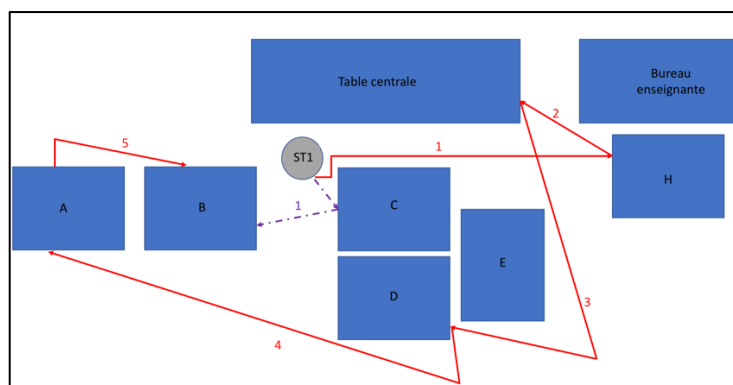


Figure 7.5 : Déplacements effectués par ST1 entre les minutes 15'06'' et 18'07'' séance 3 - phase 3

Cette seconde série de segments contribue à mettre en évidence un conflit d'intentions pré-conscientes, présent chez ST1 au moment où celle-ci change de direction, comme le montre la figure 7.5 ci-dessus. En effet, c'est bien parce qu'elle cherche à aider chacun des élèves en répondant à leurs demandes individuelles et qu'elle croit par ailleurs que ceux-ci ne sont pas en mesure d'attendre un instant, qu'elle est sensible à la présence de H lui tendant sa feuille. Son intention principale, celle de se rendre vers B pour lui proposer une relance, car elle sait par ailleurs que c'est un élève qui peut facilement se rendre invisible, qui a tendance à rester dans son coin, à attendre que l'enseignante vienne vers lui, sans demander de l'aide, et ce même s'il ne comprend pas ce qui est attendu de lui¹⁴⁴, semble alors ne pas résister à une intention secondaire mais similaire (répondre aux sollicitations de chacun des élèves), peu compatible hic et nunc avec celle de pouvoir poursuivre son déplacement vers le pupitre de B, alors que c'est l'élève H, dont le pupitre ne se trouve pas sur le chemin conduisant ST1 au pupitre de B, qui l'interpelle.

Le déplacement du pupitre de C vers le pupitre de H conduit ainsi non seulement l'étudiante-stagiaire à un éloignement physique du pupitre de B, mais également à une mise à distance de ses préoccupations concernant l'aide, les relances, les encouragements à apporter à l'élève B. Le caractère problématique de cet éloignement attribué à un « oubli » par FT1B lors de l'entretien post-leçon est ici repris à son compte par ST1 qui se sert vraisemblablement de l'autoconfrontation, pour valider le constat effectué par sa formatrice et probablement invalider la connaissance [circuler en classe permet de porter son regard sur l'ensemble des élèves de la classe et de se rendre disponible rapidement en cas de besoin] construite lors de ses stages précédents.

Troisième série de segments analysés : un scénario qui se répète avec régularité

La troisième série de segments ci-dessous contribue plus précisément à montrer la répétition de ce scénario lors des sollicitations spontanées d'élèves rejoignant ST1 là où celle-ci se trouve dans la classe pour lui montrer leur production, témoigner de leur incompréhension, obtenir un éclaircissement ou une validation de sa part.

¹⁴⁴ Verbatim de niveau 2 issus de l'autoconfrontation de ST1_SEA3 : minutes 8'25'' à 8'57'' (bande vidéo n°2).

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
17'22''	115	ST1 en rigolant s'adresse à la FT1B, « C'est pas à toi non ? », tout en se dirigeant vers le pupitre de D et regardant ce que celle-ci fait, puis poursuit son mouvement vers l'élève A, se penche sur son pupitre.
17'32''	116	Elle lui dit : « Tu vois ici ce mot il faut que tu le retrouves ici et t'entoures » D entretemps s'est déplacée vers elle, puis est retournée à son pupitre, C s'écrie en se précipitant vers ST1 sa feuille à la main « J'ai tout fini ». A, semble dire qu'il ne comprend pas, ce à quoi ST1 rétorque : « T'arrives à lire ce mot ? Ouais... donc dans ce groupe de lettres ce sont plusieurs mots qui sont collés ensemble... il faut que tu retrouves « nuit » et à chaque fois que tu le vois, tu l'entoures. »
17'57''	117	Entretemps, s'est emparée de la feuille de C qu'elle regarde et s'écrie : « Ah, att-tention ! » montre un mot sur la feuille à D. « Fais bien attention à ce que ce soit, le même mot, vérifies...il y a quelques petites fautes ». C sautille et retourne à son pupitre.
18'07''	118	Se baisse pour ramasser un objet proche du pupitre de A, et se dirige ensuite vers celui de B qui attend sans rien faire. Elle lui dit « Tu peux aller t'occuper ». B se lève, et elle repousse sa chaise. On entend alors A qui dit à haute voix : « Mais j'ai rien compris ! » tandis que C interpelle également ST1 en disant « Maîtresse » en levant la main assise à son pupitre.
18'17''	119	Se tournant dans la direction de A, ST1 se dirige vers lui, en lui disant, « Attend j'arrive, attends, je vais t'expliquer. Là tu regardes, ce mot » A, poursuit : « Ici, tu dois trouver le même mot que lui ? » ST1 Répond : « Ouais » Tu vois ?

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1	Autoconfrontation - Verbatim niveau 2
13'24''	ST1 : Ouais, et là je vais vers A et il y a D qui arrive donc...	
13'39''		ST1 : Là, elle joue avec son crayon... Mais ça c'est ça qui est compliqué justement en se déplaçant dans la classe ben ça on voit pas... Alors que si je restais plus ici (montre l'emplacement de la grande table avec le curseur de la souris sur l'écran), ben ça je pourrais déjà repérer bien avant.
13'56''		CH : Mais qu'est-ce qui fait que vous bougez comme ça ? ST1 : Ben l'habitude qu'en primaire ... CH : En institution vous bougiez moins ? ST1 : Non en institution, je bougeais pas mal, mais j'avais jamais plus de 4 élèves à la fois, donc heu... (<i>mime un espace autour d'elle avec ses bras</i>) je les avais vraiment dans mon champ donc heu... visuel (<i>mêmes gestes qui montrent que les élèves l'entourent</i>). Vous avez bien vu... la salle elle est vraiment toute petite... donc quand je suis avec 1 (<i>montre avec son doigt son œil et sa tête qui tourne de gauche à droite</i>) j'ai quand même une vision périphérique heu...des autres
14'26''	ST1 : Alors que là (<i>montre l'écran</i>) non parce que si je suis vers A, je les vois pas. Et ça ben sur le coup, ben j'y pense pas du tout parce qu'on m'a toujours dit « faut circuler, faut circuler, faut circuler », donc j'ai pris cette habitude-là, et sans qu'on me le dise, je ne m'en rendrais pas compte.	Bon grâce à la vidéo... si, je pense que si, ben je m'en serais rendue compte, ben ces petits détails là qu'en circulant je les vois pas ...
14'54''		ST1 : C'est ce qu'elle me dit FT1B, justement c'est qu'il faut garder une vue d'ensemble. Donc, pour mieux heu (<i>fait un geste de saisie comme si elle allait agripper quelque chose devant elle</i>) intervenir..
15'06''	ST1 : Là, (<i>montre l'écran</i>) ils viennent (<i>en souriant</i>) tous vers moi, alors que j'essaie de m'occuper de A.	

Si nous continuons à pister les traces de ses déplacements et de ses arrêts dans les quelques secondes et minutes qui suivent (figure 7.6) nous nous apercevons effectivement, qu'après être restée au pupitre de H, celle-ci est rejointe à cet endroit par l'élève F qui lui tend sa feuille.

Elle se déplace ensuite vers la table centrale, suivie de F. Elle y dépose sa feuille puis se met à organiser les différents tas de feuilles sur la table, avant de dire à F qu'ils vont commencer. Elle est toutefois, interrompue à cet instant, par E qui s'est entretemps levée de son pupitre et qui a rejoint F et ST1 vers la grande table centrale pour demander à E si ce qu'elle a fait est juste. Après avoir regardé la fiche de E et lui avoir dit que ce qu'elle a fait est juste, nous constatons, que l'étudiante-stagiaire poursuit son interaction avec l'élève F vers la table centrale. Après que F soit retourné à son pupitre, ST1 est rejointe vers la table centrale par l'élève H. Cherchant à savoir à qui est le crayon gris qu'elle a gardé dans ses mains, elle demande alors à FT1B assise sur la grande table latérale, si ce n'est pas par hasard le sien. Ce faisant, celle-ci se déplace vers l'élève D, puis poursuit son mouvement vers le pupitre de l'élève A. Elle interagit quelques instants avec A, avant d'être rejointe par l'élève C qui lui tend sa feuille. Après avoir consulté celle-ci et avoir demandé à C de vérifier son travail en raison du constat de quelques

petites erreurs, elle se penche pour ramasser un objet vers le pupitre de A, avant seulement/enfin de se diriger vers le pupitre de B.

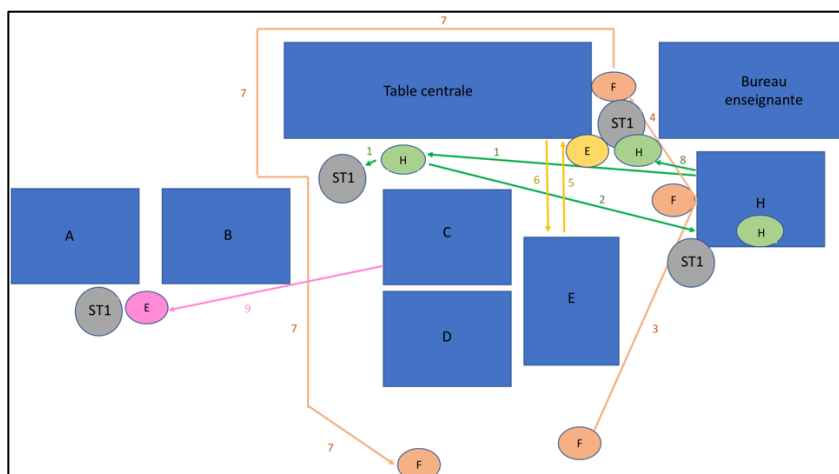


Figure 7.6 : Déplacements des élèves en direction de ST1, selon où celle-ci se trouve dans la classe
Minutes 15'06'' - 18'07'' séance 3- phase 3

Si nous transposons le micro-modèle de l'activité de ST1 (figure 7.7) élaboré à partir de l'analyse de la deuxième série de segments analysés, à chacune des sollicitations spontanées émanant des 4 élèves (F, H, E et C) durant ces quelques minutes, il est aisé d'imaginer à quel point ces sollicitations réorganisent à chaque fois les déplacements dans la classe, bouleversant sinon l'idée même de la possibilité de circuler selon un circuit, du moins le circuit effectivement prévu.

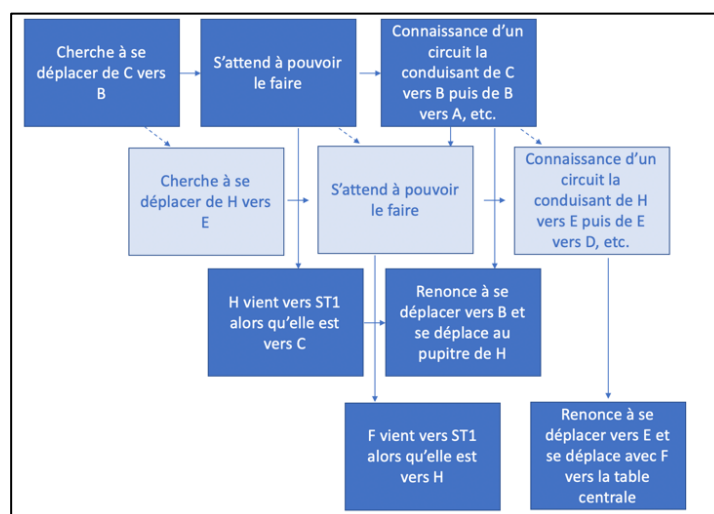


Figure 7.7 : Possible description de l'activité de ST1 à chaque perturbation créée par la sollicitation spontanée d'un élève lors de la phase 3 - séance 3

Lors de l'autoconfrontation, ST1 revient essentiellement sous forme d'analyse contenue dans les verbatim de 2^{ème} niveau, sur la question du regard périphérique empêché par un placement du corps tourné ou adressé unilatéralement à l'un des élèves de la classe, lorsqu'elle se tient vers un pupitre, vers un élève. Ce positionnement du corps au pupitre des élèves est également, rappelons-nous, reproché à ST1 par sa formatrice de terrain, lorsque celle-ci lui enjoint de se placer dans la zone frontale de la classe (table centrale ou bureau de l'enseignante) et d'adopter une position assise, afin de garder une vue d'ensemble sur la classe. L'étudiante-stagiaire semble dès lors à nouveau se servir ici de l'autoconfrontation pour a) repérer les segments d'activité confirmant ce qui lui a été signifié comme

étant l'adoption d'un emplacement ou l'adoption d'une posture corporelle problématiques lors de l'entretien post-leçon et b) repérer dans l'espace-classe de « meilleurs » zones de positionnement.

C'est ainsi que lorsqu'elle se tient vers l'élève A à côté de son pupitre, s'appuyant notamment sur ses connaissances liées à une circulation continue dans la classe, celle-ci décrit une expérience d'adressage unique à cet élève, l'empêchant non seulement effectivement d'avoir les autres élèves de la classe dans son champ visuel, mais probablement également de s'en préoccuper. Ce dont nous pouvons rendre compte ainsi :

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à répondre au besoin, à la demande de l'élève avec lequel elle se trouve sur le moment	S'attend à pouvoir passer d'un élève à un autre en répondant successivement à chacune des demandes émanant des élèves	Sait que circuler d'un pupitre à l'autre lui permet de venir en aide, relancer, soutenir individuellement et collectivement l'ensemble des élèves de la classe.
Unités de cours d'expérience		
[Actions symboliques pratiques] : Se tourne vers A, se dirige vers son pupitre, regarde A, tient la fiche de A entre les mains, pointe certains éléments sur sa fiche. Ne voit pas les autres élèves de la classe.		
[Communication] : dit à A « <i>Attends j'arrive, attends, je vais t'expliquer. Là tu regardes, ce mot</i> », répond à la question de A.		
Représentamen		
[Perception sélective] : L'interpellation de A à ST1 « <i>Maitresse, j'ai rien compris !</i> »		
Interprétant		
[Validation de la connaissance] : circuler d'un pupitre à l'autre permet de se rendre compte du degré d'accomplissement de la tâche, des obstacles rencontrés par chacun des élèves et d'adresser à chacun d'eux (en fonction des besoins) des relances, des encouragements, etc.		

Nous constatons finalement à travers l'analyse de cette troisième série de segments, que ST1 exprime une difficulté à articuler l'individuel au collectif, qui se manifeste précisément dans une tension entre des préoccupations concernant l'attention à accorder à un élève et les sollicitations à la fois simultanées et spontanées des autres élèves mais à chaque fois imprévisibles, venant « surprendre » l'étudiante stagiaire au fil de ses déambulations et arrêts dans l'espace classe. À nouveau, rien ne laisse apparaître à ce moment-là, une intention de sa part d'intégrer l'individuel au collectif, en ayant par exemple recours comme nous l'évoquions plus tôt, à une remobilisation de l'attention générale des élèves à travers une relance collective, ou en ayant recours à une reformulation collective de la consigne posant problème. La prise en compte du collectif classe ne semble survenir ici que par des déplacements, des positionnements, des regards, des gestes indicateurs ou déictiques (Moulin, 2004, p.151), des communications, considérant chaque individualité dans ses besoins et ses demandes.

Quatrième série de segments analysés : Des gestes d'aide et de soutien qui se déploient dans une zone de proximité avec l'élève concerné.

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
20'14''	132	ST1 écrit la lettre « n » au TN tout en demandant à E ce que c'est comme lettre , celle-ci commence d'abord par évoquer la lettre « r ». ST1 redemande, puis dit « n » en montrant la lettre au TN, et répète en regardant E : « n, u, n, u. « n, u ça fait ? » E répond <i>Nu...</i> ST1 poursuit à écrire au TN tout en parlant : « n u + ça, ça fait : nu et avec un i encore, ça fait ? » E dit <i>nuit...</i> voilà. E se retourne en disant, « <i>voilà, il y a juste un t ici à la fin qu'on n'entend pas</i> » (pointe le t sur la feuille). Pendant ce temps, D manipule les craies devant le TN. C observe ST1 et E, mais elles se pressent très rapidement physiquement contre ST1.
20'54''	133	C et D réclamant plus vivement l'attention de ST1, celle-ci leur dit : « <i>Oui, oui, mais restez à vos places, levez la main j'arrive tout de suite</i> ».
20'56''-21'24''	134-136	
21'31''	137	ST1 redit « <i>Allez à vos places</i> », souriant se déplace tout en se remontant les manches, du tableau au pupitre de C, se penche sur sa fiche. Ok puis dit à C : « <i>Recontrôles</i> , (C laisse échapper un petit cri) <i>il y a une toute petite erreur encore</i> . » Tout en se redressant et en prenant dans ses mains la fiche que lui tend D, puis en souriant, tend en retour la feuille à D, tout en lui disant « <i>Il t'en manque !</i> » Puis, elle reprend devant elle la feuille, la regarde à nouveau, puis la repose sur le pupitre de D. Elle tourne alors la tête en direction du pupitre de A.

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1	Autoconfrontation - Verbatim niveau 2
19'00''	ST1 : Voilà, (<i>rires</i>)...là...je me dis, il y a beaucoup trop d'enfants autour de moi et là je dis (<i>geste de mise à distance avec les mains en souriant</i>) « Allez à vos places... attendez » (<i>rire</i>) « ça va être plus simple »	
19'12''		ST1 : Mais justement, c'est ce que je ne pense pas... je me dis (<i>montre l'écran en regardant CH</i>), c'est moi qui me déplace alors que ce serait plus simple que je dise, je les appelle et qu'ils viennent à tour de rôle ...

19'16''	ST1 : Mais là (<i>montre l'écran en souriant</i>) je vois (<i>riant, fait un geste de mise à distance avec une main proche et l'autre bras devant</i>), je mets déjà une sorte de distance	
19'20''	CH : Là vous commencez à sentir qu'il y a beaucoup ? ST1 : Ben, que...qu'il y a... (<i>geste de rassemblement devant poitrine</i>), ben c'est ... en train de me... (<i>refait le même geste</i>), de m'encercler en fait (<i>tourne la tête en direction de CH</i>) et justement d'être (<i>mime le fait de regarder de différents, côtés avec bras et mains paumes contre table, tête et regard baissés, comme si contenant quelque chose autour d'elle</i>) attentive-là. Et justement on pense pas à regarder au-dessus (<i>geste des bras qui parte des yeux et se dirige face à un horizon</i>) (<i>regarde CH</i>).	
20'12''	CH : Et vous retournez vers elle ? ST1 : (<i>Hochant de la tête et montrant l'écran</i>). Mais c'est la plus proche en fait, alors que elle c'est vraiment heu ... j'pense que c'est par facilité, j'y pense même pas... parce que c'est vraiment une élève (<i>regarde CH</i>), elle a pas besoin... franchement, elle se débrouille bien, elle est lectrice, donc heu...c'est pas elle qui aurait le plus besoin, mais elle a envie d'avancer, mais comme c'est la première... ben...j'me dit, ben on commence par là et on fait... CH : D'accord, ok...	
20'45''	ST1 : Mais sur le coup c'est vraiment la facilité.	

La troisième série de segments d'activité analysés révèle, nous l'avons vu, la manière dont ST1 s'ajuste aux différentes sollicitations spontanées des élèves se déplaçant pour venir la rejoindre là où elle se situe dans la classe. Or, force est de constater que l'étudiante-stagiaire n'exige qu'à deux reprises des élèves qu'ils retournent à leur place, durant tout ce temps de la phase 3. La première demande adressée aux trois filles de la classe intervient à peine quelques minutes avant celle qui est présentée ici dans le cadre de l'analyse de la quatrième série de segments d'activité.

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à accorder de l'attention à un seul élève à la fois Cherche à mettre une certaine distance entre elle et les élèves.	S'attend à pouvoir répondre individuellement aux demandes de chaque élève, notamment ici de ceux de C puis ceux de D S'attend à poursuivre son circuit	Sait que les élèves doivent normalement être assis à leur pupitre Sait que les élèves s'impatientent rapidement Sait qu' elle vient de dire à C et D de rester assises à leur place tout en leur promettant qu'elle arrivait tout de suite
Unités de cours d'expérience		
[Sentiment] : mal à l'aise, à l'étroit, impression d'être encerclée		
[Discours privé] : se dit qu'il y a trop d'élèves autour d'elle		
[Communication] : dit aux élèves autour d'elle d'aller à leur place et d'attendre		
Représentamen		
[Apparition d'une forme globale] : les nombreux élèves étant autour d'elle et la sollicitant		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à se déplacer vers les élèves qui sont déjà assis à leur pupitre et qui lèvent la main Cherche à répondre aux besoins, demandes de chaque élève	S'attend à pouvoir répondre individuellement aux besoins de chacun, notamment ici de ceux de C puis ceux de D S'attend à poursuivre son circuit	Sait que les élèves doivent normalement être assis à leur pupitre Sait que les élèves s'impatientent rapidement Sait qu' elle a un circuit qui lui permet de se déplacer dans la classe auprès de chaque élève
Unités de cours d'expérience		
[Sentiment] : mal à l'aise, à l'étroit, impression d'être encerclée		
[Discours privé] : se dit qu'elle va se déplacer vers C puis vers D		
Représentamen		
[Apparition d'une forme globale] : les nombreux élèves étant autour d'elle et la sollicitant		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à être attentive aux besoins des élèves Cherche à répondre aux besoins, demandes de chaque élève	S'attend à pouvoir répondre individuellement aux besoins de chacun, notamment ici de ceux de C puis ceux de D S'attend à poursuivre son circuit	Sait que les élèves doivent normalement être assis à leur pupitre Sait que les élèves s'impatientent rapidement Sait qu' elle a un circuit qui lui permet de se déplacer dans la classe auprès de chaque élève
Unités de cours d'expérience		
[Sentiment] : mal à l'aise, à l'étroit, impression d'être encerclée		
[Action symbolique corporelle] : ne pense pas à regarder au-dessus des élèves qui sont autour d'elle		
Représentamen		
[Apparition d'une forme globale] : les nombreux élèves étant autour d'elle et la sollicitant		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à se déplacer vers les élèves qui sont déjà assis à leur pupitre et qui lèvent la main Cherche à adopter un circuit simple Cherche à répondre aux besoins, demandes de C et de D	S'attend à pouvoir répondre individuellement aux besoins de chacun, notamment ici de ceux de C puis ceux de D S'attend à aller vers le pupitre le plus proche de là où elle se situe.	Sait que les élèves doivent normalement être assis à leur pupitre Sait que les élèves s'impatientent rapidement Sait que C et D lèvent la main depuis un petit moment Sait qu' elle leur a dit de rester à leur place et qu'elle allait venir vers elles.
Unités de cours d'expérience		
[Sentiment] : satisfaite, contente		
[Discours privé] : se dit qu'elle commence par C		
[Actions symboliques corporelles] : se déplace, tout en se remontant les manches, du tableau noir au pupitre de C. Se penche sur la fiche de C		
Représentamen		
[Perception sélective] : Perçoit C levant la main, dont le pupitre est le plus proche de la table centrale		
[Apparition d'une forme globale] : la distance physique établie avec les élèves qui l'entouraient précédemment		
Interprétant		
Non renseigné		

ST1 décrit certaines composantes de son expérience nous permettant de comprendre ce qu'elle vit, ce qu'elle ressent, ce qu'elle se dit lorsqu'elle demande aux élèves qui l'entourent de retourner à leurs places alors qu'elle est vers le tableau noir. À cet instant, l'étudiante-stagiaire vient de mettre un terme aux interactions avec l'élève E au sujet du déchiffrement du mot [nuit] qu'elle a écrit au tableau noir. Si comme nous l'avons vu précédemment, elle a dans un premier temps pu considérer la présence des élèves C et D à proximité de E, comme possiblement bénéfique à la persévérance de E dans la réalisation de son exercice, ST1 a toutefois fini par leur demander d'aller s'asseoir à leur pupitre et de lever la main, lorsque ces deux élèves ont commencé à lui demander de l'attention.

Sachant qu'elle vient de dire à C et D de retourner à leur pupitre, sachant par ailleurs qu'elle s'apprête à reprendre son circuit et ses déplacements dans la classe, mais sachant également que les élèves ont tendance à être impatients (S), cherchant à se rendre disponible pour répondre aux demandes de C et de D (E) et s'attendant à pouvoir le faire dès à présent (A), elle constate que d'autres élèves se sont entre-temps levés et l'ont rejoint vers le tableau noir (R). Mal à l'aise, à l'étroit et avec l'impression d'être encerclée (U), cherchant à mettre un peu de distance entre elle et les élèves (E), elle ne pense toutefois pas à regarder par-dessus les élèves qui sont autour d'elle. Se disant par ailleurs qu'il y a tout d'un coup beaucoup trop d'élèves autour d'elle, ST1 dit alors aux élèves de retourner à leur place et d'attendre. Ce faisant, et cherchant à répondre le plus rapidement mais aussi le plus simplement possible aux demandes de ces deux élèves (E) dont elle sait qu'elles lèvent la main à présent depuis un petit moment (S), elle se dit qu'elle va se déplacer vers C et D (U). Satisfaite d'avoir pu retrouver un peu d'espace et de distance entre elle-même et les élèves, se disant qu'elle va commencer par facilité par l'élève C, elle se dirige souriante, vers le pupitre de cette élève (U).

L'analyse de cette quatrième série de segments d'activité vient confirmer la signification accordée par ST1 à des préoccupations de soutien qui viendraient à s'actualiser dans une zone de proximité individuelle avec les élèves. Nous remarquons en effet, que lorsque l'étudiante-stagiaire se trouve vers l'un des pupitres, lorsqu'elle se trouve vers la table centrale ou encore vers le tableau noir, avec l'un ou l'autre des élèves de la classe, déployant des gestes indicateurs sur les fiches d'exercices, des communications visant à valoriser ou à encourager les élèves, la distance séparant alors ST1 des élèves est relativement faible. Toutefois, dès que les élèves apparaissent trop nombreux autour d'elle, cette proximité semble moins confortable et suscite chez elle le besoin de mettre les élèves à une certaine distance. Nous nous permettons d'élargir ce constat au rapport entretenu par ST1 entre le nombre de sollicitations individuelles de l'élève et la proximité des préoccupations au sujet de l'aide, des relances à lui proposer. En effet, comme celle-ci nous le précise d'emblée en début d'autoconfrontation, plus les élèves sont nombreux à la solliciter, en lui adressant avec régularité, tour à tour la même demande au sujet de leur incompréhension des consignes, plus celle-ci a tendance à se sentir dépassée et débordée.

Nous émettons toutefois l'hypothèse selon laquelle ce n'est pas tant le nombre de demandes identiques, qui perturbent et déstabilisent l'étudiante-stagiaire, mais plutôt le fait que les élèves se déplacent spontanément vers elle et/ou sollicitent son attention en l'interpellant verbalement à l'endroit où ils se tiennent dans la classe (figure 7.8). Ces demandes l'écarteraient alors du circuit planifié et principalement organisé avec l'intention d'apporter à chaque élève un soutien individualisé et séquentiel, elles la contraindraient à rompre avec des attentes en lien avec une possibilité d'apporter une explication, un appui individualisé à chacun de ses passages vers un élève assis à son pupitre, afin de fournir de manière rapprochée dans le temps et dans l'espace, tantôt la même réponse, tantôt des réponses différentes à plusieurs élèves. Cette multiplication de demandes spontanées individuelles, l'obligeraient ainsi à changer non seulement d'itinéraire, mais également à concilier plusieurs préoccupations d'aide et de soutien dans un même espace-temps.

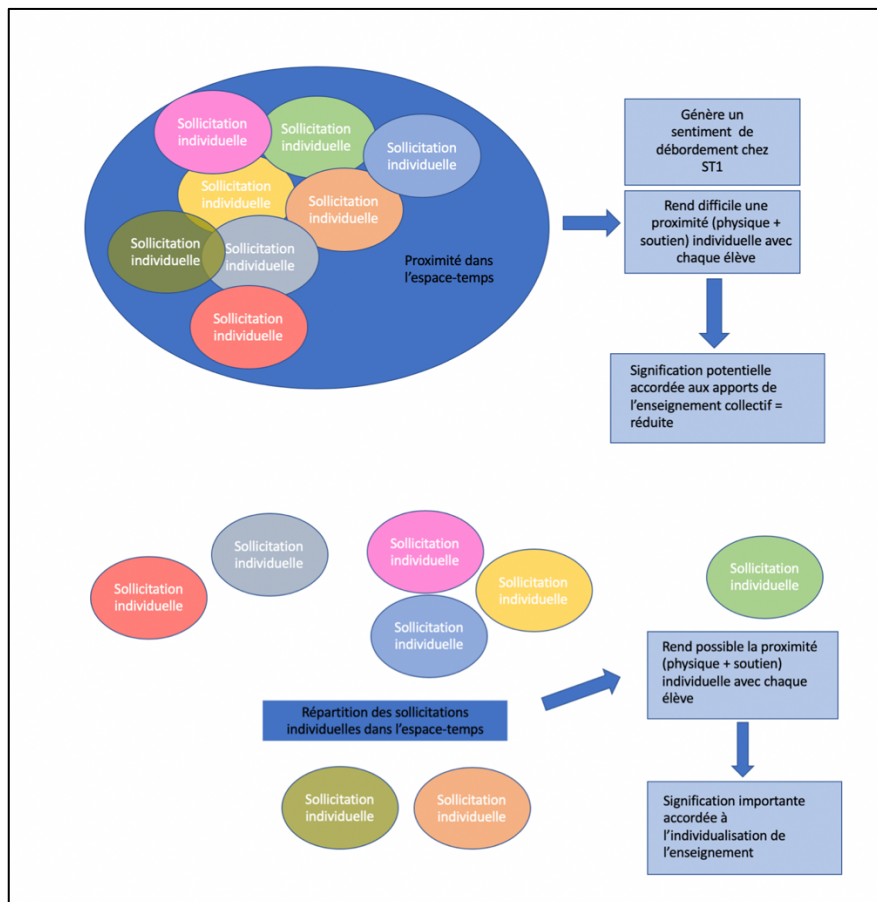


Figure 7.8 : Rapport entre proximité et distance de ST1 à l'égard des élèves selon les modalités de sollicitations individuelles des élèves

Finalement, lorsque nous mettons en relation cette analyse des déplacements en fonction des sollicitations individuelles mais juxtaposées des élèves de la classe et l'expérience de ST1 telle que rapportée en début d'autoconfrontation, nous nous demandons, si l'étudiante-stagiaire ne nous rend finalement pas tout simplement compte de ce qu'elle a retenu de cette séance, autrement dit ce qu'elle a construit ou renforcé comme expérience, connaissances, croyances et qu'elle se propose de prendre en considération lors d'une prochaine séance :

Ben oui, il faut trouver des méthodes, ou genre des consignes bien plus claires ou des exercices qu'ils connaissent mieux, (regarde CH) et donc qu'ils peuvent faire de manière plus autonome. Parce qu'après, ils étaient tout à fait capables de les faire. C'était juste la consigne qui n'était pas claire et même les lecteurs avant même d'essayer de la lire : (lève les yeux de manière agacée mais en souriant), « faut faire quoi ? » (Sourit en s'adressant à CH et tape légèrement sur la table) Ben justement leur apprendre je pense ces gestes-là d'essayer d'abord de comprendre par eux-mêmes avant de demander de l'aide mais...ça c'est... » (AC_ST1_SEA3_08'53").

Ainsi, en proposant aux élèves des tâches avec des consignes plus claires, qu'ils seront capables de réaliser tous seuls (à leurs pupitres), en leur rappelant qu'il s'agit d'abord de lire la consigne puis d'essayer de la comprendre par eux-mêmes (pour les élèves lecteurs) avant de demander de l'aide à l'enseignante, celle-ci pourra davantage continuer à proposer des réponses individualisées mais cette fois-ci sans doute mieux réparties dans un espace-temps.

Valorisation du travail accompli par les élèves

Les nombreux déplacements, arrêts, interactions ayant lieu entre ST1 et les huit élèves durant cette troisième phase de la séance trois, sont le plus souvent ponctués ci et là de communications assorties d'une appréciation positive du travail effectué par l'élève et lui confirmant la stratégie adoptée, la réponse donnée, la réussite d'une tâche, etc., émanant de l'étudiante-stagiaire. Le segment ci-dessous est le seul qui est décrit, commenté et mimé lors de l'autoconfrontation par ST1 spécifiquement en regard de ces formes de verbalisations adressées aux élèves. Il ne correspond toutefois de loin pas aux nombreuses communications reprenant ce genre de propos. Nous avons effectivement identifié le recours à des expressions comme « Ouais, c'est bien ! » à 21 reprises dans nos données d'observation. Celle-ci est déclarée au moins une fois à chacun des élèves. Raison pour laquelle, nous analysons ce segment tout en présupposant que la signification accordée par ST1 à ces multiples autres verbalisations correspond à ce qu'elle commente de manière élargie et généralisée ici en autoconfrontation de niveau 2.

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
10'52''	82	ST1 revient en direction de E vers l'îlot central en tendant sa main en direction de la feuille que lui tend E. Elle la prend dans ses deux mains, la regarde puis lui dit « Ouais, c'est bien ».

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1	Autoconfrontation - Verbatim niveau 2
04'56''	ST1 : Comme là par exemple (<i>montre l'écran avec la main</i>), je passe vers E et je lui dis, « C'est bien, t'as vu comme tu travailles bien » (<i>Hoche de la tête et mime signe d'approbation, regarde CH</i>) « Tu sais le faire ! ». Donc heu, (<i>en souriant et en montrant ses lèvres</i>), et on voit elle a un petit sourire donc heu... elle est toute contente qu'on soit fières d'elle justement.	
05'13''		ST1 : Et ça c'est ce qu'on m'a aussi dit en spécialisé ... donc pour moi c'était déjà normal, donc que quand ils font un truc bien de leur dire quoi ! (<i>Regarde CH</i>) et pas que rabâcher, justement les points négatifs, c'est ça que (<i>en souriant</i>) je reprochais à mon ancien FT (FT1A), (<i>se tourne vers CH en souriant</i>), parce qu'il me donnait que les points négatifs, de savoir qu'il y a des choses bien auxquelles se rattacher ben c'est hyper stimulant pour nous adulte, donc pourquoi pas pour les enfants aussi... mais justement surtout pour eux (<i>montre l'écran et hoche de la tête</i>).

05'37''		<p>CH : Mais quand vous dites « on me dit dans le spécialisé... » c'est qui le « on » là ?</p> <p>ST1 : Dans le spécialisé, c'était dans mon premier stage.</p> <p>CH : Vous dites dans votre premier stage en spécialisé ? Votre FT vous disait de valoriser les élèves ?</p> <p>ST1 : Non, non ça, ça toujours été, dans l'enseignement en soi, on m'a toujours dit il faut valoriser les élèves, il faut valoriser le travail des élèves. Pour moi, ça toujours été logique, donc je l'ai toujours fait. Mais dans le spécialisé, c'est encore plus important du fait qu'il y en a beaucoup, qui ont très peur de l'échec, qui ont pas beaucoup d'estime de leurs compétences, donc les encourager et leur dire « ça tu sais le faire, c'est bien ! » (<i>regarde CH</i>) Je pense que ça les aide à vouloir continuer aussi tout simplement. Donc je pense que c'est quelque chose de vraiment important et que pour nous adultes, ça nous fait du bien qu'on nous dise, aussi « ça c'est bon, ça tu sais le faire, tu peux t'accrocher là-dessus et tu peux... le faire ». Et c'est justement ça que je reprochais à mon ancien FT, c'est que, parce qu'il me disait pas, ce que je faisais bien, il me disait pas ... donc qu'il me dise les choses mal, pour que je puisse les améliorer d'accord, mais qu'il me dise au moins un truc positif pour que je puisse me dire « ça c'est bon, je peux le faire correctement », ça je peux m'y tenir... donc heu...</p>
---------	--	---

Nous constatons à travers les propos de ST1 que ces appréciations positives adressées aux élèves (**U**) s'actualisent sur fond d'un faisceau de connaissances, d'expériences, de convictions et de valeurs liées aux effets de la valorisation et la re-valorisation dans l'enseignement au sentiment de compétence (**S**). Elles s'expriment sur fond d'attentes selon lesquelles l'augmentation de la perception par les élèves d'un soutien/encouragement à la persévérance dans les tâches (**A**). Elles s'inscrivent sur fond d'intentions liées à la verbalisation aux élèves des éléments qu'ils sont parvenus à réaliser correctement d'une part, à l'aide d'autre part (**E**). L'étudiante-stagiaire semble donc attentive à repérer systématiquement ce que chaque élève effectue convenablement afin d'être en mesure de lui faire un retour positif sur ses tentatives ou ses propositions de réponse (**R**).

Nous observons par ailleurs l'expression d'une forme de symétrie entre l'expérience de ST1 et l'expérience imaginée, anticipée pour les élèves de la classe. ST1 se réfère en effet à posteriori, à certains types et relations entre types construits et renforcés lors de son stage précédent : [je me sens mieux lorsque je suis en mesure de savoir ce que je fais bien] / [avoir accès à ce que je fais bien me permet de savoir ce que je fais correctement] / [savoir ce que je fais bien me permet de valider et tenir pour acquis cet élément-là]. Elle utilise ces connaissances pour actualiser une pratique pédagogique qu'elle sait pertinente et efficace pour elle se disant que celle-ci contribuera à produire chez les élèves un sentiment de confort, la conscience de leurs réussites qui va à son tour permettre l'acquisition et/ou le renforcement d'un sentiment de compétence.

Évaluation et régulation du niveau sonore dans la classe

Ce souci constant qu'a l'étudiante-stagiaire de se montrer disponible et soutenante (physiquement et pédagogiquement) pour les élèves, et la manière dont les élèves investissent cette disponibilité (sollicitations et déplacements fréquents) ont-ils des incidences sur la capacité de ST1 à établir et maintenir de l'ordre en classe ? Sachant qu'il est admis que les enseignants recherchent principalement cet ordre en classe pour obtenir la participation de leurs élèves (Pelgrims, 2006 ; 2009 ; Robbes, 2011 ; Gaudreau, 2017) et favoriser leur engagement dans les tâches, il est intéressant de constater que cette préoccupation ne figure pas, dans cette troisième phase de la séance 3, comme l'une des préoccupations majeures de l'étudiante-stagiaire. Nous ne remarquons d'ailleurs aucune remarque ou commentaire adressés aux élèves se référant à un problème majeur de discipline ou à des comportements manifestes se situant clairement hors des normes scolaires communément établies. Seules cinq demandes sont identifiées sur la période d'activité analysée : trois d'entre-elles concernent le positionnement des élèves dans la classe (demande de maintien aux pupitres, ou demande de retour aux pupitres) et deux d'entre-elles concernent le niveau sonore avec lequel certains élèves s'expriment. Nous nous intéressons ici principalement au niveau sonore de la classe et aux signes permettant à ST1 de l'interpréter comme

étant trop élevé ou au contraire adéquat. Celui-ci est présenté à travers l'analyse de **deux séries de segments d'activités** :

1. trop de bruit (pour qui ?)
2. lorsque l'emplacement de la classe au sein de l'école suscite une régulation du niveau sonore

Première série de segments d'activité analysés : trop de bruit (pour qui ?)

Cette première série pose la question du rapport entre le seuil de tolérance au bruit perçu par ST1 et celui considéré admissible pour permettre aux élèves d'avoir une atmosphère de travail adéquate.

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
26'52''	160	ST1 s'interrompt alors pour interpeller G en lui demandant de parler plus doucement : « <i>G et les filles on baisse un petit peu le ton il y en a encore qui travaillent</i> », tout en effaçant le coloriage de la case sur la feuille posée devant F.

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1
27'44''	ST1 : Là par exemple le niveau sonore, ben ce niveau-là de sonorité, moi ça me gêne pas plus que ça mais, (<i>léger rire</i>) par rapport à mon stage précédent où c'était vraiment beaucoup beaucoup plus (<i>mime un cadre en hauteur avec ses mains et bras</i>) élevé, mais je me rends pas compte que pour ceux qui travaillent ça peut les déranger en fait. Heu... surtout F qui est juste à côté [du coin jeu], c'est le seul... ouais, il y a plus H, ouais justement donc il est tout seul, donc je me dis, ouais c'est bon...

Sachant que l'ensemble des élèves sont actuellement en train de jouer et que seul F est encore en train de réaliser son dernier exercice, sachant par ailleurs que cet élève est lui-même placé à côté du « coin jeu » où se trouvent les autres élèves (S); s'attendant à une perturbation des conditions de travail pour F (A); cherchant à maintenir un niveau sonore adéquat dans la classe (E), ST1 perçoit une élévation du niveau sonore général de la classe (R). Elle demande alors à G et aux filles de baisser un peu le ton (U).

L'étudiante-stagiaire sait en l'occurrence, qu'elle ne peut, ni se fier à son propre seuil de tolérance relatif au bruit, ni se référer à son stage précédent pour évaluer le niveau sonore de la classe. Elle sait que cette particularité peut s'avérer problématique en tant qu'enseignante, car si elle ne se rend pas compte de l'augmentation du niveau sonore (qui est peu significative dans son monde propre) cela peut entraîner une dégradation des conditions d'enseignement et d'apprentissages et devenir préjudiciable pour les élèves. L'étudiante-stagiaire semble donc s'efforcer (malgré elle) d'y prêter une certaine attention.

Deuxième série de segments d'activité analysés : lorsque l'emplacement de la classe suscite une régulation du niveau sonore

ST1 semble en revanche plus sensible à la perception que les voisins du local classe peuvent avoir du niveau sonore de cette classe spécialisée. Le local est rappelons-nous situé dans un bâtiment scolaire au sein duquel certaines classes sont enchâssées les unes aux autres séparées l'une de l'autre par une porte (voir chapitre 9, p.). Nous apprenons par ailleurs que le bureau de la directrice de l'établissement est situé juste au-dessus de la salle de classe.

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
00'34''	175	Elle se place alors derrière lui, dans l'angle de son pupitre, tout en ne quittant pas des yeux sa fiche. Puis elle lui dit : « <i>Tu changes de couleur ...</i> » F prend le crayon brun et ST1 lui dit : « <i>Mais appuie pas trop fort, pour qu'on arrive à voir le mot ... c'est lesquels que tu dois colorier ?</i> »

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1	Autoconfrontation - Verbatim niveau 21
30'47''	ST1 : ben pour voir si ça marche bien, et l'encourager... (<i>tourne la tête vers CH</i>), justement. Et l'avantage, comme les autres, ils ont pas besoin de moi, donc je peux me consacrer heu à lui.	
31'14''	CH : Parce que les autres, là du coup, ils ne sont pas dans vos préoccupations pour l'instant ? ST1 : Non, (<i>en regardant CH</i>). Ben là ils sont en train de s'occuper donc, tant qu'ils ne s'entre-tuent pas heu... (<i>sourire</i>) et tant qu'ils se mettent pas vraiment à hurler heu...	

31'25''	ST1 : parce que là aussi, c'est ça la différence c'est que cette semaine-là, la classe contiguë..., il y avait pas la classe, donc que le niveau sonore soit un peu plus haut que d'habitude, c'est pas dérangeant parce qu'il y avait pas les élèves à côté.	
31'45''		ST1 : Et ben bon, après il y a un niveau où il faut pas non plus parce qu'on est dans le même bâtiment que la directrice (<i>regarde CH en opinant de la tête</i>), donc heu... C'est aussi une raison pour que le niveau sonore soit beaucoup plus bas dans cette classe-là que dans les autres (<i>montre l'écran</i>) CH : Elle est où ? ST1 : (<i>pouce, index et majeur relevé, levant les sourcils vers le haut et regardant CH</i>), elle est juste au-dessus, ou en diagonale (<i>gestes croisés au niveau de la tête avec les bras</i>), mais elle est dans le même bâtiment et normalement les portes, c'est des portes communicantes (<i>gestes avec l'index de va-et-vient gauche droite en regardant CH, sourcils levés</i>) avec la salle d'à côté, et nous on les entend, donc si nous on les entend, eux ils nous entendent. Et là, ils étaient en camp, donc ça dérangeait pas plus que ça.
32'15''		ST1 : Mais je vois la différence cette semaine-ci avec ... CH : où quand c'est beaucoup plus bas et vous vous dites... ST1 : Ben quand ils jouent je leur dit (<i>se met à chuchoter et geste de la main qui abaisse quelque chose tout en montrant le côté de l'autre main</i>) « Ben faites attention, il y a la classe à côté ».

L'analyse des cours d'expérience de l'étudiante-stagiaire relative à cette seconde série de segments d'activité nous confirme que si ST1 n'est non seulement que très peu perturbée par les bavardages spontanés et les discussions animées entre les élèves qui se trouvent dans les quelques coins consacrés aux jeux libres et/ou constructions, ou encore à la bibliothèque : « *Ben là ils sont en train de s'occuper donc, tant qu'ils ne s'entre-tuent pas heu... (sourire) et tant qu'ils se mettent pas vraiment à hurler heu....* », elle ne cherche pas non plus à réduire ce niveau sonore, pas plus qu'elle ne s'intéresse d'ailleurs à ce groupe d'élèves. Au contraire, profitant de la disponibilité dont elle jouit à présent pour pouvoir se consacrer entièrement à l'élève F, elle cherche surtout à lui venir en aide de manière à ce que ce dernier puisse terminer le plus vite possible. En outre, rappelons-nous que celle-ci semble avoir décidé en toute connaissance de cause d'autoriser chacun de ces 7 élèves à aller jouer « au coin jeu » ; il n'y a donc vraisemblablement aucune surprise pour elle de constater que ces élèves font ce à quoi elle s'attend par ailleurs : ils jouent, même si peut-être un peu bruyamment certes. Ainsi, seuls des hurlements ou des comportements manifestes impliquant une certaine violence ou agressivité de la part des élèves pourraient être des signes susceptibles de perturber ST1 à cet instant, et l'amener à quitter provisoirement la guidance et l'étayage fourni à F.

Organisation et gestion matérielle du travail accompli par les élèves au cours de la séance

Nous constatons à nouveau que l'étudiante-stagiaire opère certains choix organisationnels en cours de séance, qui illustrent bien la tension, voir le décalage entre une intention initiale (celle d'actualiser les choix posés en amont lors de la planification de la séance) et la réalité des événements tels que ceux-ci se déroulent à l'instant *t* (Riff & Durand, 1993). En effet, ST1 a imaginé réunir l'ensemble des fiches d'exercices portant sur l'album « La soupe au caillou » réalisées par les élèves sous la forme d'un dossier individuel. Pour ce faire, celle-ci a non seulement prévu de disposer sur une pile individuelle chacune des fiches reçues, mais aussi de les classer par élève dans le but de pouvoir ensuite les ranger dans des fourres personnalisées.

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
16'09''	110	F s'approche de ST1, après avoir passé un moment vers le tableau noir. ST1 tout en s'adressant à H, dit « On va prendre le orange et tu colories celui-là en orange et après... » (Invisible à la vidéo), ST1 a probablement reçu la feuille que F a dû lui tendre et elle lui dit, tout en se déplaçant vers la table centrale, « C'est bien F ! », suivie de F avec ses fiches dans les mains.
16'24''	111	ST1 prend son crayon rouge, se penche sur la table centrale et annote la feuille. Elle laisse la feuille de F sur la grande table centrale, puis regarde les autres feuilles sur la table. Elle prend un paquet dans ses mains, en disant, « <i>Ça c'est là</i> » et regarde à droite. Elle déplace les tas de feuilles, tout en se parlant à soi-même, « <i>Du coup, attends, c'est pas celui-là, ça c'est</i> ». Puis elle déplace les feuilles à nouveau, semblant chercher quelque chose en particulier sur le pupitre. Pendant ce temps, F attend face à la grand-table. ST1 prend une feuille sur la boîte bleue et dit « <i>Alors, on va commencer ...</i> »

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1
10'57''	ST1 : Ah oui, parce que ça aussi... Je voulais commencer à les classer au fur et à mesure qu'ils me les donnaient (<i>regarde CH, secoue la tête et ferme les yeux</i>), et ça j'ai dit ça sert à rien (<i>rires</i>), ça je le ferai après pour mettre dans les fourres, parce que là ça va pff... plus me troubler qu'autre chose et ça va faire perdre du temps. Et là (<i>sourire</i>) montre l'écran avec le doigt, je crois qu'on voit l'évolution parce qu'au début j'avais les petits tas par prénoms (<i>tout en mimant les petits tas sur la table</i>), et après ben (<i>signes de la main de rassemblement devant elle, expire fortement</i>) j'entasse tout (<i>rires</i>) et je l'ai fait, ben après, heu là (<i>acquiesce de la tête</i>)
11'25''	ST1 : il faut compter qu'ils sont huit quand même (<i>rires</i>) donc heu...

ST1 constate cependant qu'au moment où elle commence à recevoir plusieurs fiches en même temps (R), le classement individuel devient complexe, chronophage, et le maintien de ce choix organisationnel en cours de séance s'avère peu réaliste. Elle décide donc d'y renoncer (U). Nous remarquons que cette décision est toutefois étroitement sous-tendue par des préoccupations-type avec lesquelles celle-ci s'engage dans cette séance, à savoir : se montrer disponible pour les élèves qui en auraient besoin et ne pas leur faire perdre du temps (E). Ces deux préoccupations semblent effectivement peu compatibles avec des gestes simultanés de classement et de rangement. ST1 s'attend à une sensation de trouble, de dispersion et de perte de temps (A), sachant qu'il y a huit élèves dans la classe (S). Elle opte donc pour son confort et celui des élèves en reportant ces tâches à un moment où elle n'aura plus à se montrer aussi disponible. Celle-ci reprendra en effet ce rangement une quinzaine de minutes avant que la sonnerie pour la récréation ne retentisse, soit à partir du moment où l'élève F rejoint les autres élèves au coin jeu.

Auto-évaluation globale au terme de la séance

Temps	Segment	Description des comportements et des communications observés
02'08''	182	ST1 réorganise les différents tas de feuilles posés sur la grande table pendant que les élèves continuent à jouer aux différents coins de la classe.

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1	Autoconfrontation - Verbatim niveau 21
34'46''	ST1 : Alors, moi je suis super contente, quand même parce que je me dis, ils ont bien accroché (<i>regarde CH</i>) CH : D'accord	
34'50''		ST1 : Ça leur a plu. Ben l'histoire leur a plu, et ça je le sais aussi après, vu que j'ai fait déjà la deuxième séance avec eux sur l'histoire, ben en faisant un feed-back sur l'histoire pour voir ce dont ils se souvenaient de l'histoire, ben ils se souvenaient d'énormément de trucs. Même moi, certains, j'étais là en train de vérifier... ben genre quand ils me disaient les légumes, heu les différents légumes ben ils s'en sont souvenus de tous. CH : d'accord. ST1 : Alors que moi j'étais là, ah oui c'est vrai ! (<i>rires</i>)
35'17''	CH : Donc là, sur le moment, vous vous dites, ça y est ça a marché ? ST1 : Pas, ça a marché, mais je me dis... ils ont bien bossé (<i>acquiesce de la tête</i>). Ils ont, ils ont vraiment heu ...ils sont vraiment entrés dans la tâche.	
35'32''		CH : Ok, donc c'est plus par rapport à leur activité à eux d'élèves qu'à votre activité à vous de stagiaire ? ST1 : (<i>regarde CH</i>), oui ! Oui, Oui, je me dis ça leur a plu, et ils ont bien travaillé parce que moi... heu, c'est ça mon but, c'est de faire des exercices qui leur plaise (<i>geste de guillemets avec les doigts</i>). C'est pas toujours le cas, heu, c'est jamais possible de faire tout le temps. Mais c'est vraiment qu'ils apprennent sans que ça soit tout le temps trop difficile pour eux, parce que sinon, ils se désengagent directement mais que ça leur fasse, ben là c'est vraiment ... heu la première fiche c'est vraiment de la révision donc qu'ils savent déjà, et c'est dans les fiches suivantes que ça évolue un petit peu donc...vraiment des fiches abordables, qu'ils sont capables de faire par rapport à ce qu'ils savent déjà ... mais que c'est un petit peu nouveau.
36'20''	ST1 : ouais, donc ça je me dis ça a bien marché, donc je me permets d'imaginer la suite, sans trop de modifications heu avec ce qui a été prévu à la base. Et surtout, ben l'histoire leur a beaucoup plu et ça fait un lien avec l'histoire des devoirs, parce que	

36'35''		ST1 : (<i>regardant le chercheur</i>), parce que c'est aussi sur un loup...donc heu, ça fait le lien avec heu...justement, c'est une thématique qui leur plaît le loup donc heu...ça fait vraiment un petit rappel à chaque fois, donc ils sont pas dépaysés à chaque fois de passer d'une histoire du petit chaperon rouge après au père Noël et Halloween et bon... Voilà, ça n'a rien à voir les deux histoires, mais bon d'avoir le personnage commun, ça les aide à rebondir plus facilement d'une activité à l'autre.
---------	--	--

Alors que les huit élèves sont à présent occupés librement aux coins jeux, constructions ou bibliothèque de la classe, l'étudiante-stagiaire 1 réorganise ses fiches en les classant individuellement (U) et ressent un sentiment de satisfaction, de contentement, tout en se disant que les élèves ont bien « accroché » (U). Constatant qu'ils ont bien travaillé et qu'ils sont tous parvenus à entrer dans les tâches prescrites (R) et sachant que ce n'est pas toujours aussi évident d'obtenir leur participation active (E), elle se dit qu'elle est parvenue à atteindre son but (U) à savoir : permettre aux élèves de réaliser des tâches qui leur plaisent (E). Ce constat positif l'amène à se dire également qu'elle n'aura pas à prévoir trop de régulations de sa séance pour la prochaine fois et qu'elle n'aura donc pas à s'écarter massivement de la planification déjà imaginée pour sa deuxième séance. Nous observons ainsi que la préoccupation de pouvoir se fier à ce qui a été planifié en amont, reste ici prégnante pour ST1. En outre, le fait de ne pas avoir à modifier, transformer, améliorer ce qui a été imaginé et construit en amont, en raison d'échecs, d'obstacles trop conséquents rencontrés par les élèves durant cette séance 3, contribue probablement à rassurer l'étudiante en formation sur ses compétences professionnelles. Finalement, force est de relever, bien qu'elle l'exprime à travers des verbatim de niveau deux, que ST1 renforce ici une croyance qui pourra s'avérer significative pour la suite de sa culture professionnelle d'enseignante spécialisée. Selon elle, en effet, il est important pour les élèves de l'enseignement spécialisé « *d'apprendre sans que cela soit tout le temps trop difficile pour eux car sinon ils se désengagent directement* », et pour elle toujours, cela est parfois rendu possible à travers la proposition d'exercices qui *plaisent* aux élèves (AC_ST1_SEA3_minute 35'32'' et suivantes). Nous aurons l'occasion de revenir sur ces croyances que nous retrouvons dans l'analyse d'autres séances du parcours de formation pratique de ST1, dans la suite de ce chapitre 7.

7.3.5 Une expérience de la séance revisitée quasi immédiatement après son déroulement, au travers des échanges réalisés dans le cadre de l'entretien de régulation avec la formatrice de terrain...

Pour mieux saisir la signification accordée par ST1 au travail fourni lors de cette séance et l'expérience qu'elle y construit, il est nécessaire de faire un détour par l'analyse des propos échangés entre FT1B et ST1 dès 14h45 ce même jour, soit immédiatement à la suite de la séance. L'entretien de régulation post-leçon, se déroule dans la classe contiguë. La porte reste semi-ouverte de manière à ce que les élèves restés en classe puissent solliciter en cas de besoin leur enseignante. L'entretien est clos peu avant la sonnerie de la cloche pour la récréation.

À la demande de la formatrice, la séance est d'abord appréhendée et commentée du point de vue de l'étudiante-stagiaire. FT1B cherche dans un premier temps à savoir quels sont les sentiments et les impressions de ST1 à chaud. Celle-ci rapporte une certaine satisfaction globale suite à cette première séance assumée en responsabilité. Elle estime que lors des deux premières phases, (présentation de l'album, hypothèses, discussion et lecture de l'histoire) les interactions avec les élèves ont été constructives et positives. ST1 considère en effet que le fait de d'avoir anticipé la possibilité que certains élèves aient déjà eu connaissance de cette histoire, et d'avoir à ce titre, demandé à ces élèves de ne pas répondre aux questions, a permis de garantir un certain suspens durant cette première partie de la phase 1. L'étudiante-stagiaire exprime également de la satisfaction à propos des hypothèses émises par les élèves avant la lecture de l'histoire, ainsi qu'à propos du degré d'attention et d'intérêt que les élèves ont pu montrer durant ce moment. Elle expose toutefois assez rapidement à sa formatrice des éléments en lien avec des difficultés ressenties lors du passage à la phase 3 de la séance. ST1 restitue l'expérience d'une surprise et même d'un certain inconfort durant cette partie de la séance, qu'elle attribue à un écart entre ce qu'elle avait anticipé et des éléments auxquels elle n'avait pas pensé lors de sa préparation/planification de séance. L'étudiante-stagiaire fait référence ici aux consignes des exercices,

qui selon elle auraient dû permettre aux élèves d'être plus autonomes dans la lecture et dans la compréhension de la tâche attendue, et lui auraient ainsi éviter de ne pas avoir à les réexpliquer individuellement à chaque fois. La seconde surprise vient de la différence de rythme dans l'accomplissement des tâches observée entre des élèves qui avancent très vite et des élèves qui avancent en revanche beaucoup plus lentement. Là aussi, l'étudiante-stagiaire rapporte qu'elle n'a pas suffisamment anticipé cette différence possible de rythmes de travail entre les élèves de la classe. Elle fait également part à sa formatrice de son impression d'avoir été assaillie par trois, quatre élèves se plaçant autour d'elle, et d'avoir eu alors à se demander lequel parmi ces élèves était l'élève le plus prioritaire, lequel avant davantage besoin de son intervention. À l'issue de cette première phase de restitution de ses impressions, l'étudiante-stagiaire conclut par l'expression d'un souhait d'une amélioration de sa part sur cet aspect de répartition de ses interventions auprès des élèves, tout en insistant sur ce constat de difficulté à pouvoir tout anticiper.

La formatrice de terrain se saisit alors de la parole pour restituer à ST1 son propre point de vue sur le déroulement de la séance qu'elle vient d'observer. Elle revient sur la phase 2, en précisant à ST1 que si les élèves ont certes bien participé aux échanges au coin lecture, il aurait été nécessaire de leur rappeler les consignes de comportement à adopter lorsqu'ils se trouvent dans cet espace de la classe, « *comme on le fait à chaque fois au coin lecture* ». Ce rappel aurait d'après elle contribué à favoriser la concentration des élèves durant ce moment-là. FT1B relève ainsi, qu'un des élèves avait le coussin sur la tête, qu'un autre mettait ses pieds autour de son cou, etc.

L'essentiel des commentaires de FT1B porte ensuite sur les différentes dimensions évoquées par l'étudiante-stagiaire, dont celles considérées par ST1 comme des éléments de difficulté et concernant la phase 3 de la séance. Le moment de travail sur les fiches individuelles est ainsi passé au crible des appréciations, remarques critiques, conseils et pistes d'actions de la formatrice. Pour FT1B, la difficulté ne réside pas dans l'élaboration des fiches d'exercice qui étaient bien adaptées au niveau de chaque élève. Celle-ci repose plutôt sur le fait que l'étudiante-stagiaire s'est laissée happer par les élèves qui avançaient vite au point d'oublier ceux qui avaient le plus de difficultés. Elle souligne cependant que ces phénomènes « d'accaparement et d'oubli » sont renforcés par l'attitude d'élèves comme B et F qui ne vont pas interpellier, solliciter l'étudiante-stagiaire et qui vont dès lors favoriser cette tendance à l'oubli. À nouveau, un exemple issu de l'observation de la séance est donné à ST1 illustrant les propos tenus : « *J'ai compté que le pauvre B, est resté tout seul à se tourner les pouces pendant 7 minutes sans que tu ne t'y intéresses.* » FT1B rend dès lors attentive l'étudiante-stagiaire au fait que les élèves qui demandent toute son attention peuvent parfois l'empêcher de fournir cette attention à ceux qui en ont le plus besoin, mais qu'elle pourrait précisément parfois oublier en raison de leur silence. La formatrice confirme donc sur ce point, le constat ST1 d'avoir été effectivement assaillie par le trio féminin de la classe (C, D et E) au détriment des garçons (A, B, F, G, H) se situant dans une sphère plus élargie autour d'elle. Se basant sur sa propre expérience des élèves et de la configuration de la classe, FT1B explique alors à ST1, qu'elle a tendance à rester plus facilement devant. Ce sont les élèves qui se déplacent pour venir vers elle. Ainsi, elle n'oublie personne et a une vue d'ensemble sur la classe, ce qui n'était d'après-elle pas le cas de ST1 lorsque celle-ci circulait de pupitres en pupitres. Face à ce partage d'expérience et ces premiers commentaires critiques, l'étudiante-stagiaire développe la raison de ses déplacements au sein de la classe. Cette habitude, lui aurait en effet été « *inculquée* » dans ses précédents stages durant lesquels il lui aurait été signifié : « *il faut circuler tout le temps* », mais elle reconnaît cependant qu'elle doit également s'adapter au contexte. Ces aspects d'ajustement au contexte sont saisis par la formatrice qui insiste sur l'importance de prendre en compte cette différence de contextes pour ajuster son positionnement et ses déplacements dans la classe. Pour FT1B, selon s'il s'agit d'un centre médico-pédagogique, d'un autre regroupement de classes spécialisées, selon le nombre d'élèves présents dans cette même classe, la circulation entre les pupitres reste possible. Lorsque tous les élèves de la classe sont présents, en revanche, le fait de circuler va faire oublier à ST1 ceux qui sont autour. Plus tard dans l'entretien, l'absence de clarté des consignes données aux élèves est à nouveau commentée par ST1 qui explique à la formatrice, comment au fur et à mesure du déroulement de cette troisième phase de la séance, elle a été amenée à répéter individuellement les consignes à chacun. Selon

elle en effet, si les consignes avaient été suffisamment claires, les élèves auraient été en mesure de les comprendre seuls, et elle n'aurait pas eu à répéter et à expliquer à chacun la tâche à réaliser. FT1B répond à nouveau à cette problématique par une piste d'action, en lien avec le positionnement dans la classe, puisée dans ses propres manières de penser et d'agir en situation similaire. En faisant venir à elle les élèves à chaque fois qu'ils ont terminé un exercice, elle peut corriger l'exercice et leur expliquer la consigne suivante. Cette technique lui évite ainsi de nombreux déplacements. Cela lui permet également d'être moins fatiguée à la fin de la journée et donc de se montrer plus patiente avec les élèves. La formatrice insiste à nouveau pour que ST1 prenne un point d'appui dans la classe et fasse venir les élèves vers elle, tout en lui disant également qu'elle peut tester les deux manières d'agir.

L'attitude et les gestes de valorisation adoptés par l'étudiante-stagiaire à propos du travail réalisé par les élèves sont également passés en revue. ST1 entend donc à cette occasion que la posture de valorisation, qu'elle a pu montrer, n'a pu que s'avérer bénéfique aux élèves auxquels elle a adressé des félicitations, ceux-ci ayant alors la possibilité de percevoir, saisir, qu'ils ont bien travaillé et que l'adulte de référence, ici l'étudiante-stagiaire, était fière d'eux.

C'est ensuite le temps de l'activité libre et de sa gestion en fin de phase 3 qui est commenté par FT1B. Celle-ci fait remarquer à ST1 que cette dernière a oublié de dire aux élèves de choisir une activité calme pendant que les autres élèves étaient encore à la tâche. ST1 adhère à la critique et précise que ce n'est effectivement qu'après avoir elle-même constaté au moment où les élèves s'exprimaient bruyamment aux côtés de F, que cela pouvait poser problème. Elle relate avoir toutefois estimé à cet instant, qu'il était déjà trop tard pour demander aux élèves « bruyants » de changer d'activité. La formatrice relativise la gravité de cet oubli, tout en encourageant l'étudiante-stagiaire à tenir compte dorénavant du climat sonore dans la classe. Pour elle, ajouter des distractions sonores ne contribue pas à faciliter la tâche aux élèves qui avancent moins vite, dans la mesure où le temps de concentration de ces élèves est déjà limité.

La formatrice confirme à ST1 que de manière générale, celle-ci a perçu ses élèves bien engagés dans les différentes tâches proposées, ce qui permet à ST1 de témoigner à sa formatrice de son grand étonnement à ce sujet : « *J'ai halluciné, y'a juste ben dans la dernière fiche, il y en a juste une qu'elle n'a pas voulu faire, mais tout le reste, elle l'a fait !* » (EFB_ST1-FT1B_SEA3). FT1B partage avec l'étudiante-stagiaire cette impression de surprise en attestant que ST1 est effectivement parvenue à conquérir cette réussite avec l'élève E. Elle ne manque toutefois pas de lui préciser que c'est en raison de la préparation adéquate des activités et de l'adaptation des tâches au niveau de l'élève E que celle-ci est parvenue à obtenir ce résultat. À nouveau, c'est l'occasion pour FT1B d'insister sur l'importance de maintenir une certaine vigilance par rapport au positionnement de ST1 dans la classe de manière à pouvoir rester attentive à tous, et à ne pas se laisser happer par ceux qui avancent plus vite et oublier ceux qui sont à la traîne. La difficulté de ST1 à maintenir les élèves B et H engagés dans les tâches est en revanche mentionnée et commentée par la formatrice de terrain. Celle-ci lui fait remarquer qu'elle a été contrainte de se lever durant cette partie de la séance pour intervenir auprès de H et de B, constatant que ces deux élèves étaient restés longtemps sans rien faire. Elle ne manque pas de relever que c'est particulièrement dommage pour ces deux élèves-là, car elle les a perçus comme « très preneurs » durant le début de la phase 3. La formatrice sait et précise en effet que si elle les « perd », il devient alors très difficile de les faire revenir dans l'activité. C'est alors l'occasion pour FT1B de donner à ST1 quelques éléments d'information au sujet du fonctionnement de l'élève B : celui-ci est désigné perfectionniste dans l'accomplissement de certaines tâches, alors qu'il peut également montrer l'inverse pour d'autres tâches. À la question de savoir s'il faudrait le laisser faire comme il le souhaite, FT1B avance que si B est engagé dans la tâche, il serait alors contreproductif de demander à l'élève de se dépêcher, faisant remarquer à l'étudiante, que c'est déjà positif que cet élève-là soit engagé. En revanche, le laisser seul et en l'absence de relances, peut s'avérer préjudiciable pour lui. Pour FT1B, c'est bien au moment où ST1 l'a laissé seul qu'il a totalement décroché. C'est à ce moment-là, qu'elle l'a perdu. Mais, il est toutefois important selon elle, que cet élève apprenne que lorsqu'on lui demande de réaliser une tâche, il faut au moins qu'il essaie de l'effectuer. D'après elle, c'est là que réside l'apprentissage le plus complexe pour lui. Elle reconnaît cependant qu'il soit parvenu par-dessus les lettres est déjà bien, écrire étant pour lui quelque chose de plus compliqué. Des commentaires similaires sont évoqués à propos du

travail réalisé par l'élève F et des efforts fournis par ce dernier dans les tâches d'écriture. FT1B réitère ici l'importance pour ST1 de ne pas se laisser happer par les autres élèves, car sinon elle risque d'oublier F.

L'organisation et la mise en œuvre effective de la séance font partie des dimensions abordées lors de cet entretien post-leçon. La formatrice de terrain confirme à nouveau que tant la planification de la séance que les tâches proposées aux élèves étaient bien adaptées. Celle-ci valide la décision de ST1 de ne pas avoir proposé une nouvelle tâche aux élèves 15 minutes avant la récréation. C'est un choix pertinent, compte tenu du peu de temps à disposition et de la vitesse effective de travail adoptée par les élèves durant la phase 3. L'entretien se poursuit par des échanges autour de la définition d'un objectif de formation pour ST1 durant ce stage. La formatrice estime en effet que le point sur lequel elle va devoir aider l'étudiante-stagiaire concerne la gestion des élèves. Il s'agira donc dans un premier temps pour ST1 d'apprendre à connaître les élèves et à se positionner dans la classe, objectif qu'elle souhaite par ailleurs inscrire dans son projet de formation.

Comparant cette première leçon à la première leçon effectuée dans le stage A, l'étudiante-stagiaire conclut l'entretien en abordant certaines dimensions émotionnelles et relationnelles de la formation. Celle-ci s'est sentie moins stressée, plus à l'aise et attribue ces sentiments à l'accueil réservé par les élèves et la formatrice de terrain. L'étudiante-stagiaire souligne en effet l'importance pour elle d'avoir pu se sentir à l'aise face à la classe, face à elle-même et face à la formatrice de terrain. Elle considère toutefois comme normal le fait que tout n'ait pas été parfait durant cette première séance, rien n'étant jamais parfait par ailleurs. Elle se sait là pour apprendre et donc en situation d'apprentissage. À ce titre, elle se déclare ouverte à toute critique, que celles-ci soient positives et négatives. La formatrice profite dès lors de cette occasion pour lui signifier qu'il ne s'agit pas ni de critiques, ni de jugements, mais de conseils, précisant ainsi que bien qu'elle en soit elle-même à sa huitième année d'enseignement, elle continue toujours d'apprendre. Chaque classe, chaque structure étant en soi unique, il appartient à ST1 de prendre en considération ces dimensions de singularité et ces différences de contextes. Ainsi, FT1B recommande à ST1 de ne pas s'imposer trop de pression en relation avec son stage précédent, dans la mesure où celui-ci a précisément été effectué dans un autre contexte d'enseignement spécialisé, dans un autre lieu, avec d'autres élèves. Pour la formatrice de terrain, repenser au fait que le stage A s'est mal passé, ne permettra pas à l'étudiante-stagiaire d'avancer, de progresser. Celle-ci devrait au contraire se dire qu'elle se trouve à présent dans un nouveau contexte d'enseignement, dans une nouvelle classe, avec de nouveaux élèves, une nouvelle formatrice.

7.3.6 Quelle(s) signification(s) ST1 accorde-t-elle à son activité durant cette SEA3 ?

Nos analyses de cette troisième phase de la SEA3 décrivent l'activité d'une étudiante-stagiaire orientée cognitivement, émotionnellement, mais également physiquement par des **préoccupations d'aide et de soutien** à apporter aux élèves de la classe spécialisée dans laquelle elle effectue son stage. Si celles-ci s'expriment le plus souvent de manière indifférenciée et concernent généralement l'ensemble des élèves de la classe, voire même encore plus globalement les élèves de l'enseignement spécialisé, elles s'avèrent également dirigées vers certains élèves en particulier.

Nos analyses locales de certains segments de l'activité de ST1 mettent ainsi en évidence des préoccupations/focalisations/intentions différentes de ST1 selon si celle-ci est en interaction avec les élèves C, D, A et G ou selon s'il s'agit des élèves H, F, B, ou E. En outre nous avons également montré qu'au sein de ces deux grands groupes d'élèves, certaines dispositions à agir de ST1 se spécifient en fonction de l'élève auquel elle a à faire. ST1 ne poursuit en effet pas les mêmes buts (intentions pédagogiques) à l'égard des huit élèves de la classe.

Nous constatons également que durant cette troisième phase de la séance, l'étudiante-stagiaire cherche le plus souvent à mettre en œuvre ce qu'elle a planifié en amont, seule ou avec sa formatrice de terrain. Si la focalisation de ST1 à actualiser cette planification porte certes sur les conditions de réalisation des tâches par les élèves (explicitation des consignes, nombre de tâches à réaliser, modalité de réalisation de ces tâches, etc.), nos analyses montrent également que cette intention de mettre en œuvre ce qui a été planifié peut tout aussi bien concerner l'application de principes pédagogiques tels que la revalorisation (Gombert et al., 2008 ; Mazereau, 2011) ou les félicitations spécifiques et contingentes (Conroy et al., 2008 ; Sutherland, 2000). Ceux-ci sont le plus souvent mis en lien avec

l'idée qu'elles infléchissent positivement l'activité socio-affective de l'élève (« confiance », « sentiment de compétence », « image de soi ») de l'activité de l'élève¹⁴⁵. ST1 cherche par ailleurs à actualiser une certaine anticipation de son organisation matérielle et logistique durant la séance, en tentant le moment venu de procéder au rangement, classement des fiches effectuées par les élèves conformément à ce qui avait été projeté en amont. En revanche, ST1 ne semble pas prendre en compte les dimensions de parcours des élèves en classe spécialisée, susceptible d'expliquer certaines de leurs réactions cristallisées au fil d'expériences d'échec et de situations perçues comme contraignantes ou menaçantes pour leur bien-être (expérience d'échecs répétés en classe ordinaire). Nous aurons l'occasion de reprendre cet aspect dans le chapitre 8 dans la mesure où ces éléments d'expériences de parcours et trajectoires d'échecs partagés par les élèves scolarisés en classe spécialisée comme constituent comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, une des contingences avec lesquelles les enseignants spécialisés composent généralement (Pelgrims, 2006, 2009, 2013).

Bien qu'aucune préoccupation spécifique ne soient explicitement évoquées par ST1 quant au fait de « bien plaire » à sa formatrice de terrain, nous remarquons que celle-ci mentionne à plusieurs reprises avoir cherché à répondre aux attentes fixées par d'anciens formateurs de terrain (formatrice de terrain du stage du complément de formation en ordinaire, ou stage *de facto*, pris en compte des remarques, conseils émis par sa formatrice actuelle, voir même ceux de ses formateurs précédents, dans la documentation de son activité, nous constatons de fait

Notre analyse des segments d'activité significatifs pour l'étudiante-stagiaire, montre que celle-ci mobilise à chaque instant différentes typologies de **connaissances, croyances, normes** intervenant à des niveaux distincts. En effet, ST1 met en évidence certaines connaissances *très situées* le plus souvent construites quelques instants plus tôt dans la séance (phase 2 ou premières minutes de la phase 3), permettant à ST1 de soutenir certaines intentions donnant lieu à certaines attentes. À titre d'exemple nous voyons qu'au moment où elle décide de maintenir l'élève E quelques minutes de plus dans la tâche, l'étudiante-stagiaire 1 s'appuie sur le fait qu'elle a pu constater que cette dernière était capable d'un temps d'engagement supérieur à celui sur lequel elle s'était appuyée pour nourrir ses premières attentes à l'égard de cette élève.

¹⁴⁵ Ce lien n'est toutefois pas soutenu dans des travaux relatifs à la motivation située (Pelgrims, 2006). Nous ne discutons pas toutefois pas encore ici de l'interprétation que ST1 pourrait construire autour du sens de ces différents principes : proche ou au contraire éloigné de ce qui est mis en avant dans la littérature.

Tableau 7.4 : Typologies des éléments de culture-propre mobilisés, renforcés, construits ou invalidés, chez ST1 pour la séance 3 – phase 3

Typologie	Connaissances/croyances « déjà-là » mobilisées	Connaissances construites en situation	Connaissances renforcées	Connaissances invalidées
Conditions d'enseignement et d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre à un élève de terminer son travail, en créant des conditions favorables à son maintien dans la tâche, en se montrant physiquement disponible et en déployant différents gestes de soutien, d'étayage, de guidance, peut être bénéfique à cet élève - Inciter un élève qui a envie d'apprendre à aller au bout de ses capacités et ce faisant l'empêcher de bénéficier d'un moment de jeu libre comme les autres, est abusif et peu équitable - Il est important de valoriser les élèves, de leur dire quand ils font quelque chose de bien - Avoir accès à ce qu'ils font de bien, leur permet de valider, de tenir pour acquis ces éléments-là. - Soutenir et encourager les élèves, valoriser leur travail, leurs efforts, leurs réussites contribue à produire chez les élèves un sentiment de confort, à renforcer la conscience de leurs réussites, ce qui va à son tour permettre l'acquisition et/ou le renforcement d'un sentiment de compétence. - Il est préférable d'achever une tâche en cours afin d'éviter de devoir la reprendre la prochaine fois. - L'élève F est placé à côté de ceux qui sont en train de jouer au coin jeu. - Les élèves doivent normalement être assis à leur pupitre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Des élèves qui jouent à proximité d'un élève qui est lui-même encore en train de réaliser une tâche ne constitue pas une condition favorable à la persévérance de cet élève dans la tâche. - Sa propre tolérance au bruit peut s'avérer problématique et entraîner des conditions d'enseignement-apprentissage préjudiciables pour les élèves. - Le niveau sonore élevé dans la classe peut perturber F dans la réalisation de la tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves en général, mais plus particulièrement ceux de l'enseignement spécialisé ont besoin d'être valorisés, encouragés et soutenus. - Encourager les élèves, leur dire « ça tu sais le faire, c'est bien » permet de les aider à vouloir continuer, tout simplement - Les élèves se sentent mieux lorsqu'ils sont en mesure de savoir ce qu'ils font de bien 	
Techniques corporelles, gestes et micro-gestes d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - S'incliner en avant en prenant appui sur le pupitre de l'élève, pointer du doigt des éléments de la fiche sont des techniques corporelles permettant de soutenir, guider, aider, vérifier, contrôler les tâches en train d'être réalisées par l'élève. - Circuler d'un pupitre à l'autre permet de venir en aide, de relancer, de soutenir individuellement et collectivement l'ensemble des élèves de la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se déplacer régulièrement entre les pupitres des élèves ne permet pas d'avoir une vision périphérique de la classe. 		<ul style="list-style-type: none"> - Se déplacer régulièrement entre les pupitres des élèves est non seulement pertinent, mais surtout nécessaire pour surveiller, avoir un regard circulaire sur ce que font les élèves et se rendre disponible rapidement en cas de besoin. - Le déplacement entre les pupitres se fait selon un circuit lui permettant de faire le tour de tous les élèves sans en oublier aucun
Caractéristiques des tâches à proposer aux élèves		<ul style="list-style-type: none"> - Il faut préparer des tâches dont les consignes sont claires - Il faut préparer des tâches dont l'habillage est simplifié 	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut préparer des tâches différenciées que les élèves connaissent déjà très bien - Il faut préparer des tâches simples - Il faut préparer des tâches qui plaisent aux élèves. 	
Caractéristiques des tâches proposées aux élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Les tâches ont été planifiées à l'avance et validées par FT1B - Ces tâches sont connues des élèves - Ces tâches correspondent aux capacités des élèves car elles sont différenciées - Ces tâches correspondent aux capacités des élèves car ils savent les faire, ils en font avec leur enseignante titulaire - Il n'y a pas plus de trois fiches à proposer aux élèves lors de cette séance 3 et ce y compris pour les élèves qui avancent vite et bien - La fiche proposée à l'élève F est une fiche différenciée en fonction de son niveau scolaire → version simplifiée des exercices donnés aux autres élèves - Les exercices sont conçus de manière à ce que F ne s'épuise pas trop vite - F doit repérer le mot identique à celui qui est situé dans la case colorée 	<ul style="list-style-type: none"> - Il n'est pas facile d'identifier un mot identique lorsque le coloriage empêche de distinguer les lettres → les élèves ont tendance à trop appuyer avec le crayon lorsqu'ils colorient sur leurs fiches. - Si la tâche devait prendre plus de 10 minutes à F pour être terminée, elle lui demanderait d'arrêter 		
Élèves	<ul style="list-style-type: none"> - C est un élève qui avance vite et bien - H et E sont en mesure de déchiffrer quelques mots - E est en mesure de reconnaître quelques lettres et est capable de les déchiffrer lorsque celle-ci apparaissent dans un mot. - F et B ne sont pas lecteurs - F est un élève qui aime apprendre 	<ul style="list-style-type: none"> - F a déjà effectué la fiche 1 - F est parvenu à réaliser correctement les trois, puis les 4 premiers coloriages de mots - E et B sont déjà restés concentrés durant 45 minutes 	<ul style="list-style-type: none"> - B est un élève qui peut facilement se rendre invisible, qui a tendance à rester dans son coin, qui a tendance à attendre que l'enseignante vienne vers lui, sans demander de l'aide, et ce même s'il ne comprend pas ce qui est attendu de lui 	<ul style="list-style-type: none"> - Comme A, C, D et G sont des élèves lecteurs, ils seront capables de lire et de comprendre de manière autonome les consignes - E a une capacité et un temps de concentration limitée

	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves peuvent rencontrer des difficultés dans la compréhension de la consigne et dans l'accomplissement de la tâche - Cela ne va pas de soi pour E de réaliser les tâches demandées 	<ul style="list-style-type: none"> - E et B se sont déjà montrés engagés dans la phase précédente de la leçon. - E a terminé la fiche 1 et les premiers exercices de la fiche 2 → il ne lui reste plus qu'un seul exercice à faire sur la fiche 2. Elle aura à faire cet exercice la fois suivante - Les élèves n'ont pas tous compris la consigne de l'exercice 	<ul style="list-style-type: none"> - F et B travaillent plus lentement que les autres élèves - F est un élève qui fait énormément d'efforts car à la base, ce qui est exercé est très difficile pour lui. - F a beaucoup de mal à écrire - F est un élève appliqué qui s'investi dans ce qu'il fait - F est un élève qui a rythme très très lent → ce rythme lent explique le retard que F prend par rapport aux autres. - Les élèves ne progressent pas tous dans la réalisation de la tâche à la même vitesse - B a une capacité et un temps de concentration limités - B peut refuser de poursuivre la réalisation d'un travail prescrit par l'enseignante lorsqu'il n'en a pas envie - La présence de C et D à côté de E est plutôt stimulante 	<ul style="list-style-type: none"> - E peut se désengager très vite
Aide fournie aux élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont impatients, ils n'ont pas la notion d'attendre → ils demandent tout de suite de l'aide 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle vient de dire à C et D de rester assises à leur place tout en leur promettant qu'elle arrivait tout de suite 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves la sollicitent parce qu'ils ont besoin d'aide 	
Contexte d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - Lorsqu'un élève éprouve une difficulté dans l'accomplissement de la tâche, il peut se désengager. - La séance peut s'arrêter avant l'heure fixée (15h00) car il n'y a pas vraiment de périodes fixes en classe spécialisée. - Lorsqu'un exercice se déroule bien, il peut durer plus d'une heure au lieu de 45 minutes alors que lorsqu'il ne marche pas, il peut ne durer que 15 minutes. - Beaucoup d'élèves de l'enseignement spécialisé ont peur de l'échec et ont un faible sentiment de compétence - Cette salle de classe est située sous la salle dans laquelle la directrice d'établissement a son bureau, et dans le prolongement d'une autre salle de classe de l'enseignement régulier - Il est important que les élèves de l'enseignement spécialisé apprennent autant que possible sans que cela soit tout le temps trop difficile pour eux, sinon ils se désengagent directement. - Il est important de proposer des tâches qui plaisent le plus possible aux élèves, même si ce n'est pas toujours possible. 		<ul style="list-style-type: none"> - Il est important de proposer des tâches qui plaisent le plus possible aux élèves, même si ce n'est pas toujours possible. - Cette forte tolérance au bruit, peut s'avérer problématique et entraîner des conditions d'enseignement-apprentissage préjudiciable pour les élèves. 	
Elle-même	<ul style="list-style-type: none"> - C'est sa première séance d'enseignement en responsabilité avec les élèves de cette classe - Elle se sent mieux lorsqu'elle est en mesure de savoir ce qu'elle fait de bien - Avoir accès à ce qu'elle fait de bien lui permet de savoir ce qu'elle fait correctement - Savoir ce qu'elle fait de bien, lui permet de valider et de tenir pour acquis cet élément-là. - Elle est elle-même très tolérante au bruit → augmentation du niveau sonore peu significatif pour elle 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle est en train d'abuser de l'envie d'apprendre de F. - Elle est en train de demander à F de s'impliquer encore dans la tâche alors que les autres élèves sont déjà en train de jouer. - Elle a déjà demandé à F de s'impliquer durant plus de temps que les autres élèves 		
Son organisation durant la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Les fiches réalisées autour de l'album « La Soupe au Caillou » seront organisées en petits dossiers individuels au fur et à mesure de l'avancement des séances. 			<ul style="list-style-type: none"> - Classer individuellement les fiches au fur et à mesure que les élèves les lui rendent permet plus facilement de les organiser de manière à les ranger ensuite dans les fourres.

D'autres éléments de cette culture-propre correspondent en revanche à un référentiel plus global et déjà généralisé, relevant de principes ou normes d'action propres, de conceptions théoriques ou académiques probablement in-culturées lors des cours ou séminaires de la formation universitaire, d'informations issues du contexte local du stage probablement reçues de la part de la formatrice de terrain (caractéristiques, attitudes, capacités, difficultés des élèves, localisation de la salle de classe, etc.) et encore de normes-métier transmises et in-culturées d'une expérience de stage à une autre. C'est ce référentiel à la fois situé et généralisé, qui guide, oriente, l'étudiante-stagiaire (Tableau n° 7.4) durant cette partie de la séance.

La plupart des connaissances en jeu dans ces différents segments d'activités analysées sont donc des connaissances que nous considérons comme étant « à disposition » de l'étudiante-stagiaire et sur lesquelles celle-ci peut s'adosser à chaque instant pour se déplacer, penser, interpréter, décider, communiquer, ressentir certaines émotions, etc. Nous précisons toutefois, qu'il ne s'agit pas de connaissances a priori déjà-là, mais bien de connaissances qui s'inscrivent de manière dynamique, dans la structure de préparation de l'acteur, dans un registre de priméité et donc dans l'ensemble des possibles s'actualisant dans une unité de cours d'expérience élémentaire (Theureau, 2006, p. 293).

Il est toutefois intéressant de relever, que si ST1 semble considérer en la validant, la proposition de régulation de FT1B par rapport à son propre positionnement dans la classe, lors de l'entretien de régulation, elle ne remet pas en question le caractère situé de cette proposition de régulation. Cette régulation restera-t-elle dès lors pertinente pour un nombre d'élèves inférieur à 8, dans d'autres locaux, avec d'autres élèves ? La configuration de la classe, l'aménagement de l'espace et l'organisation des pupitres, tels que FT1B les a prévus au moment où ST1 est amenée à enseigner, ne sont en effet pas discutés, pris à témoins pour justifier la pertinence d'une position de ST1 assise au bureau de l'enseignant face aux élèves dans cette classe, organisée de la sorte et constituée de 8 élèves. Par ailleurs, comment considérer le risque de décalage produit par un écart de convictions sous-jacentes aux choix de régulations et de pistes d'actions futures, à mettre en œuvre : en effet, pour ST1 les consignes des tâches prescrites devraient être suffisamment explicites pour les élèves, tandis que pour FT1B, ST1 devrait trouver une place dans la classe qui permette aux élèves de venir prendre les informations nécessaires à la poursuite de la tâche.

Nous remarquons par ailleurs que si certaines **attentes**, sont bien évidemment étroitement articulées à ces préoccupations identifiées d'une part, aux connaissances, croyances, expériences mobilisées d'autre part, certaines de ces actualités potentielles ne s'actualisent précisément pas au temps t et entraînent une certaine déstabilisation chez ST1. Nous en voulons pour preuve, la surprise créée par une attente d'autonomie de la part des élèves lecteurs face à la lecture et à la compréhension des consignes ou encore celle occasionnée par la persévérance dans la tâche de l'élève E.

Si les interpellations individuelles des élèves portant sur des demandes de précision des consignes, la validation des tâches effectuées, les demandes d'aide, consistent en **des éléments perturbateurs-types** (representamen) émergeant sur fond des préoccupations et des attentes, dans plusieurs cours d'expérience analysés, nous remarquons que la **dimension temporelle** articulée à la prise en compte par l'étudiante-stagiaire des signes d'engagement ou de désengagement observés chez certains élèves, intervient également (Assude, Perez, Tambone & Vérillon, 2011 ; Chopin, 2011 ; Pelgrims, 2006, 2009).

Parmi les unités d'expérience déployées (notamment, le discours privé) et les connaissances mobilisées par l'étudiante-stagiaire pour agir nous repérons certains **principes pédagogiques** considérés par la littérature comme **favorables à l'engagement et la persévérance dans les tâches**. Parmi ceux-ci, la proposition de tâches s'inscrivant volontairement dans un format de déroulement stable (Cèbe & Pelgrims, 2008 ; Pelgrims & Cèbe, 2010) et permettant ainsi à l'élève « d'anticiper les procédures à mobiliser et de prendre une part de plus en plus importante dans le contrôle de leur activité » (Goigoux, 2010, p. 28¹⁴⁶). Nous remarquons toutefois également la proposition de tâches dont la complexité a été initialement réduite de manière à ce que les élèves puissent les réaliser de manière satisfaisante et surtout parvenir à leur terme. Toutefois, nous pouvons nous questionner sur l'intention générique qu'il y a en

¹⁴⁶ Goigoux, R. (2010). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°52, Ed. INS-HEA, pp. 21-30.

amont. Bien que ceux-ci semblent être utilisées dans une logique de réduction de la difficulté afin de permettre la réussite de la tâche.

Nous voyons également que la manière dont ST1 se saisit de la **dimension spatiale** considérée ici à partir d'une expérience des déplacements, des arrêts ou encore de certains positionnements au sein de la classe, et à une certaine proximité des élèves, adoptés tout au long de phase 3 de la séance 3, confirme également certaines techniques décrites dans la littérature à propos de l'usage silencieux du corps en classe par les enseignants (Conroy, Sutherland et al., 2008 ; Duvillard, 2014, 2016 ; Moulin, 2004 ; Veyrunes, 2017).

Contrairement à ce qu'avance FT1B, nous identifions dans la littérature, certains auteurs qui partagent la connaissance mobilisée par ST1 au sujet de la nécessité d'assurer une proximité et une disponibilité auprès des élèves de la classe, à travers l'usage de certaines techniques corporelles à des fins spécifiques de maintien dans la tâche et de soutien à la persévérance. Ceux-ci prônent précisément un placement de l'enseignant à proximité des élèves, des déplacements fréquents de la part de ce dernier vers les élèves, des interactions et des feedbacks réguliers directement adressés aux élèves, afin de prévenir la survenue de comportements non adéquats détournant les élèves de leurs tâches et l'enseignant de son rôle d'instruction, notamment lorsque l'élève est confronté à des difficultés dans la résolution de la tâche (Conroy, Sutherland et al., 2008). Ces auteurs vont même jusqu'à encourager, dans les situations dans lesquelles des dispositifs de co-enseignement sont en place, la répartition des élèves en petits groupes, octroyant ainsi la possibilité à chacun des enseignants de se concentrer sur un groupe restreint d'élèves dans une zone particulière de surveillance et de présence dans la classe, et de faciliter l'accès des élèves à l'aide de l'enseignant. D'autres auteurs en revanche (Pelgrims, Chlostova & Delorme, 2019/à soumettre) invitent en revanche à davantage de prudence concernant la tendance à l'assistance immédiate favorisée par les feedbacks réguliers et individualisés en situation d'accomplissement de la tâche. Ils associent en effet ce phénomène au contrat social implicite d'assistance (Pelgrims, 2003, 2006, 2009) impliquant de la part des enseignants spécialisés un engagement implicite à fournir de l'aide en tout temps à l'élève institutionnellement déclaré en difficulté, et de la part des élèves, le droit de le réclamer également à chaque instant, étant donné son inscription dans une structure destinée à pourvoir à des mesures « d'aides » renforcées (Ibid.).

Or, cet exemple illustre bien à quel point, ST1 ne s'appuie pas ici sur des connaissances issues d'apports théoriques pour fonder sa décision de se déplacer entre les pupitres, ou au contraire sur celle d'y renoncer, et dès lors construire de nouvelles connaissances et invalider des connaissances à présent considérées comme désuètes, mais bien sur les avis, conseils et normes proposés par les différentes expériences vécues en stage.

7.4 L'expérience de ST1 au cours des 7 autres séances

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce chapitre (7.1), la **problématique de l'aide et du soutien de ST1 aux (apprentissages des) élèves** se décline tout au long des huit séances observées et analysées, au travers de plusieurs axes complémentaires : le positionnement dans la classe et face aux élèves ; l'intérêt, l'engagement ou la persévérance des élèves dans les différentes tâches prescrites ; la gestion du temps ; l'articulation de l'individuel et du collectif et la gestion de l'ordre en classe. La seconde partie (7.2) de ce chapitre nous a tout d'abord permis d'approfondir quelques-uns de ces axes en prenant appui sur l'une des séances d'enseignement observée et commentée, la séance 3. Nous revenons à présent sur ces problématiques émergeant des SEA dans lesquelles celles-ci se donnent à voir¹⁴⁷ à travers **deux axes** : les gestes à visée de soutien individualisé et les gestes à visée de maintien d'une dynamique de classe favorable à l'accomplissement des tâches.

¹⁴⁷ Ces 5 axes ne sont donc pas systématiquement présentés dans chacune des situations d'enseignement et apprentissage vécues par ST1 tout au long de son parcours de formation pratique.

7.4.1 Des gestes techniques professionnels et micro-gestes à visée de soutien individualisé dans la progression de chaque élève à accomplir les tâches prescrites

Ce premier axe transversal est tout d'abord présenté et discuté comme nous l'avons fait pour la SEA3, à partir de 4 séries de segments d'activité rendant compte de l'activité de ST1 lorsqu'elle accomplit sa tâche d'enseignante spécialisée en formation lors de la SEA1, en se tenant au pupitre de chacun des élèves dans une position de proximité. L'analyse locale contribue à illustrer la régularité avec laquelle les problématiques décrites lors de la SEA3 peuvent être le reflet d'appropriations durables et robustes, contribuant à nourrir pour ST1 le fond de dispositions à agir typiques jusqu'à la SEA3, traduisant une *certaine rupture* entre certaines dispositions repérées et décrites lors des trois premières SEA (SEA1 à SEA3) et celles repérées et décrites lors des SEA suivantes (SEA4 à SEA8).

ST1 se tient au pupitre de chacun des élèves et adopte le plus souvent une position de proximité (assise ou debout)

1^{ère} série de segments analysés

Alors qu'elle est assise à côté du pupitre de l'élève A et en pleine interaction avec lui, ST1 se lève, regarde B et s'adresse à lui en lui demandant s'il s'en sort bien. Ce dernier répondant par la positive, ST1 se rassied et poursuit son interaction avec A, non sans avoir dit à B qu'en cas de besoin d'aide, il n'aurait qu'à lui dire, sans que cela lui cause de souci. (Minutes 07'51''- 08'00'' ST1_SEA1)

Analyse locale de l'expérience de ST1 :

L'analyse de ce segment d'activité, montre que ce changement de position semble dans un premier temps transparent pour ST1. Si lors de l'autoconfrontation, celle-ci décrit certains éléments de sa structure de préparation (EAS) susceptibles de documenter ce qui l'a amenée à se lever, elle confirme tout de même cette transparence du mouvement effectué à travers l'insignifiance qu'elle lui accorde.

Lorsque nous lui faisons remarquer une première fois qu'à cet instant-précis (SEA1_ST1_07'51''), là subitement, celle-ci se lève, s'adresse à B puis se rassied, ST1 se met spontanément à décrire des pensées (U) que nous mettons en lien avec une perception pré-réfléchie du temps qui passe, et plus particulièrement celle d'un temps déjà long ou du moins suffisamment long, passé exclusivement avec l'élève A « *je vois que ça prend un peu...* (AC_N1_ST1_SEA1_18'46''). Ces pensées s'expriment sur fond des préoccupations (E) suivantes : chercher à mener chacune de ses planifications avec chacun des élèves, chercher à répartir son temps d'enseignement entre les deux élèves de la classe, avoir l'intention de proposer à l'élève B une relance. Elles sont mêlées à un référentiel (S) constitué des connaissances, des normes d'actions et des prescriptions suivantes : la période d'enseignement dure 60 minutes ; il y a deux élèves dans la classe pour lesquelles elle a à proposer des tâches susceptibles de favoriser un/des apprentissages dans le domaine du français ; l'organisation de la période d'enseignement doit être pensée de manière à consacrer du temps individuellement aux deux élèves, tout en leur proposant des tâches supposées être effectuées de manière autonome ; après un temps passé individuellement et en interaction avec l'un des élèves, il s'agit de penser à l'autre élève et d'aller voir où celui-ci en est dans l'accomplissement de la tâche prescrite. L'actualité potentielle (A), à savoir, la possibilité que l'élève B soit en train de rencontrer des difficultés dans la réalisation de la tâche prescrite, celle « qu'il bloque » (AC_N1_ST1_SEA1_18'47'') est également documentée à cet instant par ST1. Or, la documentation des signes précédents, révèle par ailleurs que ST1 prend en compte le fait que la conjugaison est un domaine scolaire dans lequel B se sent particulièrement compétent et pour lequel il démontre de l'intérêt. Elle sait également, par son formateur de terrain, que cet élève peut travailler de manière autonome. Avant de débiter la séance, elle dit ne pas s'attendre à des difficultés particulières de sa part.

Lorsque nous demandons spécifiquement une seconde fois à ST1 ce qui fait qu'elle se lève tout d'un coup, (AC_ST1_SEA1_18'56'') ST1 affirme tout d'abord ne pas savoir (AC_ST1_SEA1_18'58''). Puis elle décrit à nouveau, une pensée (U) en lien avec une expérience temporelle de son couplage à la situation : « *C'est peut-être parce que ça fait un petit moment que je suis avec A* », (AC_ST1_SEA1_18'59''). Celle-ci est articulée comme précédemment à un faisceau de préoccupations, de normes d'actions, prescriptions, connaissances, ainsi que des attentes (EAS), similaires à celles invoquées précédemment.

À une troisième reprise, nous lui demandons si, à cet instant, elle a éventuellement remarqué quelque chose de particulier dans le comportement de B. Celle-ci infirme immédiatement notre hypothèse d'une

perturbation significative émergeant de la situation : « *je n'ai pas le souvenir d'un événement perturbateur ou autre* » (AC_ST1_SEA1_19'18''), en outre, celle-ci affirme ne pas avoir regardé l'horloge de la classe, ni remarqué de signe particulier dans le comportement de B. Les données d'observations confirment par ailleurs que B est toujours en train d'écrire sur sa feuille à cet instant. ST1 poursuit toutefois la description des composantes de son activité à cet instant :

Sachant qu'elle a précisé à B que son texte devait faire 10 lignes, mais qu'elle ne connaît pas du tout son rythme d'exécution de la tâche (S), elle s'attend à devoir évaluer ce rythme en cours de séance, tout en considérant la possibilité que B ait déjà terminé sa tâche au bout des 7-8 minutes écoulées depuis le lancement de la tâche (A). Elle cherche donc à se rassurer à ce sujet (E), se disant qu'il a peut-être terminé d'écrire ses 10 lignes et qu'il n'ose pas lui dire qu'il a fini (U).

Sachant qu'elle a les deux élèves sous sa responsabilité, que cela fait un moment qu'elle est occupée avec A (S), elle s'attend à ce que celui-ci ait terminé sa tâche ou soit éventuellement bloqué/freiné dans son accomplissement (A). Elle cherche à rassurer B sur sa disponibilité, malgré le fait qu'elle soit en train de travailler avec A tout en ayant l'intention de poursuivre ses interactions avec A (E). Perturbée¹⁴⁸ par le fait que B est en train d'écrire sur sa feuille (R), ST1 debout dans l'angle supérieur gauche du pupitre de A, s'adresse alors à B en lui demandant si ça va et s'il s'en sort bien (U). B lui répond par la positive (R).

Le fait que B n'ait pas terminé sa tâche fait émerger chez elle la possibilité de laisser du temps supplémentaire à B, et de retourner vers A. Sachant que ce dernier, n'a pas encore achevé la tâche entamée et qu'elle doit réadapter sa séance compte tenu du fait que celui-ci a été beaucoup plus vite qu'elle ne l'avait prévu, elle se dit que cela lui permet en effet d'avancer encore un peu avec A et d'approfondir « sa suite de secours ».

Sachant que B est un élève autonome et compétent en conjugaison (S), mais s'attendant également à ce que ce dernier n'ose pas lui dire qu'il a terminé la tâche et à ce que l'élève A en vienne rapidement à la solliciter (A), elle cherche à se rassurer sur sa capacité à assumer la responsabilité de l'enseignement pour ces deux élèves durant les 60 minutes de la séance tout en garantissant la progression individuelle de chacun dans les apprentissages visés. Elle se dit en effet qu'elle vérifiera de temps à autre par un petit coup d'œil si B est encore en train d'écrire ou « *s'il est en train de se tourner les pouces* » sans oser lui dire qu'il a terminé (U). Se rasseyant sur sa chaise, elle précise alors à B : « *Si tu as besoin d'aide, tu me dis hein ?* » (U) puis elle reprend ses interactions avec ce dernier.

2^{ème} série de segments d'activité analysés

Nous observons, environ trois minutes plus tard un scénario identique. Alors qu'elle est en train d'interagir avec A, lui faisant remarquer certains indices typographiques permettant de repérer facilement les mots visant à décrire les sons produits par divers objets ou éléments empêchant Mulotte de s'endormir, **ST1 se lève tout en se penchant vers A** et lui dit qu'elle le laisse regarder la suite en s'aidant toujours de l'image. A continue à décrire ses constats, et ST1 debout à côté de lui, valide ses propositions et poursuit ses interactions et s'appuyant sur le texte, propose d'autres mots de vocabulaire pour décrire l'illustration concernée : « *Badaboum, badaboum, l'orage se met à gronder* ». **Elle se déplace alors en direction du pupitre de B**, toujours occupé à écrire, se place sur le côté gauche de son pupitre et se penche en avant tout en prenant appui sur le pupitre. Elle consulte la feuille sur laquelle B est en train d'écrire, dit quelques mots à voix basse (elle lit probablement quelques phrases du texte de B) et demande à B s'il arrive bien. Puis, **elle s'avance à nouveau en direction du pupitre de A**, celui-ci ayant poursuivi ses interactions à voix haute, malgré l'absence momentanée de ST1 à ses côtés. Reprenant son dialogue avec A tout en pointant du doigt certains éléments figurant sur l'illustration, elle se rassied sur la chaise. (Minutes 10'43''- 11'21'' ST1_SEA1)

Analyse locale de l'expérience de ST1

À nouveau, ST1 décrit une expérience marquée par un faisceau de préoccupations en lien avec la vérification de la progression de B dans son accomplissement de la tâche (E), une absence d'expérience de travail avec lui et donc une incapacité de la part de ST1 à pouvoir évaluer le temps nécessaire à B pour effectuer la tâche demandée (S). Elle ne s'attend pas à la production d'une dissertation, mais à celle d'un court texte servant de base pour l'introduction du passé composé (A). Elle décrit une actualité potentielle que nous pouvons associer à une temporalité brève d'exécution. Cette structure de préparation (EAS) l'amène à se lever et à vérifier où en est B dans la réalisation de la tâche (U) (AC_ST1_SEA1_29'34''). À nouveau, ST1 infirme l'hypothèse selon laquelle il y aurait eu à cet instant, un événement ou un comportement particulier l'ayant perturbée (comportement de l'un des élèves, regard sur l'horloge, remarque du FT, etc.).

¹⁴⁸ L'usage du terme « perturbé-e » correspond à la perturbation ou au choc significatif renseigné par la composante « représentamen » du signe hexadique (Theureau, 2006).

3^{ème} série de segments d'activité analysés

Assise et toujours en interaction avec A au sujet des causes empêchant la petite souris de s'endormir, **ST1 se lève** tout en se penchant vers A, et en lui disant qu'elle le laisse regarder les pages du livres pour voir quelle solution la souris trouve. **Elle se redresse et se détourne légèrement en direction du pupitre de B**, tout en continuant à regarder A et à lui répondre. Puis elle **se déplace vers le pupitre de B**, se positionne dans l'angle inférieur gauche, penchée en avant et coude sur le pupitre. Pendant ce temps, A continue à parler à haute voix. (Minutes 13'34''- 14'28'' ST1_SEA1)

Analyse locale de l'expérience de ST1

ST1 remarque que B lève la main (R). Elle se dit alors que s'il lève la main, c'est qu'il a terminé sa tâche. Les composantes de la structure de préparation mobilisées à cet instant ne sont pas renseignées, mais nous pouvons tout de même inférer des cours d'expérience précédents que ST1 s'attend d'une part à être interpellée par B (A) compte tenu du fait qu'elle l'a invité à solliciter son aide en cas de besoin (S). D'autre part, nous pouvons imaginer qu'elle s'attend à ce qu'il ait terminé son travail (A) étant donné qu'elle a vérifié il y a peu la progression de son travail (S). Nous présupposons également qu'elle sait également que lorsqu'un élève lève la main en classe, c'est qu'il signale un besoin d'intervention ou de réponse de la part de l'enseignant (S). Finalement, nous savons qu'elle cherche à montrer sa disponibilité à l'élève B, malgré le fait qu'elle est occupée à interagir avec l'élève A et à vérifier la progression de l'accomplissement de la tâche prescrite (E).

4^{ème} série de segments d'activité analysés

Si par la suite, plusieurs déplacements de même type sont observés, ST1 ne les documente pas dans la description de son activité en autoconfrontation. Ils semblent aller de soi et ne sont pas donc pas identifiés comme significatifs pour elle. Nous demandons toutefois à ST1 de s'arrêter sur un autre type de déplacement observé : celui du pupitre de B vers le panneau d'affichage du mur latéral droit, suivi d'un déplacement vers le tableau blanc.

Placée à côté du panneau d'affichage (mur latéral droit de la classe) à partir duquel ST1 a pointé du doigt chacune des formes verbales conjuguées en les lisant à voix haute, ST1 **revient ensuite se positionner devant le pupitre de B** en disant « *donc l'auxiliaire* », puis elle **change subitement de direction** tout en accélérant le rythme de son déplacement et en disant « regardes, attends ». Elle **se dirige alors vers le pupitre-bureau de l'enseignant**, prend un stylo effaçable et **se tourne vers le tableau blanc**. Elle y inscrit de sa main gauche les mots AUXILIAIRES, puis les mots AVOIR et ÊTRE, en le prononçant à mi-voix. Ce faisant, elle tourne le dos aux deux élèves. A continue cependant à travailler seul mais à haute voix, alors que B regarde en direction de ST1. Une fois ces deux mots écrits, elle **semble se diriger vers B, mais elle marque un arrêt à côté du pupitre de A après lui avoir jeté un regard**. Elle déplace et ouvre le livre posé sur le pupitre de A et lui propose une nouvelle tâche : Placer les étiquettes qu'il a sur son pupitre dans l'ordre avec lequel les images apparaissent dans l'histoire. **Puis elle poursuit son déplacement vers le pupitre de B et se replace sur son côté gauche**, penchée en avant, le coude gauche posé sur le pupitre. (Minutes 20'18''- 21'01''ST1_SEA1)

Analyse locale de l'expérience de ST1

Ne sachant pas comment l'élève raisonne et comment il fonctionne, ne sachant pas vraiment si B a besoin ou pas d'avoir accès autrement que par la voie d'une transmission orale, aux informations qu'elle va transmettre à propos des auxiliaires être et avoir et ayant probablement appris antérieurement qu'une variation des modalités de transmission des informations peut être profitable aux élèves (S), ST1 s'attend probablement à ce que B rencontre des difficultés à intégrer toutes ces nouvelles connaissances données oralement à propos de la notion d'auxiliaire. Elle laisse toutefois ouverte la possibilité qu'une transmission orale suffise « *peut-être qu'oralement c'est largement suffisant* » (A) (AC_ST1_SEA1_53'13''). Elle cherche donc à l'aider au maximum, comme à chaque fois (E). Compte tenu de l'ensemble de ces composantes, elle se dit alors, que le recours au tableau blanc peut permettre à B de visualiser plus simplement et de façon globale l'ensemble des informations qu'elle va lui transmettre à propos des auxiliaires être et avoir, que cela peut lui simplifier la compréhension, l'aider et lui permettre de « *mieux assimiler les nouvelles informations* » (U) (AC_ST1_SEA1_53'01'').

Plus tard (), lorsque nous lui demandons à nouveau de documenter un déplacement vers le tableau blanc (01'02'44''AC_ST1_SEA1), ST1 précise qu'il ne s'agit pas d'un déplacement anticipé. Elle y a recours en se disant qu'une transmission visuelle des informations sera susceptible d'aider B (U). Cette fois-ci l'aide visuelle est pensée comme contribuant à la comparaison des différences d'usages de l'auxiliaire être versus celui de l'auxiliaire avoir (E). Elle précise également profiter de cette occasion pour lui

permettre (implicitement) de visualiser l'orthographe correcte de la forme verbale employée dans son texte, par ailleurs erronée sur sa feuille (E). Si les autres composantes du signe hexadique ne sont pas renseignées à propos de ce dernier segment d'activité, nous inférons qu'elle s'attend à un bénéfice du recours au tableau blanc dans l'intégration possible par B de l'emploi correct des auxiliaires être et avoir selon les verbes conjugués au passé composé (A). Nous inférons également à partir de l'analyse des cours d'expérience précédents, ainsi qu'à partir des propos échangés lors de l'entretien pré-leçon avec FT1A, qu'elle connaît la complexité de l'enseignement et l'apprentissage de ce temps de conjugaison (S).

L'analyse locale de l'expérience de ST1 effectuée à partir de ces quatre segments d'activité issus de la SEA1 montre que si ces déplacements de ST1 vers B ont tout d'abord pu interpeller l'observatrice externe que nous sommes, en raison de l'absence de signes visibles ou de motifs manifestes justifiant une interruption des interactions en cours avec l'élève A, nous constatons néanmoins que ceux-ci s'inscrivent dans le cours de la dynamique locale des cours d'expérience passés et futurs analysés pour cette SEA1.

Tableau 7.5 : Synthèse des composantes de l'expérience de ST1 en lien avec ses déplacements et son positionnement lors de la SEA1

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
<ul style="list-style-type: none"> • Montrer sa disponibilité • Contrôler, vérifier la progression des élèves dans l'accomplissement de leur tâche • Soutenir les élèves • Aider les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Besoin d'aide de la part des élèves • Besoin de soutien de la part des élèves • Difficultés émanant des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilité des deux élèves • Rôle (préssumé) d'enseignante spécialisée • Peu, voire pas de connaissance des élèves et sur les élèves (capacité, modalité de raisonnement, et/ou de fonctionnement en situation d'enseignement et apprentissage) • Complexité de l'enseignement et de l'apprentissage du temps : passé composé. • Modalités de transmissions des informations (visuelle, orale)
Unités de cours d'expérience		
<i>Pensées, interprétations</i>	<i>Actions symboliques corporelles</i>	<i>Communications</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Se dit que cela fait un moment qu'elle est avec A • Se dit qu'il faut s'occuper des deux élèves • Se dit qu'il faut éviter que B se sente exclu • Se dit qu'il n'ose peut-être pas dire qu'il a terminé • Se dit qu'il faut s'occuper des deux élèves • Se dit que visualiser les informations peut aider B à mieux comprendre 	<ul style="list-style-type: none"> • Se lève • Se déplace vers le pupitre de B • Se penche sur le pupitre de B • Vérifie la progression de l'accomplissement de la tâche • Revient vers le pupitre de A • Se rassied • Se déplace vers le tableau blanc 	<ul style="list-style-type: none"> • Dit à A de continuer tout seul • Se dit que le fait que B n'ait pas fini, lui permet de poursuivre le travail avec A • Dit à B de ne pas hésiter à la solliciter. • Dit à B de regarder dans sa direction
Représentamen		
<ul style="list-style-type: none"> • (non renseignés) • Réponse positive de B qui dit que ça va • B qui lève la main 		
Interprétant (inférés)		
<ul style="list-style-type: none"> • Se tenir à proximité de l'élève permet de lui signifier sa disponibilité • Se positionner proche de l'élève permet de vérifier la progression des tâches prescrites • Se tenir à proximité de l'élève permet de soutenir les apprentissages • Garantir la progression des apprentissages de chaque élève passe par une alternance de temps passé individuellement avec chacun d'eux. • Avoir recours au tableau blanc, permet un accès visuel aux informations qui est complémentaire à l'accès oral. 		

Ces mouvements et changements de position (se lever, regarder B, se déplacer d'un pupitre à l'autre, se rasseoir vers A, se déplacer et avoir recours au tableau blanc), unités d'actions associables à une culture d'action pédagogique et didactique (Duvillard, 2016 ; Veyrunes, 2011, 2017) semblent être ici déployés dans le prolongement d'unités d'action se manifestant sous forme de pensées et d'interprétations :

- se dire que cela fait déjà un moment qu'elle est aux côtés de l'élève A
- se dire que l'élève B a peut-être fini

- se dire qu'il n'ose peut-être pas annoncer qu'il a fini
- décider qu'elle lui laisse un temps supplémentaire
- se dire que transmettre visuellement les informations peut permettre à B de les assimiler plus facilement.

Ponctuellement, quelques unités d'action prenant la forme de communications adressées tantôt à l'élève A, tantôt à l'élève B accompagnent ces unités d'actions pratiques. Elles apparaissent en quelque sorte comme significativement soutenues par un faisceau de préoccupations et focalisations latentes mais néanmoins très régulières dans l'activité de ST1, à savoir celle de soutenir la progression de l'accomplissement des tâches par chacun des deux élèves, tout en partageant son temps et sa disponibilité entre les deux élèves.

Nous constatons également, qu'à ce stade, ST1 ne renseigne explicitement aucun élément pouvant être associé à une construction de type (I) à mettre en lien avec ces déplacements ou changements de position. Nous présumons toutefois, qu'étant donné la transparence et l'insignifiance répétée avec lesquelles ces déplacements s'effectuent tout au long de la séance, ST1 valide, voire renforce les types et relations entre types suivants :

- se positionner proche de l'élève permet de vérifier la progression de l'accomplissement des tâches prescrites
- se tenir à proximité de l'élève permet de lui signifier sa disponibilité
- se tenir à proximité de l'élève permet de soutenir les apprentissages.

La documentation de l'expérience de ST1 à propos de ces différents segments d'activité, révèle également que peu de références sont faites par l'étudiante-stagiaire aux contraintes structurelles et matérielles proposées par le local classe pour décrire ce qui fait obstacle pour elle dans la situation :

Et c'est ça qui est dur, c'est que j'ai beau avoir que deux élèves, c'est dur de jongler, surtout que c'est deux activités mais totalement différentes, on ne peut pas regrouper quelque chose entre les deux et donc vraiment quand je suis avec un, il faut que je sois avec lui, et l'autre entre guillemets il est mis de côté et vice-versa. Et c'est ça, là, comme je reviens vers A, je ne vois pas du tout ce que B fait. Je ne m'en rends pas compte. (AC_ST1_SEA1_00'59''00''')

Aurait-elle toutefois agi (réagit) différemment si dans la classe A, s'était présentée la possibilité de faire travailler les deux élèves autour d'une seule et même grande table ? S'est-elle « contentée » de faire avec les ressources données par son environnement ? Nous aurons l'occasion de revenir sur la discussion de ces éléments dans le chapitre 8 lorsque nous analysons et décrivons précisément comment et en quoi ST1 s'ajuste aux différentes contraintes des contextes et des situations de formation.

Tout comme nous avons déjà pu le repérer, sous d'autres aspects, dans l'analyse des segments d'activités déployés dans la SEA3, cette analyse nous laisse finalement entrevoir certains enjeux de proxémie (Hall, 1971; Duvillard, 2016 ; Forest, 2001 cité par Sensevy, Forest & Barbu, 2005). Si de nombreux indicateurs et marqueurs de cette proxémie sont certes manifestes et observables par un tiers externe, ST1 se tenant par exemple le plus souvent dans la zone de distance intime en mode éloigné¹⁴⁹ des élèves telle que définie par Hall (Ibid.), nous constatons toutefois que des indicateurs d'un « engagement proxémique » aux élèves sont également perceptibles par le biais de la construction locale de son expérience, et ce à chaque instant où celle-ci se rapproche physiquement des élèves ou qu'elle se tient dans leur zone de distance intime. En effet, ST1 nous donne accès au travers de la documentation des composantes intrinsèques de son activité à une **posture marquée par la disponibilité, le contrôle, l'aide, le soutien, et l'anticipation d'un certain nombre de difficultés de la part des élèves**. Elle ne semble donc pas tenir les élèves à distance, que ce soit corporellement, cognitivement ou encore affectivement (bien que cette dimension ait peu été documentée dans les segments analysés ici), au contraire, elle s'inquiète de la possibilité que l'un ou l'autre vienne à manquer d'aide ou de soutien.

Ceci permet selon nous de confirmer, dans une certaine mesure et avec une certaine prudence toutefois, *l'inscription corporelle de l'esprit* (Varela et al. 2013), dont le corps traduit, souvent

¹⁴⁹ Pour Hall la distance intime en mode éloigné correspond à une distance de 15 à 40 cm.

« mécaniquement » les intentions. Il en effet intéressant de remarquer, que ST1 dans ce cas précis, n'établit spontanément aucun lien entre ce qui la *meut* de l'intérieur (et qu'elle décrit en ayant accès à des modalités d'expression de la conscience préréflexive lors de l'AC) et les gestes déployé par son corps à l'instant où elle se lève de sa chaise et déplace d'un élève vers l'autre.

Nous notons en outre, le faux paradoxe susceptible d'être décelé dans l'adoption simultanée de deux postures en apparence contradictoires : la posture de contrôle et la posture de disponibilité. Or, ce paradoxe s'efface précisément dans la mesure où la posture de contrôle place l'étudiante-stagiaire dans une position de veille, à l'affût du moindre signe lui permettant d'accourir vers l'élève soupçonné d'être dans un besoin d'aide, tandis que la posture de disponibilité, mise au service de l'aide également, s'invite grâce au contrôle. Ainsi, étant donné que l'étudiante-stagiaire cherche à se montrer ouverte à toute possibilité que l'un des deux élèves, ait besoin à un moment ou à un autre, d'une aide de sa part, elle se doit dès lors de contrôler, de vérifier, si cela s'avère le cas. Ce contrôle est exercé à travers le regard, à travers ses changements successifs de position (en se levant, en allant voir ce qui se passe) mais également en s'adressant directement à B, en lui demandant si tout va bien pour lui et s'il a besoin d'aide. Elle va même jusqu'à l'encourager à lui demander de l'aide en cas de besoin. Ceci, parce que nous l'avons mis en évidence, réside ici un fond d'actualité potentielle lié à des éventuels obstacles que B pourrait rencontrer, notamment la peur de dire qu'il a fini, ou encore celle de demander de l'aide.

En outre, nous repérons une relation étroite entre une **perception intériorisée du temps** en train de s'écouler et le déploiement de l'activité d'enseignement. En effet, ST1 estime, évalue qu'elle a passé déjà un certain temps, voire même un temps certain avec l'un des élèves et c'est entre-autres, ce qui la conduit à passer de la position assise à la position debout presque automatiquement, dans les deux premiers extraits. C'est comme si la cadence intérieure qu'elle se donne et qu'elle donne à l'enseignement (le temps didactique, Chopin, 2011) de manière préréfléchie, en termes de temps passé individuellement avec chacun des élèves était précisément dépendante de ce faisceau de préoccupations, attentes et connaissances, lui-même sous-jacent à son intention de pouvoir assurer un enseignement individualisé à chacun des élèves, tout en prenant en compte les deux élèves dans la perspective d'un déroulement collectif de la séance.¹⁵⁰ Ainsi celle-ci compose non sans un certain inconfort, avec un lancement et une clôture de séance réalisés dans un même laps de temps pour les deux élèves, un temps consacré à l'accomplissement synchronique des différentes tâches prescrites aux deux élèves, alors même que les savoirs enseignés, les modalités de réalisation des tâches, les moyens d'enseignement diffèrent d'un élève à l'autre.

Il est par ailleurs intéressant de souligner ici, que bien qu'elles interviennent davantage sous forme de connaissances mobilisées parfois en second plan, certains conseils et/ou prescriptions liés aux modalités d'enseignement et d'organisation sociale, aux choix des moyens d'enseignement, ainsi qu'au cadre institutionnel¹⁵¹ apportés par FT1A lors de l'entretien pré-leçon, se voient mobilisés et convoqués par ST1, comme un référentiel à prendre en compte, compte tenu de ce qu'elle cherche à faire (E) à savoir : répondre aux attentes du formateur, tenir compte de ce qu'il lui a été dit lors de l'entretien de préparation, respecter le temps imparti pour la séance. C'est en effet de lui qu'émane la demande de proposer aux deux élèves présents dans la classe deux tâches aux objectifs distincts : l'introduction d'un temps du passé, et la découverte de l'album « Bonne nuit, Mulotte » avec l'autre.

En effet, lorsque le temps et sa tentative de contrôle et/ou de maîtrise, sont associées à des normes d'action intériorisées et/ou des prescriptions émanant du cadre institutionnel, ST1 est alors poussée à prendre des décisions en conscience, en fonction d'une perception du temps qui passe trop ou pas assez vite, compte tenu de ses attentes et de ses préoccupations. Or, cet aspect du contrôle ou de la maîtrise du temps tout au long de la SEA1 est selon nous beaucoup plus présent que ne nous le laisse entendre ST1 lors de la description des 4 extraits dont l'analyse figure ci-dessus.

¹⁵⁰ Voir description du déroulement de la SEA1 dans le chapitre 6 (partie 6.3)

¹⁵¹ FT1 A précise sur demande de ST1 l'horaire et la durée de la séance qu'elle aura à effectuer avec les deux élèves. Il s'agit d'une période de 60 minutes, dont elle peut facilement retrancher 5 bonnes minutes en début de séance en raison de l'entrée en classe et de l'installation des élèves à leurs pupitres. La séance commence donc à 10h30 (11h35-40) et se termine à 11h30.

ST1 adopte une position stable dans la classe et organise ses déplacements et interactions avec les élèves à partir de cet emplacement

Contrairement à ce que nous avons pu observer dans les trois premières situations d'enseignement et apprentissage observées et analysées sous l'angle des techniques et postures corporelles de ST1, nous constatons un certain nombre de modifications dans les positions adoptées par l'étudiante-stagiaire à partir de la SEA4. Celle-ci va d'une part opter pour une position assise et stable à partir de laquelle elle va effectuer ses déplacements ou à partir de laquelle elle va déployer des gestes de soutien et d'aide aux élèves qui la sollicitent dans l'accomplissement de leurs tâches. Elle va d'autre part utiliser une position stable et cette fois-ci debout, pour dispenser un enseignement sous forme de cours dialogué (Veyrunes, 2017), maintenant ainsi par la force des choses les élèves à une certaine distance (SEA5). Finalement, lors du dernier stage (SEA7 et 8), cette position stable et assise trouve encore un autre emplacement dans la classe, puisque ST1 se tient dans ces deux séances, assise à la même table que les élèves. Nous la retrouvons ainsi assise face à eux ou parmi eux.

1^{ère} série de segments d'activité analysés (SEA 4)

Après avoir distribué les images de l'histoire à découper et à classer dans l'ordre chronologique de l'histoire, **ST1 se place au bureau de l'enseignante-titulaire**. Elle est interpellée par les élèves au fur et à mesure que ceux-ci ont disposé leurs étiquettes sur leur pupitre. Les élèves lui demandent conformément à ce qu'elle leur a au préalable recommandé, de venir vérifier la position des 4 étiquettes sur le pupitre avant qu'ils ne les collent dans leur cahier. **Elle se déplace ainsi du bureau de l'enseignante vers chacun des pupitres des élèves**, au fur et à mesure que ceux-ci l'interpellent, tout en y revenant à chaque fois. Une fois cette tâche de vérification effectuée, **ST1 se positionne à nouveau au bureau de l'enseignante** et répond aux questions que lui adressent les élèves. Certaines de ces questions impliquent également un déplacement de sa part : ainsi lorsque l'élève E lui demande où se situe le mot « porte », **celle-ci se lève et se dirige vers le tableau noir puis pointe le mot en question avec son doigt**. E l'ayant rejoint vers le tableau noir, **ST1 se déplace à nouveau vers le bureau de l'enseignante et s'y assied** après avoir entamé avec E une interaction au sujet de la phrase produite. **Cette interaction se poursuit alors au bureau de l'enseignante**. L'élève C vient ensuite les y rejoindre son cahier dans les mains. Une fois E retournée à son pupitre, C demande à ST1 tout en lui montrant son cahier, si la phrase qu'elle a écrite convient. ST1 suggère alors à C de relire la phrase, ce qui visiblement suffit à C pour se rendre compte qu'il manque un mot. Celle-ci retourne donc s'asseoir à son pupitre. **(Minutes 21'07''- 26'02'' bande vidéo1_ST1_SEA4)**

Plus tard, lors de la deuxième partie de la séance, **ST1 maintient sa position assise au bureau** pendant que les élèves produisent leurs phrases à leur pupitre. Ceux-ci **se déplacent selon leurs besoins individuellement au bureau vers ST1** pour solliciter soit de l'aide, soit une vérification de la production ou encore une validation de leur phrase. Ici, **H se tient déjà depuis quelques minutes debout à la gauche de ST1** tout en s'appuyant au bureau regardant ainsi de face son cahier que ST1 a posé devant elle. **C arrive alors vers eux**, son cahier dans les mains et se place à côté de H, perpendiculairement au bureau. **Elle est immédiatement rejointe par E** qui vient également avec son cahier. **Sans les regarder, ST1 continue à interagir à haute voix avec H** tout en pointant les mots écrits sur le cahier avec son stylo et en le questionnant sur ce qu'il a à dire sur cette image. Après deux minutes d'attente, E retourne à son pupitre, tandis que C baille toujours appuyée contre le bureau. H avance prudemment et à voix basse des propositions de mots plus ou moins organisés en phrase, propositions entrecoupées de longs silences et de relances insistantes de l'étudiante-stagiaire pour qu'il décrive ce qu'il voit sur l'image. **Au bout de trois minutes, ST1 tapote sur l'épaule de C et lui demande silencieusement son cahier**, tout en disant à H qu'elle est en train de l'écouter. H effectuant alors une proposition, ST1 garde alors le cahier de C contre elle, et reprend l'interaction avec H. E rejoint entre-temps le petit groupe au bureau. ST1 profitant d'un temps de pause et de silence de H signale à C quelques erreurs minimes (oubli des barres sur les t et des points sur les i). Celle-ci retourne alors à sa place, laissant E et H vers le bureau de l'enseignante. **(Minutes, 08'40''- 12'31'' bande vidéo2_ST1_SEA4)**

Analyse locale de l'expérience de ST1 :

Dans cette première série de segments d'activité analysée, nous constatons que ST1 mobilise une connaissance construite lors de la SEA3 à partir d'un conseil fourni par FT1B (S), lorsqu'elle s'assied au bureau de l'enseignante titulaire et le désigne comme son emplacement principal (U). Elle insiste en effet à nouveau ici sur l'invalidation d'une norme d'action pertinente dans un contexte d'enseignement en classe régulière, mais demeurant peu valable dans un contexte d'enseignement en classe spécialisée, au profit de l'in-culturation de nouvelles règles d'action ayant commencé à émerger lors de la SEA3 :

- Éviter de circuler tout le temps entre les pupitres des élèves
- Adopter une position assise à une table/bureau devant les élèves
- Limiter la possibilité à un nombre restreint d'élèves de venir vers le bureau de l'enseignante ou vers la table centrale (maximum 3).

- Si malgré le nombre restreint d'élèves autour du bureau ou de la table centrale, un fond sonore est malgré tout trop important, se laisser alors la possibilité de renvoyer tous les élèves à leur place, puis de les appeler un à un au bureau.

C'est de cette position qu'elle organise ensuite chacun de ses déplacements vers les élèves ou vers d'autres emplacements de la classe (table centrale, tableau noir) (U). L'étudiante-stagiaire, se dit que cet emplacement lui permet d'avoir une vue globale sur l'ensemble de la classe. Cherchant à être en mesure cette fois-ci de ne pas oublier l'un des élèves durant de nombreuses minutes (E), elle s'attend à être moins accaparée par tous les élèves en même temps et à pouvoir repérer de sa place ceux qui ont besoin d'aide, de relances, etc. (A).

Nous constatons toutefois dans la seconde partie de l'extrait analysé que cette position ne permet pas forcément à ST1 de se montrer pleinement disponible pour l'ensemble des élèves à partir du moment où elle est impliquée dans une interaction individuelle à visée régulatrice avec l'un des élèves. En effet, bien qu'elle ne se pose pas la question en ces termes, ST1 est plusieurs fois confrontée à des choix de priorité : renoncer momentanément à soutenir individuellement H dans la production orale de sa première phrase qu'elle se charge d'écrire sur son cahier (dictée à l'adulte), et accepter de vérifier les trois phrases déjà produites par C en saisissant le cahier que cette élève lui tend. Continuer à soutenir H dans ce processus d'écriture et demander aux trois jeunes filles attendant depuis plusieurs minutes à côté du bureau de retourner s'asseoir à leur pupitre, ou consacrer plutôt du temps aux filles et choisir de suspendre momentanément l'aide accordée à H au risque que celui-ci décroche, autant de questions qui surgissent ponctuellement dans le registre des possibles, mais qui sont toutefois rapidement évacuées durant ce temps de travail de soutien, d'étayage réalisé par ST1 à cet emplacement et à cet instant.

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel - Culture-propre
Cherche à permettre à H de produire une phrase cohérente pour chaque image collée dans son cahier	S'attend à ce que H ait de la difficulté à produire individuellement et de manière autonome chacune des phrases S'attend à ce que H produise une phrase qui n'a pas littéralement pas de sens S'attend à ce que H prenne du temps	Sait que H a de bonnes idées Sait que H a de la difficulté à ordonner ses idées de manière à produire une phrase cohérente Sait que H a l'habitude de prendre du temps Sait que c'est une tâche que les élèves font tous les jeudis.
Unités de cours expérience		
[Discours privé] : Se dit qu'elle peut prendre trois minutes de plus avec H [Discours privé] : Se dit que les filles sont habituées à ce que H prenne plus de temps [Discours privé] : Se dit qu'elle ne va pas les « perdre » si elle prend trois minutes de plus avec H [Discours privé] : Se dit que E ne va peut-être pas décrocher		
Representamen		
[Perception sélective] : H à ses côtés [Apparition d'une forme globale] : E engagée dans la tâche		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel - Culture-propre
Cherche à prendre du temps avec H pour qu'il puisse s'exprimer et produire la phrase Cherche à éviter que C ne s'impatiente trop Cherche à permettre à C de poursuivre son travail sans avoir trop à attendre	S'attend à ce que H prenne du temps S'attend à ce que la vérification de la production de C soit rapide (à peine deux secondes) S'attend à ne constater que peu d'erreurs (quelques fautes légères) dans le cahier de C	Sait que H a l'habitude de prendre du temps Sait que les filles sont autonomes pour réaliser ce type de tâche Sait que D, normalement ne fait pas beaucoup de fautes (elle oublie un point sur le i ou la majuscule, mais en général les phrases de D sont correctes). Sait que D, fait bien son travail et généralement peu de fautes de production
Unités de cours expérience		
[Discours privé] : Se dit que ça fait quand même un moment que C est là. [Discours privé] : Se dit que corriger le travail de C va être vite fait (« ça prendra 2 secondes ») [Discours privé] : Se dit que vite corriger le travail de C, va permettre à C de retourner à la phrase suivante et à elle-même de pouvoir à nouveau s'occuper de H.		
Representamen		
[Perception sélective]: C à côté du bureau en train de bouger avec son cahier [Perception sélective] : Le silence de H à ce moment-là		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel - Culture-propre
<p>Cherche à prendre du temps avec H pour qu'il puisse s'exprimer et produire la phrase</p> <p>Cherche à éviter que C ne s'impatiente trop</p> <p>Cherche à permettre à C de poursuivre son travail sans avoir trop à attendre</p> <p>Cherche à signifier à H qu'elle est là pour s'occuper de lui et l'écouter, même si elle fait quelque chose d'autre en même temps.</p>	<p>S'attend à ce que H prenne du temps</p> <p>S'attend à ce que la vérification de la production de C soit rapide (à peine deux secondes)</p> <p>S'attend à ne constater que peu d'erreurs (quelques fautes légères) dans le cahier de C</p>	<p>Sait que H a l'habitude de prendre du temps</p> <p>Sait que les filles sont autonomes pour réaliser ce type de tâche</p> <p>Sait que D. normalement ne fait pas beaucoup de fautes (elle oublie un point sur le i ou la majuscule, mais en général les phrases de D sont correctes).</p> <p>Sait que D. fait bien son travail et généralement peu de fautes de production</p>
Unités de cours expérience		
<p>[Action symbolique corporelle] : Touche l'épaule de C et lui indique son cahier de la main</p> <p>[Communication] : Tout en disant à H « Je t'écoute H vas-y » et en continuant à pointer avec son stylo le cahier de H sur le bureau [Action symbolique corporelle] s'empare du cahier de C d'une main [Action symbolique corporelle]</p>		
Representamen		
[Perception sélective]: H se retourne au moment où le bras de ST1 passe derrière lui		
Interprétant		
Non renseigné		

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel - Culture-propre
<p>Cherche à prendre du temps avec H pour qu'il puisse s'exprimer et produire la phrase</p> <p>Cherche à signifier à H qu'elle est là pour s'occuper de lui et l'écouter, même si elle fait quelque chose d'autre en même temps.</p> <p>Cherche à éviter que H ne se désengage de son activité de production</p>	<p>S'attend à ce que la vérification de la production de C soit rapide (à peine deux secondes)</p> <p>S'attend à ne constater que peu d'erreurs (quelques fautes légères) dans le cahier de C</p>	<p>Sait que D. normalement ne fait pas beaucoup de fautes (elle oublie un point sur le i ou la majuscule, mais en général les phrases de D sont correctes).</p> <p>Sait que D. fait bien son travail et généralement peu de fautes de production</p>
Unités de cours expérience		
<p>[Action symbolique corporelle] : Regarde le cahier de H et maintient le cahier de C contre sa poitrine</p> <p>[Communication] : Demande à H de lui dire ce qui se trouve sur l'image</p>		
Representamen		
[Perception sélective]: H se remet à parler et à faire une proposition pour la production de la phrase		
Interprétant		
Non renseigné		

ST1 semble en effet porter principalement son attention sur la progression de l'élève H dans la tâche entreprise, et s'il faut choisir entre les filles et H, c'est bien à H qu'elle semble prioritairement accorder sa disponibilité, sa présence, son regard, n'hésitant pas par moment à mettre physiquement à l'écart les filles, dans ces moments d'interaction rapprochée avec l'élève qui se tient vers elle au bureau :

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1
24'56''	<p>CH : Et là ?</p> <p>ST1 : Je lui dis, tu attends parce là elle empiète (<i>geste de sphère contenue entre ses mains</i>) un peu sur l'espace vital de H. Donc... heu... mais là, je ne me rends pas compte que ça peut le troubler lui. Je me dis que ça le dérange parce qu'elle est peut-être trop proche, mais je ne me rends pas compte que lui, ça peut vraiment le bloquer sur le coup et c'est ça qui l'empêche heu de... peut-être pas de se concentrer, mais de s'exprimer plus librement</p>
44'01''	<p>CH : Alors, là cette décision ?</p> <p>ST1 : Cette décision... ben comme je prends ça (le livre), je me dis, aïe. Il faut qu'il se centre sur ce nouveau matériel voir si ça débloque, donc je me dis, on va enlever tout ce qui est perturbateur autour.</p>
44'34''	<p>CH : Du coup vous les renvoyez à leur place</p> <p>ST1 : Je les renvoie à leur place, en tous cas pour qu'elles s'occupent au lieu de déranger.</p> <p>CH : Ok, mais là du coup votre préoccupation elle est plutôt sur H, et pas forcément sur elles ?</p> <p>ST1 : Sur H. Elles j'sais qu'elles arrivent à se débrouiller.</p>
44'46''	<p>CH : Oui, mais quand vous dites je les renvoie à leur place, c'est essentiellement ...</p> <p>ST1 : pour pouvoir me centrer sur H.</p> <p>CH : Ok, pour pouvoir vous centrer sur H, c'est pas forcément que vous considérez qu'elles ont attendu trop de temps heu..</p> <p>ST1 : Aussi, je me dis que ça fait quand même un moment qu'elles sont là, donc au moins qu'elles puissent s'occuper en attendant pour pouvoir me centrer sur lui heu... et vu que je prends le nouveau matériel, je me dis peut-être que ça, ça va marcher, donc j'enlève tout ce qui dérange autour, pour vraiment qu'il soit heu... enfin qu'il y ait une petite bulle autour.</p>

Nous constatons donc, que cette fois-ci l'inconfort personnel que pourrait ressentir ST1 face à ces sollicitations parallèles et simultanées ne semble pas faire ici office d'élément perturbateur dans l'activité de l'étudiante-stagiaire. En effet, celle-ci ne ressent pas de débordement, de saturation comme cela a pu être le cas lors de la SEA3. La position assise, par ailleurs validée par FT1B, et son plein engagement dans l'aide individuelle apportée tant à l'élève E qu'à l'élève H semblent en effet lui apporter un sentiment de sécurité et conférer à ses propositions une certaine légitimité.

2^{ème} série de segments d'activité analysés (SEA 5)

Troisième stage, nouvelle salle de classe, début de leçon. ST1 **se tient debout face** aux élèves. Elle **prend appui contre le bord intérieur de la table centrale** qui se situe entre le tableau noir (TN) et la première rangée de pupitre des élèves de la salle de classe C. Elle saisit de saisit avec ses deux mains des feuilles A4 posées sur la table, puis les repose sur la table tout en disant « *Alors...* » et **se tourne vers le TN puis s'y dirige** en disant « *C'est parti !* ». Elle prend une craie et dit « *On y va* ». ST1 baisse légèrement le TN et se met à écrire avec la main gauche sur la partie latérale gauche du tableau en haut à gauche. Après avoir écrit le mot [Jean], dit à haute voix « *Jean Calvin* » et continue à écrire le mot [Calvin]. L'étudiante-stagiaire repose la craie sur le bord du TN puis **revient vers la grande table**, alors que l'un des élèves vient de lui demander si la caméra est en train de filmer. **ST1 s'avance vers la grande table jusqu'à la toucher avec son bassin**, dit « *On va discuter un peu de Jean Calvin aujourd'hui* ». Elle manipule des feuilles sur la grande table et regarde le plateau de la grande table. Tout en continuant à regarder le plateau de la grande table et à manipuler les feuilles, celle-ci dit « *mais tout d'abord...* ». Puis, elle lève les yeux et regarde les élèves en disant « *j'aimerais savoir ce que vous avez retenu...* ». **L'étudiante-stagiaire tire la chaise située derrière la grande table, place son genou droit fléchi dessus et regarde à nouveau le plateau de la grande table**. ST1 poursuit alors sa phrase « *ce que vous avez retenu de la leçon précédente* » en rassemblant ses feuilles et en les faisant claquer sur la grande table d'un coup sec. Elle regarde les élèves, claque à nouveau les feuilles sur la table, et tend sa main gauche en direction d'un élève. Celui-ci lui dit qu'il n'a rien retenu parce qu'il n'était pas là (**Secondes 00'09''-00'42''_ST1_SEA5**)

Tout au long des minutes qui suivent **ST1 se déplace entre la grande table centrale et le TN**, écrit certains mots au TN, **recule souvent en direction du TN puis avance à nouveau vers la grande table centrale**, effectue **énormément de gestes avec ses mains et manipule également très souvent les feuilles A4** posées sur la table. (**Minutes 00'42'' - 04'39''_ST1_SEA5**)

Analyse locale de l'expérience de ST1

Comme à chaque fois que ST1 se retrouve confrontée à devoir laisser des traces écrites au TN, et comme déjà exprimé lors d'auto-confrontations précédentes¹⁵², celle-ci s'attend à vivre une expérience d'inconfort et de complexité (A) qui s'actualise ici également (U). Gauchère, celle-ci sait en effet par expérience qu'écrire au tableau noir est très compliqué pour elle. À chaque fois qu'elle écrit une nouvelle lettre d'un mot au tableau, le revers de sa main gauche a tendance à appuyer sur les lettres précédemment écrites, ce qui les efface. Elle éprouve par ailleurs de la difficulté à décoller sa main gauche tout en écrivant au TN de manière à atténuer cet effet. Écrire au TN représente en ce sens encore à ce stade de la formation, une certaine épreuve pour l'étudiante-stagiaire. Cherchant à débiter une leçon qu'elle a par ailleurs préparée, portant sur le personnage historique de Jean Calvin (E), et bien qu'elle ait pu faire l'expérience d'une leçon très bien réussie la fois précédente avec ce même groupe d'élèves (S) ST1 s'attend à ce que celle-ci ne se déroule pas de manière optimale (A), se sachant en effet en petite forme ce jour-là (S).

Afin d'endosser une attitude convaincante, d'intéresser les élèves à un sujet qu'elle considère peu facile à rendre vivant (E) (AC_N2_ST1_SEA5_minute 04'10'') et probablement afin de compenser sa petite forme du jour, ST1 prend corporellement appui sur le mobilier pédagogique de la classe : le tableau noir d'une part, la table centrale et une chaise d'autre part (U).

Le tableau noir lui permet de fournir aux élèves des points de repère visuels au fur et à mesure qu'elle apporte oralement des informations au sujet de la biographie de Jean Calvin (AC_N2_ST1_SEA5_minute 09'56'). Ceux-ci devraient d'après l'étudiante-stagiaire également permettre aux élèves de faire des liens entre ce qui est énoncé à l'oral et des éléments plus proche de leur quotidien. Ainsi, ST1 en écrivant le mot Picardie au TN après avoir tracé les contours d'un hexagone et situé cette région française sur la forme géométrique dessinée (minute 03'25''_ST1_SEA5), espère que les élèves retiendront que Jean Calvin, né en France, n'est pas un citoyen genevois, et ce malgré l'importance qu'il a eu à Genève.

¹⁵² AC_ST1_SEA1 et AC_ST1_SEA4

La table centrale et de la chaise qui y est rangée, sont en revanche concrètement utilisés comme des supports physiques à sa posture d'enseignement. Cherchant à éviter de ressentir des tiraillements dans le dos à force de rester debout (E), ST1 s'attend à avoir moins mal en adoptant à certains moments une autre posture corporelle (A), d'autant qu'elle sait qu'en répartissant sa charge corporelle entre la chaise et l'appui contre la table, elle est en mesure d'équilibrer davantage sa posture (S). Celle-ci appuie dès lors son bassin contre la table centrale et pose l'un de ses genoux sur la chaise, ce qui lui laisse les mains libres pour effectuer de nombreux gestes majoritairement transparents et peu signifiants à chaque instant où celle-ci les actualise, mais qui selon elle doivent tout de même contribuer à « *essayer de donner plus de poids, pour appuyer plus..* » (AC_ST1_SEA5_11'45"). La table lui sert également de support pour poser et reprendre successivement les feuilles entre ses mains tout en parlant, les feuilles étant manipulées dans le cadre de ces mouvements transparents qu'elle effectue, et qui contribuent à réguler son stress.

Nous savons par ailleurs, même si nous nous appuyons pour cela sur des verbatim de niveau 2, que ST1 se sent relativement mal à l'aise, face à ce groupe d'élèves adolescents. Elle ne sait en effet jamais ni comment se positionner corporellement lorsqu'elle est devant eux, ni quoi faire de ses mains ou de ses jambes (AC_ST1_SEA5_12'26"). Celle-ci attribue d'ailleurs ces nombreux mouvements successifs et transparents effectués avec ses mains, ou avec son corps (déplacements) à la manifestation d'une certaine anxiété qu'elle met en relation avec le fait d'enseigner à des adolescents. Ce sont des élèves qu'elle appréhende malgré elle :

Avec les ados c'est quand même une population où je me sens pas à 100% à l'aise parce que ça me rappelle comment moi j'ai été (se tourne vers CH et sourit) en tant qu'ado, alors que j'étais même dans l'ordinaire, alors je me dis que dans le spécialisé ils peuvent être encore bien pire, donc j'appréhende quand même, et pourtant j'ai pas à me plaindre parce qu'ils sont plutôt cool. Ils auraient vraiment pu être plus pénibles, et ils le sont pas, donc entre guillemets, j'ai pas de raison, d'être aussi anxieuse mais c'est involontaire, ça reste...(AC_ST1_SEA5_12'55")

ST1 nous confie également comme dans un aparté dont l'expression s'impose à cet instant de l'autoconfrontation, que les moments d'accueil en début de matinée sont loin d'être des expériences de réussite pour elle. Sa voix est encore nouée par l'émotion, lorsqu'elle nous avoue ne pas savoir comment dépasser cette difficulté, ce blocage dit-elle, comment réussir à mettre en pratique les conseils fournis par FT1C suite aux observations.

Il est alors fort tentant pour nous d'envisager ici le positionnement de ST1 durant les premières minutes de la SEA comme relevant en quelque sorte d'une stratégie sécuritaire et de considérer cet emplacement comme l'expression d'un retranchement ou d'une position de repli camouflées derrière une posture frontale, offrant ainsi à l'étudiante-stagiaire l'opportunité de se situer face aux élèves, tout en bénéficiant d'une zone protégée entre la table centrale et le tableau noir. Ce positionnement semble également confiner à une certaine distance les enjeux de proxémie (Hall,1971) observés à des degrés plus ou moins marqués entre ST1 et les élèves côtoyés dans l'ensemble des autres situations d'enseignement-apprentissage.

Finalement, il est intéressant pour nous de constater que nos relances ciblées et récalcitrantes, amenées lors de l'autoconfrontation dans le but de permettre à ST1 de documenter en niveau 1 son expérience au plus proche de ce qui se déploie pour elle à l'instant où elle bouge ainsi ses mains, où elle avance et recule entre le TN et la table centrale, ne font pas immédiatement résonner cet état d'anxiété chez ST1. En effet, les composantes entourant ces unités d'expérience spécifiques demeurent dans un premier temps, relativement opaques, rendant l'accès à la conscience pré-réflexive de ST1 quasiment impossible, et l'amenant plutôt à commenter, mimer, expliquer et analyser ses gestes adaptateurs (Moulin, 2004, p.154) dans un deuxième temps, et le plus souvent à un niveau N2.

Temps	Autoconfrontation - Verbatim niveau 1	Autoconfrontation - Verbatim niveau 2
11'15''	<p>CH : là vous faites beaucoup de gestes ?</p> <p>ST1 : (<i>rigole et mime les gestes qu'elle fait avec ses mains, en disant</i>) : j'sais pas c'est...ça doit être un côté Italien (<i>rigole</i>)</p> <p>CH : qui n'était pas présent dans les autres stages, c'est pour ça que je demande...</p> <p>ST1 : Ah, ben je sais pas du tout alors heu...j'sais pas (<i>rigole</i>)</p>	
11'32''		<p>ST1 : C'est tout à fait inconscient donc...</p> <p>CH : oui, oui c'est pas conscient, mais vous n'arrivez pas à vous remettre dans le moment ?</p> <p>ST1 : non, mais là avec les mains pour essayer peut-être de... je ne sais pas, je sais pas..je c'est instinctif, les gestes en général quand on utilise (<i>mime en même temps</i>), c'est pour essayer de donner plus de poids, pour appuyer plus, heu..</p>
12'00''	<p>CH : oui, oui en général, mais là (<i>montre l'écran</i>) vous, c'est pas particulier ? Il n'y a rien de particulier par rapport à ça ? Il n'y a rien qui vous vient du moment de comment vous étiez et qu'est-ce qui faisait que vous faisiez ces gestes ?</p> <p>ST1 : Non, en tout cas c'est pas évident pour moi donc..heu...</p> <p>CH : ok on va pas chercher plus loin...</p>	

3^{ème} série de segments d'activité analysés (SEA7)

Comme décrit dans le chapitre 9, ST1 adopte lors de son dernier stage, comme pour la SEA4, une position assise. Cette fois-ci, celle-ci se tient à la même table que les élèves avec lesquelles elle est en train d'interagir, lors du moment consacré aux devoirs (correction et présentation des correction des devoirs de la semaine suivante). Outre les élèves se situant à une distance réduite de l'étudiante-stagiaire, FT1D est assise à côté de ST1 et fait face aux deux élèves dès le début de la SEA7. Lors du changement de position de l'étudiante-stagiaire, FT1D demeure face à ST1 et aux élèves.

Bien que dans une configuration fort distincte de la SEA4 ou de la SEA5, ST1 semble adopter à nouveau dans la SEA7 une position physique confortable et sécuritaire, lui permettant de déployer des gestes techniques de soutien et d'étayage spécifiques aux besoins particuliers des deux élèves avec lesquels elle interagit, notamment lors de la phase d'explications des consignes pour les devoirs de la semaine.

Stage, D, première séance. Après avoir corrigé individuellement chacun des dossiers de devoirs des élèves A et B, l'étudiante-stagiaire, **assise face aux élèves**, perfore et place les feuilles des nouveaux devoirs dans les dossiers perforés des élèves. **Elle se lève** et présente à A son dossier, puis à B le sien. **Saisissant alors son tabouret**, elle dit aux élèves **tout en contournant la table et se dirigeant vers eux** « Alors faites-moi une place entre vous » puis elle **s'assied entre les deux élèves**. ST1 annonce aux élèves que cette semaine le son travaillé dans l'exercice du mot fléché est le son /v/. **B colle son œil gauche sur la loupe posée sur sa fiche. Assise à la gauche de B, ST1 place sa main droite sur le haut de la fiche**, à l'endroit où se situe la liste de l'ensemble des mots à chercher dans cet exercice. Avec son doigt elle indique le premier mot que A lit à haute voix. **Elle fait de même avec sa main gauche**, en la plaçant cette fois-ci sur le **premier mot de la liste** de mot qui se trouve **dans le dossier de l'élève A**. Puis elle observe B et lui dit « **plus à droite** ». Elle valide ensuite par un « oui » le geste de monstration effectué par A qui vient de poser son doigt sur l'image correspondant au mot lu précédemment à haute voix (une vipère). **Ces gestes et/ou ces communications sont effectués pour chacun des mots de la liste. (Minutes 15'08''- 17'40''_ST1_SEA7)**

Analyse locale de l'expérience de ST1

S'apprêtant à présenter l'exercice du mot fléché aux élèves (**R**), ST1 se lève et se place entre les deux élèves (**U**). Elle cherche à pouvoir aider les deux élèves en même temps (**E**). Sachant en effet que ceux-ci ont les mêmes fiches de devoirs à effectuer à la maison (**S**), sachant que la tâche présente un certain nombre d'obstacles que les élèves A et B seront possiblement amenés à rencontrer (**S**), elle s'attend ainsi à devoir guider B dans le repérage visuel des mots sur la grille du mot fléché, et à devoir s'assurer que A comprennent bien la signification des mots à identifier (**A**). Cherchant à éviter à B de devoir les chercher les mots en question « *pendant une heure* » ainsi qu'à lui permettre de les trouver par lui-même (**E**), s'attendant à ce qu'un étayage oral soit suffisant pour lui (**A**) et sachant qu'en raison de sa déficience visuelle importante, cet élève prend du temps à chercher les mots sur la page avec sa loupe, elle se dit qu'en étant assise entre les deux élèves, elle pourra plus facilement observer les gestes effectués par B

avec sa loupe, et pourra ainsi mieux le guider oralement en l'orientant à travers des indications directionnelles (U).

Après avoir annoncé aux élèves que le son travaillé dans le mot fléché de la semaine était le son /v/, Cherchant à s'assurer que B. ait pu identifier le graphème indiquant le son en question sur la fiche (E), ST1 s'adresse à lui en lui demandant s'il voit où celui-ci se trouve. Sachant que les élèves seront ensuite amenés à réaliser cet exercice seuls à la maison (S), et sachant par ailleurs qu'il ne va pas de soi qu'A comprenne la signification de l'ensemble des mots (S), s'attendant à ce que la présence des illustrations sur la page ne suffise pas à lui permettre d'associer directement le bon mot à la bonne image (A), ST1 souhaite vérifier si A est capable de lire les mots puis d'associer ces mots à l'image qui correspond au mot lu (E). Plaçant sa main droite sur la liste de mots du dossier de l'élève A (U), l'étudiante-stagiaire demande à A qu'elle est le premier mot de la liste à chercher (U). Tout en procédant ainsi avec l'élève A, ST1 est également engagée dans un travail de guidage similaire avec l'élève B. Celui-ci poursuit toutefois des préoccupations, des attentes différentes et est bien sûr orienté par d'autres connaissances : cherchant cette fois-ci à permettre à B de revenir plus facilement à la liste de mots à chercher et au bon mot, cherche à lui éviter d'avoir à reprendre la lecture de toute la liste (E), s'attendant à ce que B prenne du temps à retrouver le mot à identifier après avoir dû déplacer son attention sur les mots situés dans la liste des mots fléchés (A), sait que d'avoir à déplacer son regard du haut vers le bas au moyen de la loupe pour identifier le mot qui vient d'être lu, est un mouvement coûteux en temps et en énergie à B (S), l'étudiante-stagiaire place sa main gauche sur la fiche du dossier de B (U). Elle pointe à chaque fois que A lit un nouveau mot, le mot qu'elle vient de lire avec son index gauche (U).

Bien qu'elle ne le spécifie pas à ce moment, nous inférons toutefois du verbatim complet de l'autoconfrontation, que cette position de proximité et d'encadrement des élèves dans la phase d'explicitation des consignes et des tâches lui permet également de gagner un certain temps, préoccupation que nous savons globalement prégnante pour ST1, mais de manière plus spécifique également ici dans la correction des devoirs¹⁵³, puisque celle-ci sait avoir à peine 15 minutes pour corriger et expliquer les devoirs aux deux élèves.

Force est de constater également le contraste régnant ici entre cette modalité d'explicitation des consignes et celle à laquelle ST1 a recours lors de la SEA3. Si le contexte et la situation ne sont bien évidemment pas similaires, nous soulignons tout de même la présence d'une préoccupation identique « favoriser la compréhension individuelle des consignes par chacun des élèves », articulée ici à des attentes d'efficacité pour elle (du point de vue de l'économie temporelle) et pour les élèves (permettre à chaque élève de surmonter les obstacles anticipés en lien avec leurs besoins particuliers). Bien sûr, nous ne pouvons passer sous silence les comportements également observés chez les élèves de la classe, et nous empêcher de mettre ne serait-ce que minimalement en relation leur attitude avec celle de ST1. Le fait d'avoir ici pris les devants en se déplaçant pour s'asseoir entre les deux élèves, d'avoir anticipé un certain nombre d'obstacles ergonomiques mais également cognitifs, d'avoir identifié en amont les besoins individuels de chacun des élèves, tout en donnant à chacun les moyens de comprendre la tâche attendue, a-t-il contribué à favoriser une meilleure compréhension de la tâche attendue ? Nous constatons en effet, que ST1 ne procède pas ici en répétant ou en reformulant la consigne, mais propose aux élèves une stratégie d'action pour effectuer la tâche demandée, tout en différenciant son aide et son guidage. Cette modalité ne génère par ailleurs aucune question supplémentaire ou sollicitation de la part des élèves.

D'aucuns y verront sûrement une comparaison impossible entre ces deux micro-situations. Bien que dans les deux cas, les élèves soient confrontés à des tâches habituelles et connues, dans la première micro-situation (SEA3) dans la première micro-situation, il s'agit pour ST1 de lancer les élèves dans une tâche qu'ils ont à effectuer dans l'immédiat et en sa présence, alors que dans la seconde, il s'agit pour elle de les amener à comprendre les consignes d'une tâche qu'ils auront à effectuer ultérieurement et en son absence. Dans la première micro-situation, nous sommes par ailleurs en présence de huit élèves âgés de 8 à 10 ans dont l'enseignante titulaire déclare qu'ils présentent principalement des difficultés

¹⁵³ La problématique de la gestion du temps au fil des 8 SEA, articulée à la question du soutien et de l'aide aux apprentissages, est abordé ultérieurement à la page xxx. en tant qu'axe à part entière.

d'apprentissage. Dans la seconde (SEA7), ST1 n'intervient qu'auprès de 2 élèves, dont la titulaire déclare qu'ils présentent une déficience intellectuelle légère, accompagnée d'une déficience visuelle sévère pour l'un d'entre eux. Bien que nous ne contestions pas l'incidence potentielle des caractéristiques des élèves sur leur réaction lors du lancement des tâches et de l'explicitation des consignes, nous prétendons néanmoins que l'incidence des conditions pédagogiques et didactiques mises en place en amont par ST1 ait pu faire la différence dans la seconde micro-situation. Nous en voulons pour preuve, la comparaison que nous pouvons établir avec une troisième micro-situation (SEA1) qui se rapproche du point de vue du nombre des élèves présents et de leurs caractéristiques de celle étudiée dans la SEA7. Pour rappel, lors de cette première séance d'enseignement et apprentissage en institution spécialisée, nous avons vu que ST1 ne se tient pas dans une position assise entre les deux élèves auprès desquels elle intervient. Celle-ci passe de l'un à l'autre, alternant entre une position assise à côté du pupitre de l'un, et une position debout à côté ou derrière le pupitre de l'autre. Cette micro-situation met en présence l'étudiante-stagiaire et deux élèves uniquement, tout comme dans la micro-situation de la SEA7. Outre, le fait que ST1 nous l'avons vu en amont propose aux deux élèves des tâches d'apprentissage dont les objectifs sont distincts, nous avons pu constater à travers l'analyse locale de son expérience, à quel point le passage d'un élève à l'autre engageaient l'étudiante-stagiaire dans une activité coûteuse sur le plan émotionnel et physique. Ces préoccupations n'auraient-elles pas été légèrement réduites si à défaut de pouvoir transformer en soi les tâches proposées aux élèves, elle avait pu anticiper leur condition spatiale de réalisation et son propre positionnement dans la classe ?

4^{ème} série de segments d'activité analysés (SEA 8)

Même stage, même classe, 7 élèves. ST1 est cette fois-ci **assise à l'un des bouts d'une autre grande table. Face à elle, c'est FT1D** qui a momentanément pris la place de l'éducatrice occupée à une tâche sur l'ordinateur. Les 7 élèves se font face, les trois filles et les quatre garçons répartis des deux côtés de la table. Les deux plus jeunes élèves sont assis à côté d'une des deux adultes (**Minutes 03'15''- 05'30''_ST1_SEA8**)

Analyse locale de l'expérience de ST1

Bien que nous n'ayons accès qu'à des verbatim de niveau 2 pour décrire l'expérience de ST1 en lien avec ce positionnement (distinct des précédents), nous retenons que cette position lui permet de mettre à profit la proximité avec les élèves. Celle-ci a très souvent recours à une prise d'informations continue concernant les signes d'engagement manifestés par les élèves tout au long de l'accueil mené en co-intervention avec l'éducatrice et la formatrice de terrain. Cherchant à repérer des signes d'engagement ou de désengagement de la part des élèves de manière générale et de deux élèves plus particulièrement (**E**), s'attendant à ce que certains signes témoignent de cet engagement versus de ce désengagement (posture droite vs posture affaissée ; mains sur la table vs mains dans les cheveux ou sur le visage ; regard attentif tourné vers les adultes ou l'élève qui parle versus regard tourné vers l'extérieur de la table) (**A**), sachant que les deux plus jeunes élèves ont besoin que les règles leur soient rappelées, que d'autres ont besoin de relances pour assurer un maintien de leur attention à ce qui est en train de se réaliser (**S**), ST1 observe le comportement des élèves, leur posture, leurs gestes, leurs mimiques, leur regard (**U**). Ainsi, repérant le dos affaissé et ses mains vers la bouche de l'élève C (**R**), s'attendant à ce que ce dernier ne maintienne pas longtemps son attention concentrée sur la discussion en cours (**A**), sachant que C a un temps de concentration limitée malgré un degré d'intérêt élevé (**S**), elle interpelle C à voix basse par son prénom (**U**), pour lui rappeler qu'il doit regarder dans la direction de l'image du calendrier qui est en train d'être montrée par l'éducatrice (**E**).

5^{ème} série de segments d'activité analysés (SEA8)

La position de proximité avec les élèves adoptée dans le cadre d'un dispositif de co-intervention et/ou de co-enseignement lors de la SEA8, lui permet également d'observer tout en agissant et d'apprendre des deux professionnelles amenées à intervenir avec les mêmes élèves qu'elle dans des temporalités et des espaces identiques. L'étudiante-stagiaire relève ainsi à quel point ce dispositif mené dans une telle configuration spatiale et sociale, fait émerger tantôt dans une expérience d'observatrice-apprenante, tantôt une expérience de co-enseignante ou de co-intervenante face aux élèves.

ST1 débute l'accueil en demandant aux élèves s'ils sont bien reposés malgré le fait qu'il n'ait pas fait très beau ce week-end. Tous les élèves répondent à l'unisson « oui ! ». Elle poursuit en demandant au collectif d'élèves « *Quel jour on est aujourd'hui ?* ». L'élève D situé à sa gauche, lève immédiatement la main, suivi par d'autres qui lèvent également la main. **ST1, bras croisés sur la table, interpelle D par son prénom, lui donne la parole tout en tournant sa tête à droite, en direction du tableau-calendrier magnétique posé contre la baie-vitrée.** D se lève et se déplace vers le tableau-calendrier. **FT1D l'observe. ST1 demande à D « On est quel jour de la semaine ? ». Elle répète la proposition chuchotée par l'élève. « Lundi, oui. ».** L'élève semble hésiter. **ST1 décroisant les bras se penche légèrement sur la gauche et regarde avec un peu plus d'insistance vers le tableau-calendrier, puis pointe le tableau de son index en tendant le bras, tout en disant à D de regarder la flèche où ils étaient restés vendredi 27.** À ce moment, **FT1D intervient en disant « Elle est où la flèche ? ».** À nouveau, l'élève D semble hésiter devant le calendrier. ST1 répète tout en penchant sa tête à droite en direction du tableau-calendrier « *la flèche... jaune ?* ». Celui-ci l'ayant repéré, **ST1 poursuit son guidage à voix haute : « voilà, la flèche, tu la prends, tu la places... alors vendredi on était le 27, samedi on était le 28, dimanche on était le 29, et aujourd'hui on est le... nous sommes lundi ... redescends, encore, tout à gauche ».** Pendant cette intervention de ST1, **FT1D n'a cessé d'observer l'élève D, elle a posé ses mains sur la table en commençant à se lever... puis intervient à nouveau : « C'est où lundi ? regardes la case du lundi ».** ST1 renchérit en se penchant encore un peu plus : « le premier jour de la semaine... ». **FT1D quant à elle, toujours prête à se lever prononce le son // formé par la lettre l et associe à ce son la lettre l. Elle lui redemande : « C'est où le // de lundi ».** D parvient alors à pointer le mot « lundi » sur le tableau-calendrier. Souriant et hochant de la tête FT1D valide le geste indiqué par l'élève D et lui dit de descendre jusqu'en bas dans cette même colonne. D montre alors le nombre 30. FT1D poursuit « Tu vois, 3 et 0 là, ça fait 30 ». **Puis tout en se levant et en se déplaçant vers le tableau-calendrier et vers D, elle demande à D de mettre le doigt sur la case avec le nombre 27, là où le rectangle bleu se situait avant. Une fois vers lui, elle prend le doigt de l'élève tout en pointant avec lui sur chacune des trois cases (27 /28 /29) le chiffre 2** (représentant la dizaine) et en demandant à l'élève de dire à quel nombre ce chiffre 2 correspond. **Puis elle fait de même avec le chiffre 7, auquel elle associe à nouveau le chiffre 2 pour amener l'élève à prononcer le mot-nombre 27. Chaque mot-nombre prononcé par l'élève est répété par FT1D.** À l'issue de ce processus, **sans lâcher le doigt de l'élève, FT1D fait de même en amenant l'élève D à pointer et à nommer le mot /lundi/ puis la case du nombre 30, puis celle où se trouve le mot /mars/ et enfin la case où se situe le nombre /2018/. Pendant tout le temps de l'intervention de la formatrice ST1 observe. (Minutes 03'09'' – 05'09'' _ST1_SEA8)**

Analyse locale de l'expérience de ST1

L'analyse de ces quelques fragments d'activité nous donne accès à la manière dont se déploie ici et à partir de l'expérience de l'étudiante-stagiaire, ces micro-transitions entre une activité d'enseignante-stagiaire amenée à faire des choix pédagogiques et didactiques en situation de co-enseignement, à une activité d'étudiante-stagiaire, amenée à observer, interpréter des choix effectués par une enseignante chevronnée, tout en sachant que l'instant d'après elle sera à nouveau amenée à agir, penser, communiquer depuis cette position d'enseignante-stagiaire. ST1, nous l'avons vu, occupe en effet physiquement la place habituellement utilisée par l'enseignante titulaire de la classe lorsqu'elle intervient lors de l'accueil, l'éducatrice ayant conservé sa place de l'autre côté de la table.

À ce titre, ayant terminé de préparer le matériel nécessaire au déploiement des tâches se déroulant durant le temps d'accueil (**R**), ayant proposé à D qui avait besoin de se moucher d'aller chercher un mouchoir (**R**), ayant vérifié et constaté la présence de tous les élèves autour de la table (**R**), ST1 cherche à débiter l'accueil (**E**). Celle-ci s'attend à ce que les élèves s'impatientent à force de temporiser (**A**) et sachant que l'éducatrice est pour l'instant occupée à l'ordinateur, celle-ci se demande si cela va lui prendre encore du temps (**U**). Elle appréhende de devoir faire attendre encore davantage les élèves (**U**). Cherchant à prendre une décision (**E**) et s'attendant à ce que cela prenne encore du temps (**A**), ST1 demande tout de même à FT1D si elle peut commencer (**U**). Elle sait en effet que les deux professionnelles sont les co-référentes¹⁵⁴ des élèves (**S**), que c'est le seul moment de la journée où tous les élèves sont là (**S**) et qu'à ce titre, l'accueil est en principe mené par les deux adultes (**S**), celles-ci ne débutant que lorsqu'elles sont les deux prêtes (**S**). FT1D s'approche à cet instant de la chaise habituellement occupée par l'éducatrice et s'y assied (**R**). L'étudiante-stagiaire se dit alors que FT1D vient justement pour pouvoir remplacer l'éducatrice au cas où cette tâche prendrait effectivement plus de temps (**U**).

¹⁵⁴ La référence d'un élève consiste pour un enseignant spécialisé et/ou un éducateur social à être garant du projet éducatif individualisé de l'élève, à être responsable des relations et la communication personnalisées avec la famille de l'élève, à être responsable de la présentation de la progression de l'élève lors des réunions de synthèse en équipe multi-professionnelle, ainsi qu'à présenter l'élève et son projet éducatif individualisé à d'autres équipes de professionnels et/ou d'enseignants dans le cadre d'une intégration, d'un projet de sortie dans un autre établissement scolaire d'enseignement spécialisé.

Nous voyons là, comment en quelques fractions de secondes, ST1 sachant qu'elle devrait en principe agir et débiter l'accueil en en assumant la responsabilité, suspend ici sa propre décision à la décision de sa formatrice, attendant un signe de sa part venant légitimer le lancement de l'accueil. La formatrice autorise le lancement malgré l'indisponibilité de sa collègue éducatrice, mais ne dit pas pour autant à ST1 de débiter toute seule en attendant que cette dernière termine. Nous constatons que l'investissement de l'emplacement conféré légitimement à l'enseignante-titulaire ainsi que l'adoption d'une position assise ne suffisent pas ici à donner une pleine légitimité à ST1 pour que celle-ci ose commencer. Nous présumons toutefois que si ST1 avait été seule à mener l'accueil à ce moment-là, elle n'aurait probablement pas eu besoin de recourir à cette demande d'autorisation.

Par la suite, nous assistons à un deuxième mouvement, témoignant de cette imbrication entre une expérience liée à de l'enseignement/intervention et une expérience liée à de la formation/apprentissage pour ST1. Lorsqu'en effet, ST1 interpelle D par son prénom tout en regardant dans la direction du calendrier magnétique, et lui accorde ainsi la possibilité d'énoncer et montrer la date du jour sur le tableau-calendrier de la classe (U), elle situe à nouveau son engagement dans une activité d'enseignante relativement sûre d'elle, convaincue de ses choix et menant l'accueil en fonction des rituels mis en place, avec son groupe d'élèves. La présence de FT1D face à elle, n'entrave en rien cette décision. L'étudiante-stagiaire n'est d'ailleurs absolument pas surprise du fait que cet élève en particulier se propose (A). Elle sait en effet que D cherche systématiquement à pouvoir dire et montrer la date du jour aux autres (S). En principe, elle cherche à alterner le choix des élèves de manière à ce que tous aient la chance de pouvoir passer (E), mais ce matin-là, à cet instant, ayant vu qu'il levait la main (R), elle souhaite faire plaisir à D (E). Elle s'attend en effet à ce que dernier soit content d'essayer, même s'il n'y arrive pas (A). Si elle sait, que celui-ci a du mal à se repérer avec le calendrier magnétique à double entrée (S), elle a déjà remarqué à plusieurs reprises qu'il y a toujours A qui est à côté et qui peut lui souffler au cas où la réponse (S). Elle s'attend donc à ce que celle-ci puisse l'aider en cas de besoin (A), et se dit que ce procédé peut permettre à A de se sentir valorisée (U), ce qu'elle cherche a priori toujours à rendre possible (E). Elle réalisera toutefois lors de l'entretien post-leçon que ce même choix n'aurait pas été réalisé par FT1D si celle-ci avait été à la place de ST1. En effet, après avoir observé silencieusement l'élève D hésiter à plusieurs reprises face aux injonctions, relances, tentatives de guidage et d'étaillage émanant de ST1, cherchant à lui faire repérer la case où est inscrit le nombre [30], FT1D rompt son silence pour proposer tout d'abord à D de repérer où se trouve la case où figure le mot [lundi]. Pendant quelques secondes, ST1 s'inscrit à la suite des propositions de guidage établies par FT1D. Elle cède cependant assez rapidement la place aux interventions orales de l'enseignante-titulaire qui va elle, jusqu'au bout du déploiement des gestes d'étaillages à l'égard de cet élève en se levant, se déplaçant vers le tableau-calendrier magnétique, puis en guidant corporellement l'élève D pour qu'il repère les mot-nombres. FT1D poursuit ce type d'étaillage jusqu'à ce que ce dernier soit en mesure de reformuler la date du jour tout en indiquant les cases correspondant au mot-jour de la semaine, au mot-jour du mois, au mot-mois, à l'année, enfin à la saison en cours et à la météo du jour (figure 7.9).

Année	Saisons					
2015	Image printemps	Image été		Image automne		Image hiver
Mois	Printemps	Été		Automne		Hiver
Mars	Météo du jour					
	Soleil	Pluie		Neige		Nuages
Jours de la semaine						
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Figure 7.9 : Reproduction schématique du tableau-calendrier magnétique utilisé dans la classe D lors de la SEA8

Bien que ST1 ne se sente pas gênée par cette intervention orale de FT1D, progressivement accompagnée d'un déplacement et d'une gestualité de contact (Moulin, 2004), de gestes de monstration ou de pointage, ST1 se retire néanmoins adoptant une posture corporelle plus en retrait de l'interaction initiale entamée avec l'élève D. Tout en maintenant son regard orienté vers le calendrier. Elle se redresse sur son axe, se recentre sur son assise et repose ses bras sur la table, légèrement croisés. C'est précisément à cet instant qu'intervient le glissement de l'engagement « intervenir en tant que future enseignante aux côtés de FT1B » vers celui « chercher à apprendre de FT1B ». Un autre indice de cette transformation se situe dans le fait que ST1 ne considère pas être interrompue par FT1D à cet instant (U). Pour l'étudiante-stagiaire, il s'agit d'ailleurs d'une intervention qui se fait très naturellement et dans la continuité (U). Des attentes en lien avec l'éventualité de telles interventions émanant de la formatrice (et/ou de l'éducatrice) semblent parfaitement se situer dans l'horizon des possibles (A) étant donné que ST1 sait que l'alternance entre les interventions de l'une ou de l'autre adulte menant l'accueil n'est pas planifié en amont (S) : « *Il n'y a pas vraiment de tours de paroles, ni rien, mais ça se fait très facilement, on n'a pas dit, c'est toi qui commences et genre qui parle de ça d'abord, et puis après de ça, c'est venu vraiment très naturellement* » (AC_ST1_SEA8_Minutes 04'20''- 04'19''). Finalement, ce sont les descriptions et commentaires à propos de la structure de préparation (EAS), des éléments perturbateurs qui surgissent au fil de ces instants (R) qui viennent confirmer ces transformations d'activité chez ST1. Ainsi, ST1 cherchant à repérer comment FT1D s'y prend in situ et in actu avec le blocage et les hésitations manifestées par l'élève D (E), s'attendant à découvrir la mobilisation par FT1D de techniques pédagogiques et didactiques qu'elle-même ignore (A), sachant par ailleurs que ce sont les élèves de FT1D (S), elle s'attend également à ce que sa formatrice de terrain connaisse davantage ses élèves (A) et qu'à ce titre celle-ci sache également comment les guider et les aider (A). Elle observe donc les aides que FT1D apporte à D et qui aboutissent à la réussite de l'exercice d'énonciation et de repérage de la date du jour sur le tableau à double-entrée (U). Elle est notamment perturbée par différents gestes techniques déployés successivement par FT1D au fil de son intervention auprès de D (R).

- [perception sélective] : FT1D isole le phonem // du mot-jour [lundi]
- [perception sélective] : FT1D demande à D de redire les trois derniers mots-nombres précédent celui du jour recherché.
- [perception sélective] : FT1D place sa main sur celle de l'élève D pour revoir avec lui chacun de ces mots-nombres.

Elle se dit que si FT1D agit ainsi c'est afin que cet élève puisse repérer dans un premier temps la case avec le mot-jour pour qu'il bénéficie d'un étayage passant simultanément par le visuel et le toucher pour qu'il puisse mieux s'y repérer (U). Ce faisant, elle dit « *emmagasiner* » ces nouvelles techniques. Son expérience avec cet élève en début de mois lui ayant montré qu'il arrivait à identifier certains chiffres et nombres (S) et s'attendant dès lors à ce que D parvienne avec un peu d'aide à identifier le nombre 30 sur le tableau-calendrier magnétique (A), elle découvre et retient pourtant sur le moment en observant à son tour l'élève D en interaction avec son enseignante (U) qu'il s'agit de nombres qu'il ne connaît pas encore (I). Elle se dit alors qu'elle aura peut-être l'occasion d'en parler et de confirmer avec FT1D la construction de cette nouvelle connaissance lors de l'entretien post-leçon (U). Peu sûre d'elle (U), et cherchant alors à se référer aux connaissances qu'elle a pu développer au sujet de cet élève depuis le début du stage, elle se rend compte sur le moment qu'elle ne connaît pas vraiment son niveau en maths, qu'elle ne sait pas ce qu'elle peut attendre et exiger de lui concernant le domaine de la numération. C'est également l'occasion pour elle de confirmer la connaissance du fait qu'elle n'a effectivement jusqu'à maintenant pas eu l'occasion d'enseigner souvent les mathématiques à cet élève (I) mais également d'invalider la connaissance construite en début de stage au sujet de la compétence de ce même élève à énoncer et montrer n'importe quelle date sur le tableau-calendrier magnétique (I).

Si l'activité de ST1 s'oriente alors nettement, et malgré le fait qu'elle intervienne dans le cadre d'un dispositif de co-intervention/co-enseignement, vers une activité de formation et d'apprentissage, nous considérons toutefois que celle-ci est probablement facilitée par ce dispositif lui-même et la configuration spatiale et sociale de l'accueil adoptée en amont par les co-référentes des élèves. En effet, nous postulons que ce glissement d'une activité à l'autre, est rendu possible, par la place physique et symbolique accordée à l'étudiante-stagiaire. Celle-ci se situe en quelque sorte aux premières loges de la formation, à une proximité physique suffisante de FT1D pour observer le moindre de ses gestes, de ses regards, de ses mimiques. Elle est également installée à une place identifiée par les élèves comme étant

la place légitime de l'enseignante (titulaire), face à l'autre adulte (l'éducatrice) et à côté des élèves, dont l'un des deux plus jeunes. Ainsi, en restant assise à cet endroit, elle est en mesure de se former tout en intervenant dans une activité de co-enseignante aux côtés de FT1D, et ce sans que cela implique un déplacement ou un changement de position dans la classe, sans que cela soit signifié aux élèves comme ça peut être le cas, lorsque les étudiants-stagiaire se trouvent en période formelle d'observation de leur formateur de terrain.

Ces segments d'activités issue de la SEA8 présentent à ce propos un contraste saisissant avec l'activité de l'étudiante-stagiaire décrite et analysée lors de la SEA2, notamment lorsque celle-ci est envisagée sous l'angle de la dynamique émotionnelle. En effet, ST1 se trouve également en situation d'animation du temps d'accueil lorsque nous l'observons pour la seconde séance du premier stage en institution spécialisée. Celle-ci est cette fois-ci en position frontale dos au tableau blanc (TB), un peu comme dans la SEA5 décrite précédemment. Elle n'a en revanche pas de table centrale contre laquelle s'appuyer. Trois élèves lui font face, assis à leurs pupitres, tout comme FT1A qui est également, presque comme un 4^{ème} élève, assis également face à elle. Pas tout à fait à l'aise et inquiète (U), cherchant à assumer au mieux sa responsabilité et l'animation de ce moment auprès des élèves, cherchant surtout « à faire les choses bien », à ne pas « casser leur routine » (E), s'attendant à commettre des impairs, à oublier des informations importantes à communiquer aux élèves (A), sachant qu'il y a certaines étapes à respecter (donner les devoirs, programme du jour à annoncer) certaines informations à donner (S), ST1 se rend compte sur le moment que non seulement elle n'est pas au courant de tout ce qu'il y a à communiquer, mais qu'en plus elle ne se souvient pas de toutes les informations à transmettre (U).

Tout comme dans l'extrait précédent, FT1A intervient auprès des élèves quelques minutes après le lancement de l'accueil par ST1. Il s'agit d'une intervention sollicitée par FT1A qui lève la main en regardant ST1, une intervention adressée à l'ensemble des élèves. Celle-ci a pour but de commenter une information notée au TB et non abordée par ST1, concernant une animation particulière qui aura lieu la semaine à venir. Tout comme dans la SEA8, ST1 est ici en fin de stage, en situation de responsabilité complète. Bien qu'elle reprenne ce jour-là après une longue période d'absence en raison des vacances de Pâques et du congé de l'ascension, elle sait qu'elle est supposée connaître et respecter les différentes étapes du déroulement habituel de l'accueil (AC_ST1_SEA2_Minutes 04'49''-06'56''). Si celle-ci se dit alors que si FT1A intervient ce n'est pas grave en soi (U), elle se dit également « qu'à la base, je suis sensée moi le faire... donc c'est entre guillemets mon rôle » (U). L'intervention de FT1A est ici identifiée comme un élément perturbateur (R) venant davantage signifier la présence d'un manque, d'une incapacité ponctuelle de sa part à assumer non seulement une position d'enseignante-stagiaire face aux élèves, mais également à être en mesure de leur assurer un cadre stabilisant. ST1 appréhende dès lors cette intervention dans l'instant comme une voie de secours susceptible d'éviter aux élèves des bouleversements inutiles, et non comme une voie de formation/apprentissage pour elle (I).

Nous sommes toutefois loin des positionnements physiques et symboliques mis en évidence dans la situation de co-enseignement/co-intervention ci-dessus et dans laquelle l'intervention de FT1D en complément de celle de ST1 a le potentiel de passer totalement inaperçue aux yeux des élèves. Dans le cas de SEA2, le positionnement de FT1A, assis parmi les élèves, s'adressant aux élèves depuis cet emplacement, reprenant de cette manière une position symbolique d'enseignant-titulaire, aurait plutôt tendance à infirmer le caractère horizontal de l'intervention effectuée par ce dernier, et ce même s'il sollicite l'intervention en demandant la parole. ST1 se met d'ailleurs également physiquement en retrait le temps de cette intervention. Elle s'adosse contre le TB et observe les élèves C et D interagir avec leur enseignant, le champ des interactions s'étant déplacé dans la direction de FT1A. Cherchant à poursuivre avec l'étape suivante en profitant d'avancer (E), s'attendant à devoir écrire les devoirs de D dans son carnet (A), sachant que ce n'est pas D qui écrit habituellement ses devoirs dans son carnet, mais FT1A qui habituellement le fait à sa place (S), ST1 est sensible au fait que les échanges entre l'enseignant-titulaire et ses élèves sont toujours en cours (R). L'étudiante-stagiaire se dirige alors vers le pupitre de D, regarde son cahier de devoirs, le saisit, se dirige ensuite vers le pupitre-bureau et écrit à l'intérieur (U). (ST1_SEA2_minutes 00'45''-01'10''-bande vidéo3). Elle cherche donc ici avant tout à préserver un certain équilibre, en jouant subtilement entre le fait de céder momentanément la place symbolique d'enseignant à FT1A tout en occupant physiquement cette même place sur le devant de la scène.

7.4.2 Des postures, des techniques, des micro-gestes contribuant à maintenir une atmosphère de classe propice à l'accomplissement des tâches prévues et/ou prescrites

Bien que celle-ci ne soit pas majoritairement présente pour ST1 dans l'ensemble des séances observées, la problématique du maintien de l'ordre en classe, apparaît tout de même de manière significative dans la SEA 2 et la SEA 5, et dans une moindre mesure, dans la SEA4. Nous documentons ici donc prioritairement les séries de segments donnant à voir les différents enjeux liés à cette problématique spécifique à deux situations rappelant ici qu'il ne s'agit pas uniquement de difficultés rencontrées par l'étudiante-stagiaire, mais également de ressources déployées pour l'adoption d'une posture contribuant à maintenir une atmosphère de classe sereine et propice à l'accomplissement des tâches prévues et /ou prescrites. Ainsi nous observons que ST1 commente, décrit, mime des segments d'activité dans lesquelles celle-ci semble adopter en amont une certaine posture contribuant à empêcher ou parfois simplement retarder l'émergence d'une ambiance de classe peu propice à l'accomplissement des tâches par les élèves. D'autres fois, celle-ci faisant face à certains comportements considérés comme perturbateurs, peu voire non acceptables pour un climat de classe serein, propose in situ et in actu une réponse, sa réponse. Cette réponse s'exprime souvent par des techniques corporelles mobilisant la voix, le contact corporel, le regard, et à nouveau un certain positionnement dans l'espace. Nous verrons toutefois que le plus souvent, ce n'est pas tant elle-même et/ou son confort individuel qu'elle cherche à préserver, mais bien plus celui des élèves auquel elle est en train de prescrire une/des tâches à effectuer.

ST1 anticipe et prévient l'expression de comportements potentiellement perturbateurs de l'ordre en classe

1^{ère} série de segments d'activité analysés (SEA2)

Nous reprenons ici partiellement le segment d'activité ayant servi à la comparaison de l'expérience de ST1 pendant l'accueil, afin de mettre cette fois-ci la focale sur l'engagement de l'étudiante-stagiaire lorsqu'elle choisit de revenir vers l'élève C tout en poursuivant l'étape d'écriture des devoirs dans le carnet de l'élève D malgré les échanges en cours entre FT1A et l'élève D.

Analyse locale de l'expérience de ST1

L'étudiante-stagiaire se dirige vers le pupitre de D, regarde son cahier de devoirs, le saisit, **tout en s'adressant à C et en lui disant de noter déjà ses devoirs** pour jeudi 15 mai, se dirige ensuite vers le pupitre-bureau et écrit à l'intérieur. C s'exclame après avoir rapidement feuilleté son propre carnet qu'il ne reste plus que huit semaines avant les grandes vacances. ST1 apporte entre-temps le carnet de devoirs à D qui est du coup revenu vers son pupitre. D et E réagissent, ce qui provoque une discussion pour savoir combien de semaines il reste effectivement avant les vacances d'été. **C'est à nouveau l'occasion pour l'élève D de se rapprocher vers le pupitre de FT1A et d'interagir unilatéralement avec lui.** À cet instant, **ST1 ne rappelle pas D vers son pupitre, mais le laisse discuter avec le formateur. Elle interpelle en revanche C**, tout en se dirigeant vers le tableau blanc. **Elle lui montre de la main, ce qui est écrit au TB puis demande à C si elle a tout noté** (ST1_SEA2_minutes 01'12''-02'11''- bande vidéo3).

Lors de l'autoconfrontation, cette transition à la fois corporelle mais également attentionnelle de ST1 vers l'élève C interpelle notre regard d'observatrice externe. Nous cherchons dès lors à savoir ce qui amène ST1 à décider de continuer sur sa lancée des devoirs et à interpeller C alors que FT1A poursuit son interaction avec les élèves, et notamment l'élève D. Nous comprenons alors que c'est parce qu'elle cherche précisément à éviter l'expression de comportements potentiellement perturbateurs de l'ordre en classe qu'elle agit ainsi. Cherchant à perturber le moins possible les routines des élèves et à conduire au mieux cette période d'accueil malgré ses lacunes concernant certaines informations à donner aux élèves (E), s'attendant à ce que l'élève D soit particulièrement troublé par les changements de programme annoncés à court et à moyen terme (A), sachant par ailleurs que ce même élève supportant très difficilement les changements, exprime le plus souvent cette difficulté par un comportement agité, des cris voire des pleurs (S), ST1 se prépare à l'idée que ces mêmes comportements vont se produire (U). De même cherchant à préserver les deux autres élèves d'une centration unilatérale de sa part sur l'élève D ainsi qu'à leur montrer qu'elle ne les a pas oubliés (E), s'attendant à ce qu'à terme, C et E perdent patience (A), sachant en effet que ceux-ci peuvent également exprimer leur insatisfaction sous forme de

crises certes moins violentes que celles de l'élève D (S), l'étudiante-stagiaire perçoit E et C dans son champ de vision (R) et tout en se disant que le fait de chercher à tout prix à ramener D dans le cadre des interventions collectives, risque au contraire de perturber C et E et les encourager à profiter de la situation (U), décide de revenir vers eux.

Nous voyons donc ici à quel point le positionnement et les techniques corporelles liées au déplacement de ST1 à certains endroits de la classe (pupitre, tableau blanc), aux gestes de monstration, au regard, ainsi qu'à l'adressage verbal explicite à partir du recours au nom de l'élève dénotent également de son positionnement à l'égard des élèves qu'elle souhaite davantage prendre en considération, ou au contraire avec lesquels elle souhaite prendre de la distance. Ce rapprochement spécifique et envisagé de manière préconsciente vers les élèves C et E, repose sur une structure de préparation révélant plus globalement un engagement directement lié à une intention d'évitement d'un sentiment d'inconfort et/ou d'expériences de frustrations pour ces élèves, reposant indirectement sur une intention d'évitement de l'expression de comportements perturbateurs à cet instant, qui eux-mêmes sont fondés par une aspiration à maintenir un climat de classe serein et propice à la poursuite de la séance d'accueil.

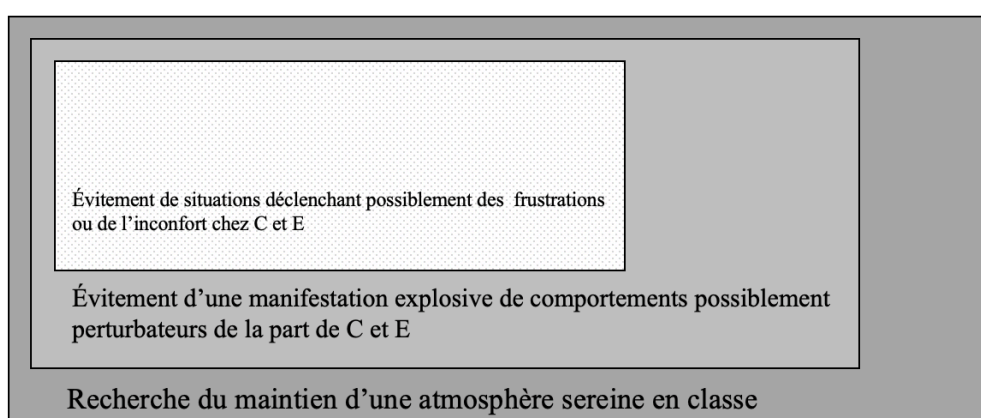


Figure 7.10 : Enchâssement de préoccupations identifiées chez ST1 en lien avec le maintien d'une atmosphère de classe agréable

L'accès à la description et au commentaire de l'expérience de ST1 nous permet également ici de saisir l'écart qu'il peut y avoir entre une observation de l'activité externe qui nous encouragerait à penser que si ST1 s'approche de C, c'est uniquement parce qu'elle cherche à éviter d'accumuler du retard sur le déroulement de la séance, ou encore à vérifier que C effectue correctement la tâche prescrite.

2^{ème} série de segments d'activité analysés (SEA2)

Nous constatons que par la suite et tout au long de cette séance, ST1 tente d'adopter des techniques lui permettant d'éviter des situations de crise, notamment au travers de la connaissance plus fine qu'elle peut avoir des élèves et de l'anticipation de leurs comportements, étant donné qu'elle se situe à la fin de son stage. Elle affirme ainsi avoir appris tout au long du stage à différencier son propre comportement de régulation des comportements potentiellement perturbateurs en fonction des élèves : « *Avec certains ça fonctionne de hausser le ton, avec d'autres c'est mieux de parler calmement, donc c'est avec chacun différent* (AC-ST1_SEA2_Minutes 20'24''- 20'57'') ».

Ainsi, lorsque E crie en répondant à ST1 qui lui demande s'il a bien noté ses devoirs dans son carnet de devoirs « *oui j'ai noté !* », puis justifie en râlant son comportement en disant que c'est « *à cause de ce bouffon* » alors qu'il évoque son camarade D, ST1 décide de simplement¹⁵⁵ s'adresser à lui en lui disant : « *Oh, toi, n'en rajoutes pas !* ». E se tournant, tour à tour en direction de la porte puis du tableau

¹⁵⁵ Nous verrons dans la sous-section suivante que ST1 vient quelques minutes plutôt d'intervenir de manière radicalement différente à l'égard de l'élève C qui avait, quant à elle, qualifié en chuchotant l'élève D de « *pauvre triso* »

noir, continue à écrire puis s'exclame en râlant « *Mais lui, c'est un bouffon, il gueule dans mes oreilles et moi j'ai pas envie de l'écouter* ». (ST1_SEA2_minutes 03'58'' - 04'26'').

Analyse locale de l'expérience de ST1

Cherchant à éviter que E s'emporte davantage et à lui permettre de se rendre compte que cela ne sert à rien de mettre de l'huile sur le feu à cet instant de la séance (E), s'attendant à ce qu'il se calme par lui-même (A), sachant que E est un élève très expressif et qui a tendance à adopter des mimiques d'énervement ou d'agacement dans le but d'effrayer son entourage « *dès qu'on lui fait un petit truc* », alors qu'en réalité il ne se sent pas du tout énervé (S), sachant de plus que si elle hausse le ton avec lui, celui-ci monte en symétrie avec elle, et que ce n'est donc pas une stratégie gagnante en matière de retour au calme (S), remarque un petit rictus sur le visage de E (R), et se dit que E est en train de profiter de l'excitation des deux autres élèves pour titiller les adultes (U). Elle décide alors de l'ignorer (U).

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel - Culture-propre
<p>Cherche à reprendre le cours de sa séance</p> <p>Cherche à prévenir une nouvelle crise</p> <p>Cherche à éviter que E ne s'emballe en provoquant les adultes</p>	<p>S'attend à ce que E puisse se calmer tout seul</p>	<p>Sait que E a intégré son rôle d'élève en classe, qu'il n'y a rien à dire le concernant</p> <p>Sait que c'est un élève qui se contrôle</p> <p>Sait que E est un élève très expressif qui a tendance à adopter des mimiques traduisant des sentiments d'agacement pour faire peur, alors qu'il ne se sent pas fondamentalement énervé</p> <p>Sait qu'il suffit de désamorcer cet état pour que E se calme tout de suite.</p> <p>Sait qu'ignorer E lorsqu'il est dans cet état lui permet également de se calmer</p> <p>Sait que si on hausse le ton les élèves montent généralement en symétrie</p> <p>Sait que cela ne sert à rien de monter en symétrie avec un élève</p>
Unités de cours d'expérience		
<p>[Discours privé] : Se dit que E profite de l'excitation de C et de D pour titiller les adultes</p> <p>[Communication] : Décidant d'ignorer E, lui dit de ne pas en rajouter</p>		
Representamen		
<p>[Perception sélective]: E qui sourit légèrement</p>		
Interprétant		
<p>Non renseigné</p>		

Un peu plus tard (ST1_SEA2_minute11'06''), toujours à propos de ce même élève et durant la même séance, lorsque E s'exclame « *oh non !* » à l'annonce faite par ST1 de la reprise de la classe par FT1A, leur enseignant titulaire, ST1 sait qu'en se contentant de regarder E et de l'interpeller par son prénom, cela suffira pour que celui-ci n'aille pas plus loin. Elle sait également qu'il s'agit d'une remarque exprimée par cet élève dans le but de perturber le groupe, et plus particulièrement les adultes présents. Dès lors, elle y coupe court, sans monter en symétrie¹⁵⁶. Elle attribue l'efficacité de cette technique d'ignorance et donc a contrario, de cette posture de complémentarité dans la communication, au temps passé dans la classe avec cet élève ainsi qu'au contrat de confiance réciproque établi avec lui :

Là, par exemple, avec E, avec le temps, là, j'ai juste à dire son nom (montre l'écran)... il ne continue pas. Là, il fait, « oh non » ça c'est vraiment pour embêter, parce que genre, oh non, on va de nouveau avoir FT, là, justement avec le temps et la confiance, juste lui faire « E ! » et il comprend qu'il va trop loin. (AC_ST1_SEA2_33'17''-33'38'')

De même, alors que D et C sont à l'extérieur de la classe, l'élève C étant sortie à la suite de D pour s'excuser après lui avoir adressé un peu plus tôt une remarque désobligeante et avoir reçu de la part de

¹⁵⁶ La notion de symétrie mise en évidence par les travaux de Watzlawick au sein de l'école de Palo Alto est ici spontanément utilisée par ST1.

FT1A et de ST1 l'injonction de le faire, l'étudiante-stagiaire demeure discrètement à l'écoute de l'autre côté de la porte (U). Cherchant par ailleurs à identifier des signes d'excitation voire des cris de l'élève D, tout en permettant aux élèves de se montrer autonomes quant au développement de ces habiletés sociales (E), et s'attendant à devoir possiblement intervenir en cas de besoin (A), sachant qu'ils ont l'habitude de s'excuser posément de cette manière, sans la présence d'un adulte (S), percevant une atmosphère de calme derrière la porte (R), se disant qu'il n'est pas nécessaire d'intervenir plus que cela. (U), ST1 permet aux deux élèves de rester le temps nécessaire à l'extérieur de la classe (U).

C'est également en les attribuant au temps, à l'observation des autres professionnels, mais surtout à une forme d'inculturation transparente de ces différentes manières de penser, ressentir et agir considérées comme efficaces, dans ce groupe-classe, avec ces élèves, que ST1 décrit et commente certains choix effectués ce jour-là du point de vue de la régulation proactive des comportements potentiellement perturbateurs des élèves. Ainsi, l'étudiante-stagiaire affirme avoir appris, sans s'en rendre compte, à actualiser le plus souvent possible certaines techniques, certains micro-gestes, certaines postures, afin de permettre indirectement et implicitement à l'élève D d'autoréguler son propre état émotionnel. Elle a ainsi appris à le laisser parler autant que nécessaire, lorsqu'elle perçoit que celui-ci est malgré lui, dans l'incapacité de faire autrement. Elle s'attend en effet au moment où elle recourt à cette manière d'agir avec lui, à ce que celui-ci aille mieux après avoir dit ce qu'il avait à dire, ce qu'il pense, ce qu'il ressent. Elle sait qu'ensuite D est en mesure de se sentir un peu plus calme qu'avant.

Nous pourrions reproduire ici une modélisation de l'activité de ST1 à cet instant, similaire à celle décrite plus haut, mettant en évidence les enchâssements de l'engagement de ST1 en lien avec le maintien d'une atmosphère propice aux apprentissages. Nous retrouvons en effet dans la posture adoptée par ST1 à l'égard de D, l'intention d'éviter à D de se sentir possiblement frustré d'avoir à s'arrêter de parler, ou de ne pas y parvenir ainsi que l'intention d'éviter à D de manifester avec éclat cette frustration et finalement celle de lui permettre de revenir le plus rapidement possible au calme, et ce faisant, de garantir au reste de la classe une atmosphère propice à l'accomplissement des tâches.

ST1 intervient pour réguler et maintenir l'ordre en classe

Force est de constater que malgré l'adoption de postures, gestes et techniques visant la régulation proactive de comportements perturbateurs par les élèves de ce groupe-classe, ST1 est tout de même amenée à intervenir à plusieurs reprises de manière interactive auprès des élèves, adoptant parfois une posture de lutte symétrique¹⁵⁷ dans la communication avec certains élèves. Nous verrons qu'elle recourt au regard, à la communication verbale, parfois sous formes d'encouragements, de relances, mais également sous formes de reproches. Il lui arrive rarement de recourir au contact corporel avec les élèves. Celle-ci se situe en effet le plus souvent dans une zone de distance personnelle voire même dans une zone de distance sociale (Hall, 1963) avec les élèves auxquels elle s'adresse lorsqu'elle est amenée à réguler leurs comportements en les remettant à l'ordre.

Les séries de segments d'activités analysés regroupent différentes micro-situations commentées et décrites par ST1 dans lesquelles l'étudiante-stagiaire décrit et commente cette fois-ci des postures, des gestes, des techniques, en lien avec la régulation de comportements manifestés, notamment par l'élève D, mais également par l'élève C lors de la SEA2. Nous présentons les principaux segments dans l'ordre chronologique dans lequel ceux-ci apparaissent au cours de la séance.

¹⁵⁷ Nous empruntons momentanément ce concept à l'épistémologie systémique et aux travaux de Curonici & McCulloch (2004).

1^{ère} série de segments d'activités analysés (SEA2)

Alors que C et E sont assis à leurs pupitres en train d'écrire dans leur carnet de devoirs que la semaine des médias aura lieu du 11 au 16 mai, D se tient au milieu de la classe debout et regarde E. ST1 dit en montrant le tableau blanc, « *Jeudi 15 mai, tu notes, médias deux points apporter des journaux* ». Puis elle montre chacun des mots écrits au tableau blanc les uns après les autres. Pendant ce temps, **D sautille à cloche pied en direction du fond de la classe tout en tapant dans les mains**. À cet instant, FT1A, assis également à l'un des pupitres au fond de la classe, interpelle D par son prénom et tout en lui adressant un geste de la main, lui montre son pupitre et lui dit « *Tu vas t'asseoir maintenant* ». **ST1 renchérit** de son côté par un « *Allez !* » tout en regardant D en souriant. **D revient en direction de FT1A en sautillant et en poussant des cris réjouis « Hi, hi, hi, hi, hi, hi »**. **Il ne cesse de regarder FT1A et de sautiller sur place, points crispés**. FT1A chuchote à l'intention D « *Allez !* ». ST1 quant à elle pince les lèvres et regarde FT1 et sourit. L'élève D se redirige vers son pupitre et prend son cahier de devoirs dans les mains, tandis que **C se retourne dans sa direction**. Celle-ci se remettant à écrire **dit en chuchotant « Pauvre triso ! »**. D s'arrête net, regarde C, prend son cahier qu'il tape sur le pupitre et s'assied sur sa chaise en s'exclamant « *J'suis pas un triso !* », tandis que E s'exclame à son tour « oui ! » et que **ST1 interpelle fermement C par son prénom, avant de soupirer et de baisser les yeux**. D frappe alors ses mains sur ses cuisses, se relève et touche les fournitures scolaires qui se situent sur son pupitre. Pendant ce temps, C et E continuent à écrire dans leur cahier de devoir tout en regardant le tableau. **FT1A quant à lui, prend des notes et observe. (ST1_SEA2_Minutes 02'30"- 02'54")**

Analyse locale de l'expérience de ST1

Perturbée par l'intonation avec laquelle C verbalise ce que ST1 qualifiera très rapidement d'insulte adressée à l'encontre de D (**R**), ST1 interpelle fermement C par son prénom, soupire tout en se disant que cette élève choisit non seulement de provoquer à dessein son camarade, mais qu'elle a également l'intention de le blesser, et baisse les yeux (**U**). S'attendant à ce que C adopte un comportement provocateur à l'égard de D (**A**) et sachant que C est par ailleurs une fille adorable, mais qui, dans ce genre de situation, recourt souvent à un « *mot méchant* » pour en rajouter (**S**). En outre, à cet instant, ST1 distingue cette remarque de celles que les élèves peuvent généralement s'adresser lorsqu'ils utilisent des « *gros mots* » en classe (**U**). Son expérience des élèves et de leur usage habituel de mots grossiers (**S**), l'amène à percevoir au travers de cette intonation particulière, l'intention de signifier à D autre chose que de la plaisanterie (**R**). Elle se dit que C a l'intention en quelque sorte d'exclure D du groupe en lui disant implicitement « *on en a marre de toi, de toute façon t'es qu'un triso, donc ça sert à rien* » (**U**). Elle se dit également que C sait parfaitement que D prend tout au premier degré, et qu'en prononçant ainsi ces deux mots, D va « *partir au quart de tour* » et donc probablement s'auto-exclure (**U**).

L'analyse de cet extrait nous montre que ST1 déploie dans un premier temps un nombre limité d'actions symboliques corporelles et de communications. En revanche, nous avons accès à plusieurs unités d'actions de *discours privé*, reflétant quelques-unes des pensées assorties de sentiments de l'étudiante-stagiaire lorsqu'elle entend la remarque de C adressée à D. Sans vouloir suggérer ici que nous concevons ces différentes unités d'action de manière distincte sur le plan théorique, c'est tout de même comme si les unités d'actions *discours privés* et *sentiments* suspendaient momentanément l'actualisation d'unités d'actions *actions symboliques corporelles* et d'unités d'action *communication* de la part de ST1. Nous sommes par ailleurs en mesure d'inférer de l'analyse locale des cours d'expérience ultérieurs, que ST1 s'appuie déjà probablement ici sur ses connaissances en lien avec les postures de complémentarité et de lutte symétrique, pour ne pas se laisser elle-même emporter émotionnellement et adopter une certaine distance entre ce qu'elle ressent et ce qu'elle se dit à ce moment et ce qu'elle transmet en retour à l'élève D.

2^{ème} série de segments d'activités analysés (SEA2)

Nous constatons dans cette seconde série de segments, que D sollicite très rapidement plus explicitement une réaction manifeste de ST1, puis celle de FT1A.

D s'adresse alors à ST1 en la regardant : « Elle a dit que j'étais un triso ! ». C et E quant à eux, continuent à écrire en regardant le tableau blanc alors que FT1A prend des notes de son côté. Mains appuyées sur le radiateur, toujours dos au tableau blanc et s'adressant à D, ST1 montre C de la tête. Elle dit à D : « On va lui faire une remarque hein... ». D ouvre sa fourre orange en faisant claquer les lanières, et rétorque « Mais j'aime pas quand elle dit ça ! ». C tourne alors légèrement la tête en direction de D. ST1 propose à D de ranger son carnet de devoirs. Celui-ci hausse le ton en répétant « J'suis pas un triso », et il referme avec sa force fourre orange. C continue à écrire et FT1A à prendre des notes. D se précipite vers FT1A tandis que ST1 l'interpelle par son prénom puis s'avance légèrement dans sa direction. D s'adressant à FT1A lui dit tout en montrant sa camarade d'un geste de la main, sans se tourner : « Elle m'a dit t'es un triso, elle m'a dit t'es un triso ! ». ST1 est à présent au pupitre de D et se retourne vers C. Celui-ci poursuit son interaction avec FT1A. Il se tient les deux mains posées sur le pupitre de son enseignant et est tourné vers lui. FT1A vient de demander à C si elle voulait bien s'excuser, ce que cette dernière refuse de faire, tout en continuant à écrire et sans se retourner dans la direction de FT1A et de D. Celui-ci s'exclame alors « Ok, ben moi je vais pas rester ici ! » et il se dirige vers la porte de la classe. FT1A intervient à une nouvelle reprise, cette fois-ci en s'adressant à D et en lui disant « Non, C va s'excuser ». ST1 quant à elle, interpelle également C de son côté. Entre-temps, D a tout de même décidé de partir. Il sort de la classe en claquant la porte et continue à proférer des jurons à l'extérieur de la classe, tout de même bien audibles de l'intérieur. (ST1_SEA2_Minutes 02'54''- 03'16'')

Analyse locale de l'expérience de ST1

Contrairement à l'attente d'une réaction émanant des adultes présents, potentiellement recevable de la part de l'élève D, et vraisemblablement¹⁵⁸ exprimée par celui-ci, ST1 n'est quant à elle pas focalisée sur la manière dont elle pourrait y satisfaire, en réprimandant ou en sanctionnant par exemple immédiatement l'élève C. Cherchant plutôt à tenter de calmer D (E), s'attendant à ce que celui-ci « parte au quart-de-tour » (A), à ce qu'il prenne la remarque de C au premier degré et surtout à ce qu'il se sente blessé et exclu (A), et sachant également que D est déjà excessivement « excité » et sensible en raison des changements ayant perturbé le déroulement habituel de la matinée (S), sachant que cet état provoque automatiquement la manifestation de comportements extrêmement perturbateurs pour lui-même et l'ensemble des personnes présentes dans la classe, voire même dans l'institution spécialisée (S), ST1 n'accorde pas la priorité de son attention et de celle de ses préoccupations à C, pas plus que celle de ses communications(U), tout en se disant qu'elle n'oublie pas pour autant ce que C a dit (U). Se maintenant appuyée contre le tableau blanc et le radiateur (U), et donc à une certaine distance des élèves C et D, ST1 ne s'adresse pas à directement à C mais bien à D (U). Perturbée par l'état d'agitation dans lequel se trouve D (R), cherchant à expliquer à D que sa camarade n'a pas vraiment voulu le blesser (E), s'attendant à ce que celui-ci trouve un apaisement minimal grâce à cette précision (A), mais sachant par ailleurs qu'elle est en train, ce faisant, de camoufler la réalité à D (S), elle lui dit tout en montrant C de la tête « On va lui faire une remarque hein... ». Quelques secondes plus tard, cherchant toujours à apaiser D (E), s'attendant à ce que C lui présente ses excuses suite à la demande explicite adressée à son intention par FT1A, s'attendant à ce que celles-ci contribuent à calmer D (A), sachant que D est dans l'attente d'une réparation acceptable à ses yeux (S), perturbée par le refus de s'excuser manifesté par C (R), se dit que C fait vraiment exprès (U).

Cette analyse locale contribue à préciser les intentions de l'étudiante-stagiaire émergeant de son couplage à la situation à cet instant : pour ST1, il s'agit en priorité de permettre à D un retour au calme. La technique privilégiée est ici de signifier oralement à D qu'une remarque sera adressée à sa camarade. Une posture à la fois contenante à l'égard de D et d'ignorance à l'égard de C est adoptée par l'étudiante-stagiaire à cet instant. Physiquement celle-ci se tient d'abord en retrait des deux élèves, puis s'avance dans un deuxième temps en direction du pupitre de D. La posture d'ignorance mobilisée par ST1 à l'égard de C ne signifie pas pour autant que ST1 mette un trait sur son attitude. Au contraire, convaincue que C a non seulement fait exprès, mais qu'en plus, en refusant de s'excuser, elle persiste dans son intention de provoquer et de blesser son camarade, ST1 ne l'oublie pas, mais décide de reporter la discussion avec elle et une éventuelle sanction à un moment ultérieur.

¹⁵⁸ Il ne s'agit que d'une supposition de notre part, étant donné que nous n'avons pas ici accès à l'expérience des élèves, mais uniquement à celle de l'étudiante-stagiaire.

3^{ème} série de segments d'activités analysés (SEA2)

Une fois D à l'extérieur de la classe, FT1A s'adresse alors à C en lui signalant son comportement inacceptable. Dans un probable effet miroir, que ST1 ne documente pas durant l'autoconfrontation, elle reprend alors à son compte la communication avec l'élève C.

FT1A regardant C depuis son pupitre, lui dit que son comportement est inacceptable. Mais C se remet à écrire. **ST1 s'adresse alors à elle en lui disant : « Non, non, C, tu sais qu'il s'énerve rapidement, qu'il est très excité, t'en rajoute pas et... ».** C regarde ST1, se retourne en direction de FT et en s'emportant alors et en montrant du bras la porte de la classe s'écrie « **Mais t'as vu aussi comment il se comporte lui !** ». Pendant ce temps, FT1A n'a pas quitté des yeux C. ST1 rétorque à C que lorsque celle-ci insulte D, elle peut au moins s'excuser. Ce sur quoi **C ne semble pas être d'accord : « Ben, pourquoi, par contre quand il dit va te faire enculer à FT ? ».** Elle lève les bras et hausse les épaules, ce à quoi **ST1 réagit par un « hé, hé ! »** et FT1A par le maintien de son regard orienté dans sa direction. C poursuit : « Heu... là, vous dites que c'est pas grave » puis elle se remet face à son pupitre et ferme son cahier de devoirs. **ST1 lui dit : « Il n'y a pas besoin de répéter, tu sais qu'on est en classe, on dit pas de gros mots ... » (ST1_SEA2_Minutes 3'19''- 03'43'')**

Analyse locale de l'expérience de ST1

Sur fond d'une perception de l'absence de manifestation de regrets ou d'excuses de la part de C de par le fait que C se remette à écrire alors même que FT1A vient de lui dire que son comportement est inacceptable (**R**), ST1 sereine (**U**), mais cherchant tout de même à être prise au sérieux par C en faisant croire à cette dernière qu'elle est très énervée (**E**), s'attendant à ce qu'ainsi ses paroles aient plus de poids aux yeux de C (**A**), sachant d'une part que C est « très têtue », mais étant par ailleurs convaincue qu'« *il y a des règles à respecter en classe ou à l'extérieur, mais surtout dans le cadre de la classe* », se dit que « *là, c'est trop !* » (**U**). Elle s'adresse alors à C en lui disant « *non, non, C, tu sais qu'il s'énerve rapidement, qu'il est très excité, t'en rajoute pas !* » (**U**).

Des commentaires de niveau 2 rapportés par l'étudiante-stagiaire à propos de ces segments d'activités, nous permettent de comprendre davantage le rapport entretenu par ST1 avec le langage vulgaire. Ainsi, bien qu'elle reconnaisse, y avoir elle-même recours en dehors des heures scolaires, ST1 décrit une sensibilité personnelle à l'usage de certains « gros mots », qui prennent d'après elle une signification différente selon les contextes dans lesquels ils sont employés. Ce sont ces éléments d'une culture-propre plus large que celle mobilisée à l'instant où se produit la remarque de C, qui lui permettent de décréter que cette situation rend précisément inadmissible l'usage de ce qu'elle associe à un gros mot. Par ailleurs, l'étudiante-stagiaire estime avoir à adopter une posture d'intransigeance à ce sujet, dans la mesure où elle occupe une place symbolique d'enseignante, durant ce stage. Il y a ainsi selon elle, « *des choses que l'on peut faire et des choses que l'on ne peut pas faire* ».

D'autres commentaires toujours de niveau 2, nous éclairent cette fois-ci sur la manière dont ST1 perçoit et interprète le comportement de l'élève D dans une perspective plus globale. Ils nous permettent également de mieux saisir ce qui fait que ST1 n'adopte pas une posture de justification lorsque C invoque avec vigueur, un traitement inéquitable et disproportionné de la part des adultes à son égard. Celle-ci adopte ici une posture d'encadrement, la conduisant à rappeler à C l'une des règles de vie de la classe « *Il n'y a pas besoin de répéter, tu sais qu'on est en classe, on dit pas de gros mots* ».

Nous observons alors à nouveau ce qui peut apparaître d'un premier abord comme un léger écart entre la posture adoptée, les actions symboliques corporelles, les communications apparentes et les unités d'action de type discours direct ou sentiment déployées par ST1 durant ces quelques fractions de seconde. Cherchant en effet à être en mesure de mieux faire comprendre à C les raisons l'amenant à différencier les décisions prises dans chacune des situations dans lesquelles des « gros mots » peuvent être prononcés par des élèves (**E**), s'attendant à ce que C ne saisisse pas la subtilité des différences présentes au sein de ces situations (**A**), sachant qu'elle ne pourra de toute façon pas reprendre ou sanctionner D de la même manière que C pour son usage fréquent de gros mots (**S**), car la plupart des gros mots sont prononcés par ce dernier le sont de manière involontaire lorsqu'il s'énerve, en raison de la pathologie dont il est atteint (**S**). Perturbée par la question complexe de C et sensible au sentiment d'injustice que celle-ci peut peut-être ressentir (**R**), ST1 se sent en difficulté pour expliquer cette différence de traitement à C (**U**).

4^{ème} série de segments d'activité analysés :

Alors que ST1 est en train de soutenir C dans l'accomplissement de sa tâche de multiplication, **D se lève et pousse sa chaise tout en demandant à ST1 s'il peut aller boire aux toilettes**. Celui-ci est à présent en train d'effectuer une tâche de graphisme à son pupitre. Il doit en effet reproduire le tracé des chiffres écrits sur une fiche placée sur son bureau. Occupée avec C, l'étudiante-stagiaire lui répond « non » puis continue à interagir avec C. Celui réagit par un « Mais ? » puis se rassied lourdement sur sa chaise (ST1_SEA2_Minutes 21'42'' - 21'46'') »

Analyse locale de l'expérience de ST1

En écho avec la série de segments d'activité précédente, ce quatrième segment illustre bien ici l'intention de ST1 de faire respecter par l'ensemble des élèves, y compris l'élève D, les règles de vie de la classe. Nous verrons plus tard qu'une fois de plus, les choses s'avèrent plus complexes en situation, et les ouverts restant des ouverts, les intentions ne suffisent pas toujours à garantir une actualisation en unité de cours d'expérience. Cherchant à faire respecter les règles de vie de la classe (**E**), s'attendant à ce que celles-ci soient respectées (**A**), sachant qu'il y a des règles de vie dans cette classe et que celles-ci contraignent les élèves à aller aux toilettes pendant les récréations (**S**), perturbée par la nature inappropriée de la question de D (**R**), se dit qu'elle ne va pas déroger à cette règle en acceptant de laisser D aller boire aux toilettes à ce moment-là (**U**).

ST1 s'est déplacée vers le pupitre de D et elle cherche à lui montrer comment il peut pour s'aider, repasser sur les lignes des tracés. Puis **elle s'éloigne de son pupitre et retourne vers le pupitre de C. D communique à cette dernière que c'était mieux quand elle l'aidait**. ST1 lui répond qu'il peut repasser par-dessus les lignes du modèle pour s'entraîner à les tracer dans le bon sens, puis elle se dirige à nouveau vers le pupitre de C. D se remet au travail mais **redemande aussitôt à ST1 la possibilité d'aller boire aux toilettes** tout en poursuivant son travail. **ST1 répond à nouveau « non »** puis poursuit son interaction avec C, tandis que **D se tourne vers FT1A en gémissant et en disant : « Mais, FT1A dis-lui quelque chose ! »**. Il poursuit « *C'est dur de travailler... avec FT1A, il y a toujours des pauses !* ». FT1A regarde D et sourit. (ST1_SEA2_Minutes 21'53'' - 22'25'')

Analyse locale de l'expérience de ST1

Cherchant alors à ne pas se laisser avoir par une stratégie d'évitement de la part de D (**E**), s'attendant à ce que D utilise l'alibi des toilettes et de la soif, pour ne pas accomplir la tâche prescrite (**A**), sachant que D a souvent recours à l'invocation de prétextes, d'excuses comme « *j'peux aller boire, j'peux aller faire pipi* », « *lorsqu'il en a marre de travailler* », et sachant également que la dernière fois où elle a accepté de laisser A sortir de la classe pour aller aux toilettes, FT1A lui a expliqué qu'il ne laissait normalement pas sortir les élèves de la classe, sauf cas d'urgence (**S**), perturbée par la répétition de la demande qui lui est adressée, ST1 entend ce que D lui dit sur le moment, mais ne le prend pas au sérieux (**U**).

Les analyses locales de l'expérience de ST1 à partir des séries de segments d'activité rendant compte des problématiques-types émergeant des huit SEA effectuées par ST1 lors de sa formation pratique, sont reprises et intégrées aux résultats présentés dans le chapitre 9 (parties 9.4 et 9.5).

En outre organisées, traitées et présentées indépendamment des contextes d'enseignement spécialisé et des contextes de stage desquels ces problématiques émergent, elles sont à présent associées et intégrées à l'analyse de l'activité de ST1 considérée selon l'approche interactionniste située des faits d'enseignement spécialisé et de formation à l'enseignement spécialisé (**chapitre 8**).

CHAPITRE 8

Les contingences situationnelles et contextuelles infléchissant l'activité de l'étudiante-stagiaire 1

Dans ce chapitre, nous cherchons à montrer comment la description des multiples couplages ST1/situation et celle de leur histoire au fil des séances et des stages, reflétant les composantes d'une activité considérée comme dynamique, autonome et par ailleurs culturellement, corporellement et émotionnellement située, peut être complétée par une analyse de l'activité de ST1 reflétant la signification que celle-ci accorde ou pas aux différentes configurations de contingences situationnelles et contextuelles, lorsque cette dernière est formée à enseigner tout en enseignant dans les trois contextes d'enseignement spécialisé. Nous examinons en quoi cet ajustement à certaines contingences identifiées avec régularité dans ces contextes (chapitre 3, travaux de Pelgrims) s'opère en connaissance de cause pour ST1 ou peut au contraire advenir à l'insu de l'étudiante-stagiaire, d'une *crystallisation de pratiques* (Pelgrims, 2016b) renforcée par des cultures d'action portées par les formateurs de terrain voire plus généralement culturellement partagée au sein de la communauté professionnelle.

Nous présentons et discutons l'activité d'enseignement et de formation à l'enseignement de ST1 dans les différents contextes d'enseignement spécialisé : institution spécialisée (partie 8.1), classe spécialisée (partie 8.2), et soutien à l'intégration scolaire (partie 8.3). Pour chacun des trois contextes, nous mettons d'abord en évidence parmi les contingences situationnelles qui paraissent infléchir l'activité et qui relèvent du contexte professionnel d'enseignant spécialisé, celles identifiées lors des SEA. Dans un second temps, nous proposons des contingences situationnelles qui semblent aussi rendre compte de l'activité de ST1 mais qui relèvent des dispositifs de stages.

Plan du chapitre	
8.1 Contingences situationnelles et contextuelles à l'activité de ST1 en institution spécialisée (SEA1-SEA2 et SEA5-SEA6)	372
8.1.1 Liberté de fonctionnement liée à l'effectif réduit en institution spécialisée	373
8.1.2 L'absence de mémoire didactique commune en institution spécialisée	376
8.1.3 La liberté de programme et de moyens en institution spécialisée	380
8.1.4 L'ajustement aux comportements apparents des élèves en institution spécialisée	382
8.1.5 Le contrat social implicite d'assistance en institution spécialisée	386
8.2 Contingences liées aux dispositifs du stage « Enseigner en institution spécialisée I » et du stage « en Institution spécialisée II » infléchissant l'activité de ST1	388
8.2.1 La contrainte d'organisation pratique liée aux dispositifs de stage	388
8.2.2 La liberté de fonctionnement et d'organisation de la structure de stage	389
8.2.3 Les contraintes de programme liées aux dispositifs de stage	391
8.2.4 La contrainte de programme imposé par les formateurs de terrain	391
8.2.5 La contrainte de programme imposée par les UF articulées au stage	392
8.2.6 La liberté de fonctionnement des formateurs de terrain	394
8.2.7 Les multiples contraintes de rendement liant ST1 au dispositif de stage	396
8.2.8 La contrainte du contrat pédagogique et didactique déjà établi entre les élèves et leur enseignant-titulaire	397
8.2.9 Contrainte de rendement et évaluation du stage par FT	398

8.3 Contingences situationnelles et contextuelles infléchissant l'activité de ST1 en classe spécialisée (SEA3-SEA4)	400
8.3.1 Le contrat social implicite d'assistance en classe spécialisée	400
8.3.2 La contrainte d'hétérogénéité scolaire articulée à la liberté de programme et de fonctionnement en classe spécialisée	401
8.3.3 La liberté de fonctionnement liée à l'effectif réduit en classe spécialisée devient une contrainte	402
8.3.4 La contrainte de fonctionnement liée l'hétérogénéité scolaire articulée à un effectif réduit en classe spécialisées	402
8.3.5 L'absence de culture commune et de mémoire didactique entre ST et les élèves en classe spécialisée	404
8.3.6 La liberté de rendement pour les élèves, articulée aux libertés de fonctionnement et de programme en classe spécialisée	404
8.3.7 Contraintes de fonctionnement propres à la localisation de la classe dans cet établissement scolaire	407
8.4 Contingences situationnelles liées au dispositif de stage « Enseigner en classe spécialisée »	408
8.4.1 Les multiples contraintes de rendement pour ST1	408
8.4.2 La contrainte liée à la maîtrise des savoirs enseignés	409
8.4.3 La contrainte d'une anticipation et d'une préparation suffisante du matériel pédagogique nécessaire à l'accomplissement de la tâche	410
8.4.4 Les contraintes d'organisation spatiale de la classe B1 /B2	411
8.4.5 Liberté de fonctionnement du FT et ajustement au fonctionnement du FT	411
8.4.6 Liberté de fonctionnement du FT et liberté de rendement pour ST1	412
8.5 Contingences situationnelles et contextuelles infléchissant l'activité professionnelle d'enseignement de ST1 en classe intégrée (SEA7-SEA8)	413
8.5.1 Liberté de fonctionnement liée à l'effectif réduit en classe intégrée en école régulière	413
8.5.2 La liberté de programme en classe intégrée en école régulière	413
8.5.3 La contrainte de multiples collaborations	415
8.5.4 L'hétérogénéité scolaire en classe intégrée	417
8.5.5 L'absence de mémoire didactique et pédagogique en classe intégrée	420
8.6 Contingences du dispositif de stage « Enseigner en appui à l'intégration » infléchissant l'activité de ST1 (SEA7-SEA8)	422
8.6.1 La liberté de fonctionnement et d'organisation de la structure de stage	422
8.6.2 Les multiples contraintes de rendement liées au dispositif du stage	423

8.1 Contingences situationnelles et contextuelles à l'activité de ST1 en institution spécialisée (SEA1-SEA2 et SEA5-SEA6)

Nous complétons l'analyse de l'activité de ST1 menée dans une perspective enactive (chapitre 7) en nous attachant ici à repérer la signification, ou l'absence de signification, accordée par cette dernière à certaines contraintes et zones de libertés inhérentes au contexte d'enseignement en institution spécialisée, ainsi qu'à certaines contraintes et libertés liées au dispositif de stage en tant que tel. Cette analyse montre en effet que l'étudiante-stagiaire 1 n'identifie pas certaines dimensions contextuelles, pourtant énoncées dans la littérature et en principe travaillée dans des cours et des séminaires.

Celles-ci ne sont du moins pas convoquées comme porteuses d'un lien potentiel direct voire même indirect, avec son activité à l'instant où celle-ci se déploie. Est-ce à dire que son activité ne procéderait pas d'un ajustement à de telles contraintes et libertés ? L'analyse de nos données d'observation réalisées de manière externe couplées aux données d'autoconfrontation produite dans la perspective du programme de recherche du cours d'action, tend à nous faire penser que ces contraintes et libertés, ne sont pas inexistantes mais n'émergent pas à cet instant à la conscience préréflexive de l'étudiante-stagiaire, compte tenu des composantes de sa structure de préparation (engagement, actualité potentielle et référentiel) à la situation à cet instant. En outre nous, remarquons que si certaines dimensions contextuelles sont certes décrites dans la littérature comme des contraintes ou des zones de libertés venant infléchir l'enseignant spécialisé dans son activité dans la mesure où celles-ci contribuent à l'écarter d'intentions didactiques (p. ex., contrainte du contrat social implicite d'assistance), ST1 interprète plutôt ces mêmes dimensions contextuelles comme des ressources pour son activité. Ce phénomène nous invite à penser que l'étudiante-stagiaire vise une forme d'homéostasie dans ce couplage à la situation, cherchant à chaque instant à maintenir son propre système en état d'équilibre, et accordant dès lors une signification à certaines dimensions contextuelles émergeant de son monde propre, plutôt qu'à d'autres très peu signifiantes sur le moment, attribuant de la valeur et de la pertinence à des dimensions contextuelles qui d'un point de vue externe seraient perçues comme contraignant a priori son activité. À l'inverse, cela peut l'amener à considérer certaines dimensions contextuelles, données a priori comme ressources au déploiement des tâches d'enseignement, comme contraignantes.

Nous déclinons dès lors ci-dessous les différentes contingences contextuelles et situationnelles qui nous apparaissent, de notre point de vue d'observatrice externe, agir en situation pour ST1 mais nous les ordonnons selon l'intensité avec laquelle ST1 rapporte, décrit, commente, mime, l'expérience de chacune lors des SEA. L'ensemble de ces contraintes et libertés sont définies en référence aux travaux de Pelgrims, tels qu'exposés dans le chapitre 3 (partie 3.2).

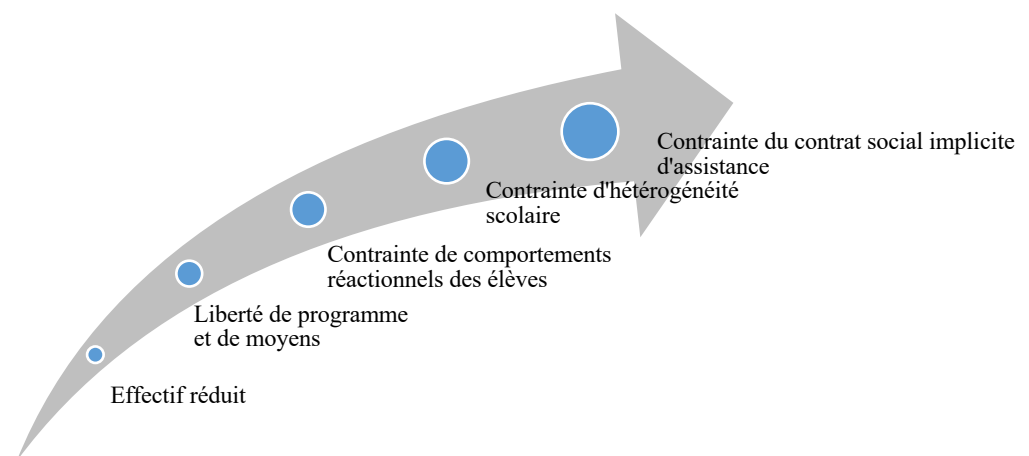


Figure 8.1 : Libertés et contraintes ordonnées au regard de l'activité de ST1 en institution spécialisée

8.1.1 Liberté de fonctionnement liée à l'effectif réduit en institution spécialisée

Nos données d'observation montrent comme nous l'avons présenté dans le chapitre 6, que ST1 a été amenée à assumer la plupart des tâches d'enseignement avec un effectif considérablement réduit d'élèves dans chacune des 4 séances menées en institution spécialisée. Celles-ci ont également mis en évidence des modalités d'enseignement centrées sur le format pédagogique *travail individuel au pupitre*. Or, nos données d'autoconfrontation de ces 4 séances montrent que ST1 documente rarement des composantes de son activité en lien direct avec l'effectif de la classe lorsqu'elle enseigne en institution spécialisée. La comparaison de cette dimension du point de vue des autres contextes d'enseignement découverts durant son parcours de formation pratique (effectif d'élèves dans les deux classes de l'enseignement régulier précédent le premier stage en institution ou effectif d'élèves en classe spécialisée, stage B, précédent le second stage en institution) n'intervient à aucun moment dans la description de son activité, comme ayant une incidence potentielle ou réelle, sur les planifications et/ou la préparation de son enseignement, les pratiques d'enseignement effectives, ses déplacements ou de son positionnement en classe, la gestion de l'ordre en classe ou encore sa préoccupation en lien avec l'aide et le soutien aux apprentissages qu'elle entend fournir à chacun des élèves, comme nous l'avons vu dans le chapitre 7. Cette dimension contextuelle semble constituer un allant de soi pour ST1, un élément ne faisant pas signe dans son monde propre, et n'étant donc pas mis en relation avec les modalités d'enseignement planifiées en amont puis adoptées lors de la séance.

Lors de la SEA1, ST1 nous décrit en effet des difficultés suscitées par la mise en œuvre de tâches didactiques et pédagogiques planifiées en amont pour les deux élèves de la classe présents lors de l'enseignement du français, notamment celle d'avoir à individualiser chacune de ces tâches en fonction de l'hétérogénéité d'âge, de niveau scolaire et de parcours scolaire de ces deux élèves. Cependant, elle attribue essentiellement ces difficultés à des *contraintes de programme et de fonctionnement* émanant du FT. Nous reprendrons ces formes de contraintes en lien avec la présentation des contingences des dispositifs de stage. C'est en effet, essentiellement suite aux échanges ayant eu lieu dans le cadre de l'entretien pré-leçon (EPL_SEA1), que ST1 construit le déroulement de cette SEA1 et qu'elle se contraint ensuite de s'y conformer (*contrainte de rendement pour ST1*).

Ainsi, à ce stade de son parcours de formation, ST1 interprète davantage les conseils et propositions d'enseignement essentiellement individualisés formulés par son formateur, comme relevant d'une décision personnelle issue de la connaissance que ce dernier a du travail effectué jusqu'alors avec ses deux élèves et de leurs besoins éducatifs particuliers, et non pas comme un ajustement cristallisé à la *liberté de programme* avec laquelle cet enseignant-formateur doit/peut composer dans ses propres planifications de séquences d'enseignement à court, moyen et long terme. Or en institution spécialisée, force est de constater que décider quels seront les objets de savoirs à enseigner en fonction des domaines disciplinaires, désigner les visées prioritaires ainsi que les objectifs que les élèves auront à atteindre, non pas en fonction du plan d'étude romand, mais en fonction de ce qui semble pertinent compte tenu du projet individualisé des élèves discuté et établi en équipe multi-professionnelle, est une pratique courante bien que ce projet soit que peu, voire pas défini en termes d'objectifs disciplinaires à atteindre (Emery, 2016, p. 28-29 ; Emery & Pelgrims, 2016 ; Pelgrims, 2006). De même, l'individualisation des objectifs et des tâches d'enseignement comme résultant très probablement dans ce contexte, d'un ajustement cristallisé à la *contrainte d'hétérogénéité scolaire* (âges, parcours et niveaux scolaires) (Pelgrims, 2016a) à laquelle cet enseignant-formateur est quotidiennement confronté dans son travail au sein de son groupe classe, et qu'il propose comme un allant de soi à ST1, n'est pas interprétée en tant que telle par ST1.

Or, c'est bien à cette liberté de programme (dont elle use ici indirectement), ainsi qu'à la contrainte d'hétérogénéité scolaire (qu'elle prend en compte lorsqu'elle planifie et met en œuvre les tâches d'enseignement durant cette première séance), que ST1 semble s'ajuster. Ce système de contingences est toutefois, de notre point de vue et de manière contre-intuitive, fortement exacerbé par cet effectif d'élève extrêmement réduit et ce malgré la moindre signification accordée par ST1 à cette dimension contextuelle lors des autoconfrontations. ST1 se retrouve en effet, dans un environnement dans lequel elle est amenée à proposer des tâches différentes dans la même discipline (le français) à une classe composée ce jour-là en cette situation-là, de deux élèves uniquement et dont les niveaux scolaires sont très différents. Pour rappel, l'un est intégré dans une classe ordinaire en 7PH et travaille sur des contenus

de français structuration, alors que l'autre est un élève non lecteur qui travaille sur des contenus de compréhension de la langue écrite et orale, associables à un niveau scolaire de 2PH. Si le fait d'avoir deux élèves peut alors sembler synonyme de davantage de tranquillité et de temps à disposition, nous constatons toutefois l'inverse : ST1 passe du temps individuellement et assise sur une chaise auprès du pupitre de l'élève A. Elle a placé sa chaise de telle manière à ce qu'elle ait l'élève B assis au pupitre situé derrière celui de A dans son champ de vision (puisqu'elle décrit lors des autoconfrontations qu'elle est attentive à la progression de l'élève B dans sa tâche lorsqu'elle interagit au pupitre avec l'élève A). De même, lorsqu'elle interagit avec B, elle se place le plus souvent à l'arrière de son pupitre ; elle conserve ainsi l'élève A dans son champ de vision. Or, de tels positionnements auraient-ils pu être maintenus aussi longtemps¹⁵⁹ dans une classe régulière ou même dans une classe spécialisée, dont les effectifs sont plus conséquents ? D'autant que ST1 ne se contente pas de rester assise vers l'élève A ou debout vers l'élève B, surveillant l'autre élève d'un œil discret, tout en comptant sur une progression autonome de l'élève estimé compétent compte tenu de l'objectif travaillé, et donc sensé être capable de réaliser seul et sans encadrement la tâche prescrite. Au contraire, la description de son engagement dans la situation (chapitre 10) montre que ST1 est constamment tenue par des préoccupations liées à de la disponibilité, de l'aide et du soutien à apporter aux deux élèves. Elle déploie ainsi et selon nous, une activité d'enseignement individualisé sous-tendue par une forte propension à soutenir chacun des deux élèves, probablement rendue possible par le nombre réduit d'élèves (liberté de fonctionnement liée à l'effectif réduit, Pelgrims, 2001).

Lors de la SEA2, ST1 fait également une référence indirecte au nombre d'élèves présents dans la classe, lorsqu'elle est amenée à décrire et commenter les composantes de son activité à chaque instant où elle compose avec les manifestations comportementales apparentes de l'élève D¹⁶⁰ (*contrainte de comportements réactionnels à l'échec*, Pelgrims, 2006, 2009). ST1 nous fait en effet remarquer qu'une focalisation unique et excessive de sa part sur le comportement de C, incite les autres élèves à se désengager de leur tâche et à « profiter de la situation ». Or, à aucun moment ne sont mises en relation la présence d'un effectif réduit (3 élèves) dans cette classe et son activité, l'influence de cette dimension semblant peu significative à nouveau pour ST1 à ce moment-là. Si nous considérons toutefois les composantes EAS typiques du couplage de ST1 à la situation à chaque instant où celle-ci est amenée à réagir au comportement réactionnel de l'élève D, nous identifions des préoccupations en lien avec le maintien d'un environnement le plus stable possible pour les élèves de la classe, donc la tentative d'évitement de toute perturbation possible, l'intention de montrer aux deux autres élèves qu'elle ne les oublie pas et ce tout en cherchant à calmer l'élève D. Ces préoccupations émergent sur fond de croyances en lien avec un besoin particulier d'attention auquel elle est supposée répondre pour chacun des élèves et de croyances associant un accroissement des risques de perturbation des élèves, aux changements ou imprévus intervenant durant la séance. Or, de telles préoccupations auraient-elles pu émerger de son monde propre si ST1 avait eu à faire à une classe de 23 élèves ? Aurait-elle pu chercher à ce point à éviter la moindre perturbation occasionnée à chacun des 23 élèves ? Aurait-elle été en mesure d'anticiper les réactions potentielles, de chacun de ces 23 élèves tout en se concentrant sur le retour au calme de l'un d'entre eux ?

Ces questions nous interpellent d'autant plus que, ST1 confrontée à certaines difficultés de gestion de l'ordre en classe lors de la SEA5, partiellement attribuées à l'âge des élèves auxquels elle a à faire, différencie sa compétence à faire face à ces difficultés en fonction du nombre d'élèves présents dans la classe. L'opposition entre « grand groupe » et « petits groupes » semble bien présente dans l'expérience décrite et commentée par ST1 lors de l'autoconfrontation à cette séance, même s'il s'agit de verbatim de niveau 2. Ainsi, selon elle, les séances d'enseignement réalisées avec le groupe classe en entier sont beaucoup plus complexes à gérer que les séances dans lesquelles les huit élèves de la classe ne sont pas tous présents. Elle précise que la différence porte sur 3 élèves à peine : « ça a l'air pas si énorme que ça et pourtant ça fait toute la différence ». Cette différence semble d'autant plus significative que ST1

¹⁵⁹ La séance a duré 60 minutes (pour plus de détails sur le déroulement de la séance : voir description de la séance p. chapitre 6).

¹⁶⁰ Pour rappel, l'élève D réagit fortement et à plusieurs reprises par un comportement agité, des cris, des pleurs, le besoin de sortir de la classe à plusieurs reprises. Ce comportement fait suite aux perturbations intervenant dans son environnement de classe habituel (présence de la chercheuse en classe, changement dans l'organisation de la journée et dans celle du lendemain, départ annoncé de l'étudiante-stagiaire).

démontre une certaine difficulté à maintenir son regard et son attention sur l'ensemble des élèves de la classe, sans se laisser absorber par les sollicitations individuelles survenant spontanément de la part des élèves : « Là, je lui fais la remarque et je suis accaparée par quelqu'un d'autre et ensuite ça me... Justement là quand je lui fais la remarque, ben il faudrait rester et insister jusqu'à ce qu'elle le fasse pour être plus crédible (...) mais sur le coup, je n'arrive pas. On dirait que mon esprit est une passoire et que ça pffff... j'sais pas. (AC_ST1_SEA5) ». Cette construction de signification est par ailleurs validée en retour par sa formatrice de terrain qui lui confirme qu'elle semble mieux s'en sortir avec des petits groupes d'élèves lors de l'entretien post-séance.

Comme lors de la SEA1, nous ne repérons à nouveau, lors de la SEA6 aucune trace explicite de liens établis par ST1 entre les choix effectués lors de la planification de la séance ou sa mise en œuvre et l'effectif réduit d'élèves (trois élèves) présents en classe. Nous ne pouvons ainsi nous empêcher de questionner l'incidence, même très indirecte, de l'effectif réduit sur la gestion temporelle du déroulement de la séance. En effet, ST1 se donne la liberté de prendre le temps nécessaire avec les élèves pour permettre à chacun de s'exprimer, de s'interroger, de manipuler, de découvrir par eux-mêmes les phénomènes scientifiques qu'elle leur propose dans cette séance de sciences :

« Là, je suis vraiment l'ambiance actuelle, j'essaie vraiment d'aller tirer de ce qu'eux ils disent pour rebondir parce qu'on a largement le temps de le faire et je trouve très intéressant justement de le faire, qu'ils expérimentent et qu'ils déduisent eux-mêmes les solutions pour que ça fonctionne mieux, par essais et erreurs ». (AC_ST1_SEA6)

Aurait-elle été en mesure de faire de même s'ils avaient été plus nombreux dans la classe ? Ne se serait-elle pas sentie « débordée » par les « trop » nombreuses sollicitations et de risques de désengagement d'élèves qui sont inévitables lorsque ce type d'expérience est menée collectivement avec un effectif d'élèves supérieur ? En outre, n'est-ce pas cette contrainte d'effectif réduit articulée à la liberté de programme, rendue possible en contexte institutionnel qui procure à ST1 le risque de s'éloigner de ses intentions didactiques, en s'attardant et en rebondissant largement sur tout type de propositions des élèves du moment que celles-ci sont considérées comme des propositions intéressantes, et ce même s'il s'agit de propositions que nous pourrions qualifier de propositions n'entrant pas dans les objectifs d'apprentissage (implicitement) désignés pour la séance ?

« Une fois, G. avait vu un reportage sur les plages. Elle m'a dit mais comment ça se fait que le sable des plages n'est pas tout le temps de la même couleur ? » ST1 trouve en effet immédiatement un lien indirect à faire avec la thématique des volcans, en rapportant son explication à l'île de Tenerife, dont le sable est noir, parce que c'est du sable volcanique. ST1 a dès lors fait une parenthèse à sa leçon en allant consulter sur l'ordinateur de la classe, avec les élèves les différentes couleurs des plages du monde, et pourquoi elles avaient cette couleur-là. ST1 est satisfaite de pouvoir le faire : « Ils ont adoré, ils ont adoré, ils n'ont jamais été autant attentifs, je crois de tout le stage » (AC_ST1_SEA6).

L'expérience de l'étudiante-stagiaire 1 en contexte d'institution spécialisée nous montre donc que celle-ci aurait davantage tendance à accorder une signification particulière à l'effectif d'élèves présents dans la classe lorsque le nombre d'élèves tend à devenir trop élevé (huit élèves dans le cas du stage C) et à réduire sa zone de confort (Durand, 1996 ; Ria, 2016 ; Saujat, 2002 ; 2004) ainsi que son sentiment de compétence, notamment celle de la gestion de l'ordre en classe. Ainsi, dans ces deux cas, l'effectif réduit pourrait être considéré par ST1 comme une ressource plutôt que comme une contrainte.

Or, si pour Pelgrims (2009, p. 136-137) l'effectif réduit induit certes une **liberté de fonctionnement** pour l'enseignant spécialisé au sein du groupe classe, celle-ci contribue à produire un contexte d'enseignement « peu propice à l'actualisation d'intentions d'enseignement ». En effet, selon l'auteure, cette liberté de fonctionnement articulée à la liberté de programme et à la forte hétérogénéité scolaire, induit le plus souvent des pratiques d'enseignement individualisé de la part des enseignants spécialisés, ce que nos résultats pour ST1 tendent à confirmer d'ailleurs. Les enseignants spécialisés enseignant en institution spécialisée seraient ainsi éloignés par le contexte institutionnel, d'une *norme implicite* et de nombreuses pratiques « d'aides » s'apparentent à du contrôle étroit, de l'activité de chaque élève

présente habituellement dans le travail enseignant : celle d'enseigner à un collectif d'élèves généralement supérieur à 5 élèves et par voie de conséquence, celle de composer avec des moyens et des modalités d'enseignement s'adressant à un effectif d'élève plus élevé.

8.1.2 L'absence de mémoire didactique commune en institution spécialisée

Le fait de ne pas « connaître suffisamment » les élèves et de ne pas savoir ce que savent respectivement chacun des élèves auxquels elle va devoir enseigner durant ces 16 jours de stage, revient avec grande régularité tout au long de l'autoconfrontation. Comme nous l'avons évoqué précédemment, cette mémoire didactique (Brousseau & Julia, 1991 ; Maréchal-Vendeira, 2009) est construite habituellement par l'enseignant au fil du temps passé avec les élèves au sein de son groupe classe. Elle repose également sur une culture scolaire élaborée à partir de référentiels communs et locaux (plan d'étude romand et recours aux moyens d'enseignement romands correspondant à chaque degré scolaire en école régulière). C'est sur elle que s'appuient les enseignants réguliers, pour ré-évoquer auprès de leurs élèves des savoirs déjà enseignés lorsqu'ils s'apprêtent à en présenter de nouveaux, pour faire référence à des situations d'enseignement et apprentissages déjà vécues ensemble ou encore pour chercher à mobiliser de la part des élèves des apprentissages réalisés. Or, cette mémoire didactique est très peu présente dans les groupes classes de l'enseignement spécialisé. Elle fait ici précisément défaut à ST1. Nous remarquons toutefois que si cette absence interpelle particulièrement l'étudiante-stagiaire dans les séances observées en début de stage, celle-ci semble moins signifiante/perturbatrice de l'activité dans les séances observées en fin de stage. Par ailleurs, ST1 décrit et commente parfois des segments d'activité, dans lesquels celle-ci semble précisément s'appuyer (mais sans s'y référer directement et explicitement) sur cette notion de mémoire commune pour interpréter les comportements apparents de certains élèves et/ou pour déterminer la modalité d'intervention, voire l'absence d'intervention auprès d'eux.

Lors de la SEA1, l'absence de mémoire didactique commune qui existe entre ST1 et les élèves de la classe lors de la SEA1 apparaît tour à tour dans la composante du référentiel (**S**), comme une connaissance – en l'occurrence l'expérience d'une absence de connaissance - avec laquelle ST1 déploie son activité : « *Je connais très peu les élèves, je ne sais pas exactement à quoi correspond leur niveau* » (AC_ST1_SEA1), et dans la composante de son engagement à la situation (**E**), dans la mesure où cette expérience, l'amène à se focaliser très régulièrement au cours de cette séance sur le comblement de cette absence de connaissance.

La ST1 cherche ainsi à connaître davantage les élèves et va jusqu'à proposer à l'élève B une tâche peu pertinente sur le plan de la progression habituelle de l'enseignement et de l'apprentissage des formes verbales au cycle 2, mais qui est pertinente du point de vue de sa préoccupation principale, à cet instant. En effet, après un échange à ce sujet avec FT1¹⁶¹ et une pesée d'intérêt, celle-ci préfère faire produire un texte, écrit au passé composé, relatant le camp que cet élève vient d'effectuer avec son école et renoncer ainsi à l'enseignement d'un temps de conjugaison du passé considéré comme moins complexe (l'imparfait), pour avoir la possibilité d'accéder à des informations perçues comme personnelles sur l'élève au travers de la production écrite de son texte. En effet, si elle avait choisi l'imparfait, elle aurait dû renoncer à une production de texte sous forme de récit de vie, au profit de la production d'un conte ou d'un récit imaginaire. Par ailleurs, l'étudiante-stagiaire 1 se montre fortement déstabilisée lorsque, quelques minutes à peine après avoir entamé le travail de découverte de l'album de lecture « Bonne nuit, Mulotte », celle-ci constate la capacité de l'élève A à émettre autant d'hypothèses sur le contenu de l'histoire, correctes du premier coup. Celle-ci s'attend en effet à un plus grand temps d'échanges et d'interactions avec l'élève (compte tenu de ce qu'elle a planifié en amont pour la séance), elle s'attend à être en mesure de davantage approfondir le travail autour des deux premières pages de l'album. Cette immense surprise l'amène subitement à douter des informations reçues au préalable lors de l'entretien pré-leçon, et à se dire que l'élève A a sans doute déjà lu le livre. Elle se voit dès lors dans l'obligation de modifier sur le champ le plan de sa séance et d'aménager sur le vif des tâches non prévues.

¹⁶¹ Durant l'entretien pré-leçon, FT1A questionne ce choix, sa demande ayant été uniquement que ST1 introduise un nouveau temps du passé. Il met en garde ST1 sur le peu de pertinence qu'il y aurait de demander à l'élève d'écrire un texte relatant son camp en ayant recours à l'imparfait. Il lui conseille alors d'orienter la production écrite vers le genre « conte ».

Cette absence de mémoire commune semble avoir constituer un réel obstacle pour ST1, non seulement lors de la phase de la planification des tâches, mais également lors de leur mise en œuvre, celle-ci étant constamment en train de chercher à se situer et à situer les élèves dans le niveau de connaissances acquises par rapport à l'objet enseigné. Pour rappel, ST1 propose une nouvelle tâche à chacun des deux élèves. En effet, FT1A ne lui laisse pas la possibilité de poursuivre une tâche déjà entamée par lui-même ou encore de débiter un nouveau sujet mais dans une forme déjà connue des élèves afin que ceux-ci puissent mobiliser les routines et rituels qu'ils connaissent déjà (***contrainte de fonctionnement et de programme en lien avec les dispositifs de stage***), mais l'invite à innover avec chacun des deux élèves. Tout semble donc nouveau dans cette situation, à la fois pour les élèves et pour la stagiaire. L'ensemble de ces éléments concourt dès lors fortement à l'absence d'un format stable sur lequel étudiante-stagiaire et élèves pourraient s'appuyer pour enseigner et pour apprendre.

De plus, nous supposons qu'étant donné que les élèves fréquentent ce groupe-classe depuis plusieurs mois déjà et qu'ils sont en présence de leur enseignant-référent dans la classe, ceux-ci ne sont pas en mesure de faire instantanément abstraction de la manière dont ils ont l'habitude de travailler habituellement avec leur enseignant de référence durant cette période consacrée au français, les bases d'une mémoire didactique et pédagogique commune entre l'enseignant-formateur et les élèves de la classe étant a priori déjà construites à cette période de l'année. Dès lors, la présence d'un double contrat potentiellement contradictoire dans lequel sont impliqués les élèves (***contrat didactique et pédagogique implicite entre les élèves et l'enseignant-formateur*** vs contrat social, didactique et pédagogique *explicite* entre les élèves et l'étudiante-stagiaire) peut également venir renforcer l'effet de cette absence de mémoire didactique. Il ne faut pas oublier en effet qu'il s'agit du 1^{er} jour de stage de ST1 et que les élèves apprennent également à la connaître. La notion de temps importe donc dans cette expérience accrue de l'absence de mémoire didactique comme contrainte. ST1 remarque en effet une progression dans sa capacité à prévoir des tâches adaptées pour les élèves et/ou à réguler en situation, des tâches encore peu adéquates. Ceci nous amène à inférer que la contrainte d'absence de mémoire didactique, devient moins significative, moins prégnante, au fur et à mesure que les semaines passent, au fur et à mesure que le stage se déroule et qu'elle parvient à mieux connaître les élèves, à savoir comment ceux-ci fonctionnent, comment ceux-ci réagissent en situation d'apprentissage, selon les conditions mises en place (p. ex., individualisation), les savoirs enseignés, les moyens d'enseignement envisagés, les consignes prescrites, etc.

Comme pour l'effectif réduit en institution, nous constatons ici aussi que lors de la SEA1, ST1 ne met pas directement en lien la contrainte de fonctionnement liée à l'absence de mémoire didactique avec les contraintes générées a priori par une ***liberté de programme*** en institution spécialisée. Du moins, elle n'associe pas à l'absence d'un cadre de référence, tel que celui des plans d'études prescrits dans l'enseignement régulier (DIP, 2014b), sa difficulté à anticiper les contenus travaillés en français avec les élèves de la classe, ni son incapacité à pouvoir s'appuyer sur certaines connaissances supposées déjà acquises ou en voie d'acquisition pour planifier et mettre en œuvre ses tâches d'enseignement. C'est sans doute parce que celle-ci accorde bel et bien une signification et une certaine utilité au cadre de référence du plan d'étude romand pour la désignation des objectifs, la planification adéquate et adaptée des tâches prescrites aux élèves en fonction de leurs besoins. En effet, le recours au plan d'étude romand est bien perçu par ST1 comme une contrainte infléchissant son activité, mais cette contrainte émanerait surtout de l'institution de formation et du contrat pédagogique des stages (**Annexe 4**), et non pas de prescriptions institutionnelles (CDIP, 2007 ; DIP, 2014a) contribuant à définir un cadre à l'exercice du travail de l'enseignant spécialisé. Ainsi, dans les commentaires de second niveau livrés lors de l'autoconfrontation à la SEA 2, celle-ci dit avoir connaissance dès le début de son stage de la nécessité de considérer le plan d'étude romand comme « sa bible ». Elle reconnaît également avoir été davantage en mesure de planifier, concevoir et adapter les tâches prescrites aux élèves de la classe, grâce à une familiarisation et un usage régulier de cet outil, combinée à une observation fine des élèves tout au long des semaines de stage. Ceux-ci lui ont permis de mieux comprendre le but de certains exercices, de déterminer à quels objectifs d'apprentissage plutôt qu'à quel degré de scolarité, ceux-ci peuvent être associés. En effet, la référence aux degrés de scolarité, tels qu'ils structurent l'enseignement régulier et tels qu'ils permettent d'y associer ensuite l'ensemble des savoirs à enseigner et la progression avec laquelle cet enseignement peut/doit se réaliser de manière générale en suisse romande, semble à ce stade

ne faire aucun sens pour ST1 lorsqu'elle se trouve face à des élèves dont elle ne peut rattacher le niveau scolaire à un degré de scolarité spécifique.

L'un des forts contrastes évoqués par l'étudiante-stagiaire à propos des deux SEA menées lors du premier stage en institution spécialisée, peu très certainement être attribué à la contrainte d'absence de mémoire didactique et pédagogique partagée avec les élèves du groupe classe. Ainsi, celle-ci ne semble plus constituer un obstacle lors de la SEA2. ST1 affirme en effet savoir à présent à quoi s'attendre avec les élèves et plus particulièrement avec l'élève D qui réagit très fortement au moindre changement dans ses habitudes. ST1 dit être préparée à la possibilité de ses réactions et savoir à présent ne plus se montrer déstabilisée : « *Contrairement aux apparences et au chaos, qu'il y a sur la vidéo, je suis calme.* (AC_ST1_SEA2) ». Elle reconnaît toutefois qu'en contexte d'institution spécialisée, et dans l'enseignement spécialisé de manière plus générale, aucune stratégie ou technique pédagogique employée en raison de son « efficacité » avec un élève ne peut être considérée comme pérenne, malgré le partage d'une expérience commune. À ce stade de sa formation, la présence d'une mémoire didactique ou pédagogique commune entre elle et les élèves, ne suffit donc pas à garantir sa capacité à mettre en œuvre de manière satisfaisante une séance d'enseignement et apprentissage.

Lors de la SEA5, nous constatons que l'absence de mémoire commune avec les élèves s'exprime davantage sur le versant pédagogique, même si celle-ci est en lien avec le déploiement de tâches didactiques. ST1 compose cette fois-ci avec les différentes manières qu'ont les élèves présents dans la classe d'investir les enseignements reçus en prenant appui pour ce faire, sur les **maigres éléments d'une culture commune** construits avec eux et grâce aux premières journées d'observation. Elle tente en effet de s'assurer que les cinq élèves présents suivent et captent les informations transmises, tout en étant amenée à faire comme elle peut la part des choses parmi l'ensemble des signes qu'elle peut identifier et interpréter en observant leurs comportements apparents, auxquels elle s'efforce de s'ajuster. Si d'après ce qu'elle nous révèle lors de l'autoconfrontation aux données d'observation de cette SEA, le fait que l'élève B se dessine sur la main est considéré comme un comportement toléré, parce qu'habituel de la part de cette élève et que l'élève C soit quant à lui affalé sur la table s'avère également peu significatif pour elle, il n'en va toutefois pas de même pour l'ensemble des comportements peu adéquats observés. Elle est contrainte de trier en situation entre des comportements jugés compatibles avec l'apprentissage et d'autres jugés incompatibles ou encore ceux pouvant menacer l'ordre et la participation de tous. La mémoire didactique et pédagogique très réduite en ce début de stage, sur laquelle l'étudiante-stagiaire peut s'appuyer pour évaluer ces comportements et prendre les décisions qui s'imposent, semble toutefois être le seul point de repère potentiel évoqué même implicitement par ST1. Ainsi, elle compose, pas à pas, séance après séance, en fonction de la construction partielle qu'elle peut se faire des connaissances à propos du fonctionnement de chacun :

« *C'est un des élèves, il interrompt tout le temps, il intervient pour tout et n'importe quoi, qu'il y ait un rapport ou pas avec la leçon. Donc à chaque fois il faut le rappeler à l'ordre, et là c'est le cas de nouveau : il intervient sur un truc complètement hors sujet (...)* (AC_ST1_SEA5)

Et à propos du comportement d'un autre élève pendant cette même séance d'enseignement :

« *L'histoire c'est quand même un sujet qui lui plaît, qui l'intéresse et sur lequel il croche assez facilement même s'il interrompt très souvent aussi, il faut dire... en fait il interrompt tout le temps, mais lui il est super intéressé, l'histoire, la première leçon il avait un RDV, il était très déçu, il a dit ouais, moi je voulais suivre. Et moi je lui ai dit, tu sais si tu veux, moi je te laisse le résumé, et comme ça tu peux le lire de ton côté, et il était super content. (...) En fait, les sciences, en général, sciences humaines ou sciences de la nature, il croche, c'est un sujet qui l'intéresse qui le passionne, quasiment et il était très très déçu, et là, même si ce n'est pas un sujet passionnant, il était quand même très présent, très attentif.* » (AC_ST1_SEA5)

Ces événements communément vécus avec les élèves lui permettent toutefois de fonder certaines de ses exigences à leur égard, notamment en ce qui concerne les comportements à avoir d'une fois à l'autre.

Ainsi, lorsque tant ST1 que l'élève D partagent l'expérience commune d'une retenue imposée par ST1 et vécue par ce même élève, ayant eu lieu la séance précédente. D avait alors dû rester en classe durant la récréation pour copier les mots inscrits au tableau noir. Lorsqu'elle constate que celui-ci rechigne à nouveau à se mettre à la tâche et, notamment à accélérer la cadence lors de la tâche de copie des mots inscrits au tableau noir, elle fait précisément appel à cette expérience commune pour l'encourager à persévérer : « *Et là, je lui rappelle, pareil : mets-y du tien, tu as largement le temps de recopier, mais fais-le, sinon comme la dernière fois tu restes, jusqu'à ce que ce soit fait.* » (AC_ST1_SEA5)

Lors de la SEA 6, nous remarquons que ST1, bien qu'elle ne le spécifie pas directement en lien avec la nécessaire construction d'une mémoire didactique commune avec les élèves du groupe classe auquel elle donne les leçons de sciences, celle-ci décrit et commente à deux reprises certaines dimensions des segments de son activité dans lesquels la contrainte de l'absence de mémoire commune est mobilisée à certains égards, toujours de manière implicite et indirecte. Au travers d'explications d'ordre général exprimées dans le cadre de verbatim de niveau 2 durant l'autoconfrontation, nous apprenons en effet, que tous les élèves du groupe classe dans lequel ST1 effectue son stage, ne bénéficient pas forcément de leçons de sciences. En effet, c'est selon nous, l'une des probables répercussions d'une organisation de la journée et d'un programme scolaire des élèves scolarisés en institution spécialisée, rendus tributaires d'un programme éducatif individualisé, et donc d'une **liberté de fonctionnement et de programme** en institution spécialisée. Ainsi, selon le projet individuel et ce qui a pu être décidé par l'ensemble des professionnels responsables du suivi individuel de l'élève, certains élèves n'auraient pas accès à l'enseignement des sciences. Or, si cette organisation semble peu questionnée par ST1 en tant que contrainte potentielle à son activité d'enseignement des sciences, c'est précisément une élève du groupe classe, qui attire l'attention de l'étudiante-stagiaire sur l'absence des autres élèves durant ce moment en particulier et sur les effets de cette absence. L'élève B demande en effet à ST1 durant la séance 6, si ceux-ci auront l'occasion de montrer à leurs camarades, les éruptions volcaniques et les maquettes de volcan qu'ils ont construites durant les leçons de sciences. C'est donc bien cette demande et tout ce qu'elle draine en termes de préoccupations et d'attentes compte tenu des connaissances que ST1 a de l'élève, mais également du contexte dans lequel elle enseigne, de l'activité d'apprentissage des élèves en contextes d'enseignement spécialisé qui, adressée en cours de séance, est « faite émergée » du monde propre de ST1, à cet instant. Or, contrairement à nos propres attentes, ST1 ne semble pas à cet instant rattacher cette demande à l'expression d'un besoin pour l'élève B de se sentir appartenir à un groupe classe au sein duquel la dynamique relationnelle positive entre élèves est rendue possible grâce au partage d'expériences communes d'apprentissages réussis (Pelgrims, 2013). En effet, l'étudiante-stagiaire mobilise visiblement, ce que Pelgrims nomme « des lieux communs » (Pelgrims, 2006, 2007) une seule partie des apports concernant certains aspects socio-affectifs de l'élève en contexte d'enseignement spécialisé (plaisir, confiance en soi, estime de soi). Elle interprète d'après-nous plutôt la demande de l'élève B comme un moyen de partager avec ses pairs, le plaisir individuel qu'elle est en train d'éprouver dans la réalisation d'une tâche prescrite :

« *B, à chaque fois qu'on faisait une expérience, elle voulait montrer à tout le monde, donc je trouvais ça très sympa, parce que ça lui plaisait tellement qu'elle voulait le partager aux autres. Par exemple, quand on avait fait, heu, j'avais proposé une fois, qu'elle avait vu à la télé comment fabriquer un cyclone avec deux bouteilles, on l'a fait en classe elle a surcroché, elle faisait comme ça, elle était oh... vraiment comme hypnotisée, et elle est allée le montrer aux autres après.* (AC_ST1_SEA6) »

Il ne s'agit donc vraisemblablement pas pour ST1 du bénéfice qu'il peut y avoir, pour l'établissement et le développement d'une culture commune au sein de la classe, à faire exister les apprentissages effectués par chacun des élèves, et de contribuer ainsi à tisser du lien pédagogique et didactique entre les élèves, malgré leurs absences réciproques et échelonnées au sein du groupe classe.

8.1.3 La liberté de programme et de moyens en institution spécialisée

Comme nous l'avons vu précédemment, les libertés de programme et de moyens avec lesquelles les enseignants spécialisés composent en institution spécialisée, ne semblent pas, *en tant que telles*, très significatives pour ST1 dans les quatre situations d'enseignement et apprentissage observées dans ce contexte d'enseignement puis analysées. Ayant eu très peu accès à une documentation des composantes de l'activité de ST1 abordant de front ces contingences particulières nous remarquons, a contrario, que ST1 ne fait à aucun moment référence explicitement au plan d'étude romand ou à un autre plan d'étude prescrit pour désigner formellement les objectifs d'apprentissage visés avec les élèves et/ou pour justifier le choix de certaines tâches prescrites aux élèves. Si nous ne pouvons pas clairement affirmer que celle-ci s'en accommode, nous pouvons néanmoins constater que ces libertés n'opèrent pas comme contraintes significatives dans son activité, mais que ST1 semble plutôt en profiter pour opérer des choix en fonction d'autres critères. Comme nous l'avons montré dans les chapitres 6 et 7, nous repérons davantage de traces d'activité rendant compte de choix effectués en fonction des intérêts des élèves (SEA5 et SEA6) ainsi que des prescriptions du formateur de terrain (SEA1 et SEA2), choix qui sont par ailleurs, autorisés par la **liberté de fonctionnement** liée à l'effectif réduit ainsi que **la liberté de rendement** en institution spécialisée. Ainsi, si ST1 choisit lors de la séance 5, de présenter la biographie de Jean Calvin aux adolescents de l'institution spécialisée dans le stage C, certes en concertation avec sa formatrice de terrain, elle semble le faire indépendamment de toute contrainte de programme. Bien que nous puissions tout de même établir un lien avec le plan d'étude romand dans SHS 32 qui prévoit comme objectif celui d' « Analyser l'organisation collective des sociétés humaines d'ici et d'ailleurs à travers le temps... en dégagant l'influence des faits religieux sur l'organisation sociale ; en analysant les différentes conceptions des relations entre individus et groupes sociaux à différentes époques ; en examinant les manifestations de la mémoire et leurs interactions avec l'histoire » ainsi que plus particulièrement, un lien avec le programme de la 10^{ème} année Harmos qui prescrit l'enseignement des Réformes religieuses au XVI^{ème} siècle. Or, nous ne repérons à aucun moment de la part de ST1, une justification, une mise en lien du choix de l'objet de savoir enseigner ainsi que de la thématique traitée avec le PER :

« Je fais l'histoire de Genève, c'est venu en fait, qu'en conseil d'unité, ils ne voyaient pas l'intérêt de se déguiser à l'Escalade ; ils trouvaient ça stupide, ils ne comprenaient pas en fait pourquoi on se déguisait à l'Escalade. Je me suis dit c'est bien d'aborder ce sujet, mais quand même remonter un peu l'histoire de Genève, avec ses personnages importants, pour arriver à l'Escalade, pour voir si ça prend plus de sens pour eux. Et Jean Calvin, c'est des personnages quand même très important, qui enfin ce n'est pas le seul, mais c'est quand même un des plus importants et justement. A fait que le jour de l'Escalade on se déguise et pas le reste de l'année.... Parce que Genève est devenu protestant, entre guillemets, grâce ou à cause de Jean Calvin. C'est pour ça que j'ai choisi ce personnage-là, alors qu'il y en a quand même qui, enfin ce n'est pas le seul, mais c'est quand même un des plus importants et qui, eux, justement même seuls ne savent pas exactement qui sait, au moins ils le connaissent de nom. (AC_ST1_SEA5_ »

De même, nous ne pouvons que constater un ajustement de la part de ST1 à la **liberté de moyens** également présente en institution spécialisée. Aucun règlement, directive ou norme institutionnelle ne contraint en effet spécifiquement les enseignants spécialisés exerçant dans une institution spécialisée, à recourir aux moyens d'enseignement romands et cantonaux (CIIP¹⁶²) pour assumer les missions d'instruction de l'enseignement spécialisé, tel que le cahier des charges de l'enseignant spécialisé genevois les prévoit. Ainsi, tout comme l'objet d'enseignement défini pour cette séance d'histoire en contexte d'institution spécialisée, semble être fondé sur un choix personnel et nourri avant tout de la

¹⁶² CIIP, (2012). Moyens d'enseignement romands, <http://www.ciip.ch/Moyens-denseignement/Moyens-denseignement-romands-MER/Moyens-denseignement-romands-MER>, consulté le 17.11.17

préoccupation de parvenir à intéresser, captiver les élèves, les modalités et les moyens d'enseignement¹⁶³ privilégiés par ST1 reflètent également des choix personnels :

« J'ai le texte, je fais un résumé entre guillemets de sa biographie, je me suis dit, ben le raconter comme une histoire, c'est peut-être plus prenant, parce que surtout, bon ben, vendredi matin, ils vont écouter une histoire, ils sont assez preneurs. Donc je me dis que c'est un sujet pas très intéressant, donc si on le raconte comme un roman, il y a peut-être plus de chance qu'ils accrochent, plutôt que de lire un texte où ils répondent à des questions. C'est pour ça que j'essaie en fait ». (AC_ST1_SEA5_Minutes)

Lors de la SEA6, nous assistons à des choix similaires effectués et légitimés par un faisceau d'intentions semblables à ceux mis en évidence lors de la séance précédente du même stage. Si cette fois-ci, le choix de mener une séquence didactique dans le domaine des sciences peut clairement être mis en relation avec une contrainte de programme relevant des dispositifs de stage¹⁶⁴, et non comme nous l'avons vu d'une exigence institutionnelle. Ainsi lorsque ST1 enseigne les sciences en institution spécialisée, celle-ci affirme se baser essentiellement sur les propositions pédagogiques et didactiques issues d'un coffret contenant des expériences scientifiques à mener avec les élèves : confection de cristaux, de circuits électriques, réalisation d'une maquette de volcan. Chaque proposition d'expérience est accompagnée d'une marche à suivre et des ingrédients nécessaires. Le coffret comporte également des cartes-questions portant sur le domaine des sciences. Si l'étudiante-stagiaire estime que des adolescents scolarisés au cycle d'orientation en contexte d'enseignement régulier pourraient plus facilement répondre à ces questions, elle considère que la plupart de celles-ci sont néanmoins beaucoup trop complexes à aborder avec les élèves de son groupe-classe en institution spécialisée. En effet, ST1 se réfère au fait qu'en contexte d'enseignement régulier, les élèves ont des cours de sciences répartis en différentes disciplines (chimie, physique, biologie). En outre, les contenus abordés sont très souvent approfondis dans le cadre de séquences beaucoup plus développées que celle qu'elle vient de proposer à ces élèves de manière tout à fait ponctuelle. Nous avons donc ici l'impression que l'étudiante-stagiaire illustre, bien que de manière non explicite, la liberté de programme à l'œuvre en institution spécialisée. En effet, comme pour la SEA5, celle-ci ne se réfère à aucun moment en les spécifiant par exemple, aux objectifs du Plan d'études romand (PER) dans lesquels elle s'inscrit, et/ou en fonction de quels objectifs plus spécifiques d'une planification annuelle, trimestrielle ou encore mensuelle celle-ci se situe, lorsqu'elle procède à ce choix d'enseignement. En revanche, l'étudiante-stagiaire insiste sur le fait que ce coffret, lui a permis de « choisir un sujet qui pourrait les intéresser et de réaliser une maquette avec eux » (AC_ST1_SEA6).

Finalement, dans un autre domaine que celui des choix portant sur les objets de savoir enseignés aux élèves ainsi qu'aux moyens d'enseignement privilégiés pour y parvenir, nous remarquons également que ST1 semble également s'ajuster de manière naturelle et spontanée à la contrainte générée par la liberté de programme renforcée par la liberté de fonctionnement présentes en institution, lorsqu'elle est confrontée à la question des imprévus, des changements intervenant dans le programme des élèves lors de la SEA2. Durant l'intégralité de la première partie de la séance, ST1 semble en effet composer avec une triple contrainte : la contrainte liée aux symptômes apparents manifestés par les élèves (et notamment provoqués ici par la survenue d'imprévus), la contrainte d'hétérogénéité des besoins éducatifs, pédagogiques, didactiques et thérapeutiques à laquelle elle se doit également de s'ajuster, et finalement les contraintes de la liberté de programme et de fonctionnement en institution. Ainsi, prendre en compte le besoin de stabilité chez les élèves de l'institution auquel elle tente de pourvoir du mieux qu'elle peut, tout en se montrant elle-même flexible aux changements et imprévus intervenant sans même qu'elle soit informée à l'avance, peut s'avérer très complexe pour une étudiante-stagiaire effectuant son premier stage en contexte d'enseignement spécialisé. Pourtant, ST1 semble tant acculturée à ce besoin de stabilité, qu'à la réalité des changements et des imprévus surgissant régulièrement en institution. Dans son discours en autoconfrontation, aucune trace d'une pure et simple

¹⁶³ Il est toutefois important de préciser ici qu'il n'existe à ce jour aucun moyen d'enseignement romand pour le domaine de l'histoire au cycle 3. Les MER élaborés et mis à disposition des enseignants romands en histoire se limitent au cycle 1 et au cycle 2.

¹⁶⁴ Nous aurons l'occasion de revenir sur cet aspect dans la section suivante consacrée aux contraintes des dispositifs de stage.

application d'une théorie à la pratique (de l'ordre du « il faut que... on nous a dit que c'était bien, etc...) ne semble transparaitre. Au contraire, nous constatons plutôt un engagement à honorer ce triple ajustement : « *Ben déjà qu'il y a beaucoup de changements, pas leur casser leur routine, en plus de ça.* » (AC_ST1_SEA2)

8.1.4 L'ajustement aux comportements apparents des élèves en institution spécialisée

L'inventaire des problématiques¹⁶⁵ contribuant à spécifier l'activité de ST1 lors des deux stages en institution spécialisée, a mis en évidence deux problématiques principales ayant trait à l'expérience de ST1 lorsqu'elle se trouve confrontée à la manifestation de comportements d'élèves qualifiés par les enseignants de perturbateurs et qui sont autant de stratégies d'ajustement des élèves à une situation qu'ils perçoivent comme contraignantes ou menaçantes pour leur bien-être (Conroy et al. 2008 ; Gaudreau, 2017 ; Sutherland, 2000). Nous considérons ici et au regard des travaux de Pelgrims réalisés en classe spécialisée, dans quelle mesure la présence de ces comportements participent à éloigner ponctuellement l'étudiante-stagiaire de ses intentions didactiques et pédagogiques.

Comme nous l'avons montré dans le chapitre 7, lors de la description et des commentaires des traces de l'activité de ST1 lorsque celle-ci intervient pour réguler des comportements et maintenir l'ordre en classe, nous accédons aux unités de cours d'expérience (déclinées sous formes d'émotions, de pensées, de communication et d'actions symboliques corporelles) survenant sur fond de préoccupations particulières, d'attentes et de connaissances, et émergeant en fonction de signes (actions pratiques d'élèves, communications d'élèves adressées à leurs pairs, à la stagiaire ou au formateur) qui nous laissent penser que ceux-ci sont significatifs pour elle et contribuent à infléchir son activité. Ainsi, tout en se sentant plus calme que la première fois où elle a été confrontée aux comportements apparents de l'élève D, expérience durant laquelle elle n'avait pas été en mesure de se préparer et où elle s'était sentie profondément démunie, ST1 anticipe déjà cette fois-ci les potentiels accès d'agitation, les débordements ou encore les bouleversements que cet élève risque de manifester lors de la séance 2 (A), étant donné ses connaissances a) des changements allant survenir dans le déroulement de la journée et b) de la sensibilité de l'élève D aux changements (S). ST1 commence dès lors sa séance en se disant qu'elle pourra, en cas de besoin, mobiliser les connaissances construites lors d'épisodes précédents, et anticiper ainsi émotionnellement la situation à venir.

En outre, plusieurs unités de cours d'expérience durant cette même séance nous amènent à penser que l'activité de ST1 est effectivement infléchie à des moments spécifiques par les comportements réactionnels manifestés par certains élèves scolarisés en institution spécialisée, et ce malgré une structure d'anticipation initiale (intentions, anticipation et connaissances avant de débiter la séance) la conduisant à ne pas se laisser surprendre à nouveau, et à ne pas être, cette fois-ci autant détournée de ses intentions didactiques et pédagogiques. Ainsi, lorsqu'après plusieurs épisodes successifs de débordements de l'élève D, l'élève C le traite de « triso », cette appellation a comme effet principal celui d'accentuer l'état d'agitation de l'élève D, et comme effet secondaire, celui de faire réagir (émotionnellement, cognitivement, corporellement) ST1.

Interprétant les comportements de ces élèves d'un point de vue externe à leur activité, et compte tenu de ses préoccupations, attentes et connaissances et croyances, expérience à cet instant, ST1 considère instantanément que C adopte non seulement un comportement inadéquat, mais que celui-ci est adopté de surcroît, à dessein : « *C elle est adorable, mais elle a toujours le mot méchant quand il ne faut pas* » (AC_ST1_SEA2_12'30"). Ainsi, l'étudiante-stagiaire se dit que C, sachant pertinemment que D se saisit des paroles qui lui sont adressées au premier degré, cherche expressément à faire réagir son camarade de classe voire même à le blesser. Ce qui fait signe pour elle à cet instant (R), et l'amène sur cette voie d'interprétation, est l'intonation et la manière employées par C pour s'adresser à D. Considérant dès

¹⁶⁵ Pour rappel, nous utilisons ici le terme problématique dans une acception très large. Nous faisons référence à l'ensemble des éléments qui posent question à l'étudiante-stagiaire, qui soulèvent chez elle un certain nombre de doutes, d'interrogations, l'ensemble des éléments pour lesquelles elle peut parfois rencontrer des difficultés, être confrontée à des obstacles. Il englobe toutefois également l'ensemble des thématiques qui lui procurent surprises et satisfactions (sentiments de compétence) ainsi que l'ensemble des thématiques relevant de la culture professionnelle et de l'appropriation de gestes techniques, attitudes ou postures typiques.

lors, que D injustement provoqué, ne peut en quelque sorte pas réagir autrement en pareille circonstance, elle suspend tout autre action en cours, et cherche en priorité à calmer cet élève (E). Elle n'oublie pas le comportement de C, mais elle relègue son traitement à plus tard, se disant qu'elle aura une « bonne » discussion avec cette dernière après coup. ST1 tente en effet tout d'abord de dédramatiser auprès de D, ce qu'elle considère comme une insulte de C (U). Elle demande alors à C de s'excuser auprès de D. C refusant de s'excuser, D décide de sortir de la classe. C se justifie auprès de ST1A et se met à crier lorsque celle-ci lui fait des remontrances : C considère en effet le comportement de D inacceptable et celui de ST1 injuste. D vient en effet d'insulter lui-même son enseignant, FT1A, et ST1 ne le lui a pas reproché. Croyant l'élève C très têtue (la croyance selon laquelle C agit de manière intentionnelle à l'égard de D venant d'être renforcée par le refus de C de s'excuser (I)), ST1 cherche à adopter un ton susceptible de lui faire entendre qu'elle est énervée et à rendre son intervention la plus sérieuse possible aux yeux de C (E). L'étudiante-stagiaire adopte un ton ferme et lui rappelle les règles de vie de la classe : « *Tu n'as pas besoin de répéter, tu sais qu'on est en classe et tu sais bien qu'en classe on ne dit pas de gros mots* » (U).

Le fait d'être en classe, semble à ce moment précis, une dimension contextuelle à laquelle ST1 accorde une signification particulière « *C'est inadmissible, qu'on soit en classe ou même à l'extérieur, mais là on en dans le cadre de la classe, il y a quand même des règles à respecter* (AC_ST1_SEA2 15'33''-15'44'') ». Or, cette référence à la classe, semble consister en une référence à un espace culturellement construit et normé en dehors de toute spécificité liée au contexte d'enseignement en institution spécialisée. Ainsi, c'est comme si pour ST1, des règles de vie organisaient a priori les comportements des élèves (y compris en institution spécialisée), et enjoignaient ainsi indirectement les enseignants (y compris les enseignants spécialisés) à les faire respecter « *ça toujours été comme ça, ça je pense que c'est en raison de mon expérience personnelle et aussi en observant FT1A, c'est que le rôle de l'élève en classe... ben il y a des choses qu'on peut faire, et des choses qu'on ne peut pas faire* (AC_ST1_SEA2 16'48''- 17'02'') ». Or nous ne nous pouvons nous empêcher de relever à notre tour la contradiction à laquelle l'élève C semble immédiatement réagir en situation :

ST1 (s'adressant à C) : *non C, tu sais qu'il s'énerve rapidement, qu'il est très excité, tu n'en rajoutes pas...*
C (s'exclamant en interrompant ST1) : *Mais t'as vu aussi comment il se comporte ?*
ST1 (interrompant à son tour C) : *quand tu l'insultes tu peux au moins t'excuser, c'est la moindre des choses.*
C : *Par contre quand il dit : vas te faire enculer à FT1A, là, tu dis rien ?*
ST1 (interrompant à nouveau C) : *Hé, hé ! T'as pas besoin de répéter tu sais là on est en classe et en classe on dit pas de gros mots* (ST1_SEA2).

Comment se fait-il que ST1 rappelle, à cet instant, à l'élève C que cette dernière est en classe et qu'étant en classe, elle ne peut se permettre, ni de répéter, ni de prononcer spontanément et intentionnellement des gros mots, alors même qu'elle ne spécifie à aucun moment la même règle à l'élève D ? Certains gros mots sont-ils ainsi tolérables ou au contraire inadmissibles à prononcer, selon qu'ils émanent de l'élève C ou de l'élève D ?

ST1 semble ici prendre sérieusement en considération la **contrainte liée aux symptômes manifestés par les élèves** ainsi que la **contrainte d'hétérogénéité** des élèves scolarisés en institution. L'hétérogénéité est marquée par la diversité des besoins particuliers à laquelle les enseignants spécialisés exerçant en institution sont supposés répondre. En effet, selon ST1 (verbatim de niveau 2 lors de l'AC) les reproches et les sanctions adressés aux élèves en classe, ne peuvent pas être les mêmes selon les élèves concernés. Cette contrainte d'hétérogénéité pourrait quant à elle, être ancrée sur un fond de **libertés de fonctionnement et de programme**, libertés par ailleurs compensées par la construction d'une **mémoire commune** avec ces élèves au fil des semaines de stage passées au sein de cette structure. Elles pourraient également être renforcées par une **contrainte de collaboration** en institution spécialisée.

Nous savons en effet que la loi sur l'instruction publique du canton de Genève (Art. 10, al.1, lettre d.) avance que l'une des finalités de l'école est « *de rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en éveillant en lui le respect d'autrui, la tolérance à la différence, l'esprit de solidarité et de coopération et l'attachement aux objectifs de développement durable* ». De même, le plan d'étude romand (FG.14-15) propose quant à lui des indications

pédagogiques contribuant à permettre aux élèves d'apprendre à « *participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et (à) les appliquer* ». Or, si les enseignants spécialisés exerçant en institution spécialisée sont certes soumis, comme leurs collègues à la loi sur l'instruction publique, ceux-ci ne sont pas contraints, comme nous l'avons déjà mentionné à plusieurs reprises, de se référer aux indications pédagogiques contenues dans les plans d'études, les programmes ou autres manuels de référence. En revanche, les enseignants spécialisés exerçant en institution spécialisée sont soumis à une forte contrainte de collaboration entre professionnels relevant de fonctions professionnelles multiples ainsi qu'à la **prescription à composer avec les mandats pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques**. (Emery, 2016). Ces professionnels assumant non seulement des fonctions et des statuts distincts, mais défendant surtout des prérogatives, points de vue, valeurs, connaissances en lien avec leurs champs de référence complémentaires et parfois contradictoires, tentent de les faire valoir lors de l'élaboration et de la mise en œuvre des projets éducatifs individualisés des élèves scolarisés en institution. Il est dès lors possible, voire probable que les arguments en faveur d'une considération de la dimension thérapeutique de l'orientation et de la prise en charge de l'élève en institution prennent le dessus sur la considération d'arguments davantage pédagogiques ou éducatifs (ibid). Dans la situation qui est ici présentée, ST1 invoque précisément lors de l'autoconfrontation des arguments allant dans le sens d'un primat accordé aux thèses psycho-médicales : l'élève D étant atteint du syndrome de la Tourette, syndrome qui l'amène à proférer des mots vulgaires de manière incontrôlée, celui-ci ne fait pas donc exprès (AC-ST1_SEA2_17'19''-17'33''). Nous inférons des explications et commentaires de ST1 à ce sujet, que contraindre l'élève D, comme les autres élèves, au rappel de règles de vie imposant le non-usage de termes grossiers en classe quelques soient les motifs ou raisons invoqués et le sanctionner à chaque fois qu'il en prononce un, pourrait ainsi ne pas être considéré comme pertinent sur le plan thérapeutique, dans la mesure où cela amènerait potentiellement l'élève à se sentir doublement stigmatisé ou même puni : d'une part par le fait qu'il manifeste malgré lui un tel comportement, d'autre part par le fait que l'enseignante le lui reproche publiquement devant les autres élèves.

Dans ce cas précis, l'étudiante-stagiaire 1 ne fait toutefois ni référence à la contrainte de collaboration en institution, ni à une plus grande légitimité de valeurs thérapeutiques par rapport à des valeurs pédagogiques ou éducatives. Elle se contente de relever à quel point l'**hétérogénéité**, avec laquelle elle doit composer en institution infléchit son activité. Cette prise en compte de l'hétérogénéité ainsi que l'ajustement aux symptômes manifestés par l'élève D (dans le cas de la SEA2) se manifeste tout d'abord, comme nous l'avons vu au travers d'une différenciation nécessaire quant aux attitudes et mesures adoptées en cas de non-respect des règles de vie selon les élèves concernés. L'hétérogénéité, se manifeste cependant également dans la mesure où l'étudiante-stagiaire 1 se sent contrainte de faire comprendre aux élèves les raisons de cette différenciation dans les attitudes et mesures adoptées. Cette tâche d'explicitation s'avère alors très complexe à réaliser pour ST1.

Nous constatons par ailleurs, que ST1 accorde non seulement une signification particulière à la contrainte d'hétérogénéité inter-élèves sur son activité d'étudiante stagiaire en enseignement spécialisé, mais qu'elle est également sensible à l'hétérogénéité internes des élèves (Pelgrims & Buholzer, 2013). Ainsi, nous observons une transformation de la position adoptée par l'étudiante-stagiaire 1 quant à une nécessaire différenciation d'attentes, et partant d'attitudes et de mesures à adopter à l'égard de l'élève D face au respect des règles de vie en classe, selon la situation. En effet, lorsque celle-ci est amenée à autoriser ou au contraire à refuser à l'élève D la possibilité de sortir de la classe pour aller boire, ST1 refuse d'accéder à la demande de l'élève D. Celle-ci argumente alors qu'elle applique pour lui, les mêmes règles de vie que pour les autres élèves de la classe : « *Les élèves n'ont pas le droit d'aller boire en dehors des horaires prévus pour ça, il n'y a donc pas de raison qu'il aille boire* ». D'autant qu'elle sait précisément à cet instant qu'il s'agit d'une stratégie d'évitement. Nous reviendrons sur cet aspect lorsque nous aborderons la signification accordée par ST1 à la liberté de rendement octroyée aux élèves en contexte d'institution spécialisée.

Nous remarquons finalement que si dans la description de son expérience, l'ensemble des indices perçus (**R**) compte tenu de l'engagement, des attentes et des connaissances (**EAS**) de ST1 à cet instant, contribuent à attribuer à l'élève C, une intention de nuire ou de blesser l'élève D, rien en revanche ne conduit l'étudiante à interpréter autrement ce comportement de l'élève C avec davantage de recul. En effet, celle-ci n'interroge pas les raisons ayant conduit potentiellement C à réagir ainsi face à l'élève D. Elle part du principe que la mémoire pédagogique construite durant les 7 dernières semaines avec les élèves de la classe, lui permet de connaître à présent suffisamment l'élève C pour savoir que celle-ci a

« forcément » réagit ainsi par « méchanceté ». Or, nous savons par ailleurs, que ST1 bénéficie d'apports théoriques dispensés dans le cadre de la maîtrise en enseignement concernant l'activité de l'élève abordée dans une perspective située¹⁶⁶. Ces apports sont dispensés dans le but de permettre aux étudiants d'aller au-delà d'une interprétation de surface des comportements apparents des élèves, mais bien également de questionner les dimensions cognitives, métacognitives et socio-affectives (Pelgrims, 2006 ; 2009) de l'activité de l'élève, par le biais d'interactions directes, notamment sous la forme d'un entretien avec l'élève au sujet du comportement observé lors de la situation d'apprentissage. Ces apports insistent notamment sur le fait, que très souvent, les enseignants tendent à interpréter les comportements d'élèves relevant de stratégies de coping et donc étroitement en relation avec leurs états émotionnels, comme des « comportements perturbateurs, voire agressifs ». Ils « tentent alors des remises à l'ordre, cristallisant un pattern d'interactions non didactiques renforçant les risques d'évitement et d'échec chez les élèves. » (Pelgrims, 2009, p. 136).

Force est dès lors de constater, que ces apports et cette manière d'appréhender ou d'interpréter les comportements d'élèves observés n'entrent pas, à ce moment de la description de son activité, dans le référentiel mobilisé par ST1 dans son couplage à la situation. Si tel avait été le cas, ceux-ci auraient sans doute conduit ST1 à considérer en situation les indices d'une éventuelle surcharge émotionnelle de l'élève C face à l'agitation répétée de l'élève D, renforcée par la présence de la chercheuse et de la caméra en classe ou encore par l'ensemble des changements intervenant dans le programme du jour. Elle aurait potentiellement été susceptible de mettre en relation les signes d'une surcharge émotionnelle maladroitement exprimée et dirigée à cet instant vers l'élève D par l'élève C, avec l'enjeu émotionnel présent dans le choix de la discipline travaillée immédiatement après la période d'accueil. L'élève C, sait en effet qu'elle va devoir effectuer des calculs mathématiques. Or nous savons, d'après nos données et notre analyse des cours d'expérience de ST1 durant cette séance, que ST1 prend à certains moments en considération le fait que l'élève C appréhende particulièrement les tâches prévues dans ce domaine disciplinaire. Elle ne le fait toutefois pas à cet instant.

Bien que ST1 ne le mentionne pas, nous ne pouvons finalement pas nous empêcher de relever, à nouveau, le fait qu'elle bénéficie d'une **liberté de fonctionnement** à cet instant donné par **l'effectif réduit en institution spécialisée** et qui pourrait également permettre à ST1 de s'engager physiquement dans la tentative de régulation du comportement de l'élève D. En effet, lorsque ST1 documente son activité à cet instant, elle décrit comment, encore confiante, elle se dit, que tout n'est pas perdu et qu'il est encore possible pour elle de réussir à le calmer (U). Pour ce faire, elle se fie à certains indices : elle remarque que celui-ci rigole encore (R), alors qu'elle sait que d'habitude, celui-ci se lève de sa chaise en hurlant dans tout le bâtiment, si fort que le responsable pédagogique de l'institution l'entend lorsqu'il est dans son bureau (S). Cherchant alors de lui proposer la technique de retour au calme ayant montré son efficacité la dernière fois où D a montré de tels signes de débordement (E). Elle se place devant lui et l'invite à faire comme elle, soit à expirer bruyamment tout en secouant son corps et en balançant ses bras sur les côtés (U). D s'engage dans la proposition de ST1, mais celle-ci s'avère cette fois-ci peu efficace pour un retour au calme, ce qui amène ST1 à construire le type suivant : « *Il faudra se souvenir que cette technique ne marche pas à tous les coups* » (I).

A l'issue de la séance, nous remarquons que l'expérience construite amène ST1 à renforcer le type « *lorsqu'il y a des changements qui interviennent dans le déroulement de la journée de l'élève D, cela provoque une déstabilisation qu'il exprime par des comportements réactionnels* » et à confirmer le type « *lorsque D exprime une telle déstabilisation, mon rôle d'enseignante spécialisée est d'éviter le plus possible les changements ou toute autre source de perturbation* » (I).

En termes d'ajustements de son activité à des comportements réactionnels, le dernier interprétant tendrait à confirmer que ST1 pourrait être encline à s'écarter, à terme, de ses intentions didactiques et pédagogiques avec l'élève D. Comment parvenir en effet à envisager à moyen et long terme des séances d'enseignement et d'apprentissage dans laquelle les changements et les sources de perturbations seraient quasi inexistantes ? Nous voyons à travers cette illustration, à quel point, dans ces conditions d'enseignement et de formation à l'enseignement, les contraintes de collaboration en institution spécialisée, de liberté de programme et de fonctionnement (effectif réduit), combinées aux contraintes d'hétérogénéité des élèves et d'ajustement aux symptômes manifestés par les élèves, deviennent les

¹⁶⁶ Séminaire de recherche F4E40505 intitulé « Étude de la motivation à apprendre en contextes d'enseignement ordinaire et spécialisé » donné par la prof. Greta Pelgrims

vecteurs d'une tendance à l'individualisation de méthodes d'enseignement et de tâches élaborées à partir de moyens d'enseignement unilatéralement créés par les enseignants spécialisés eux-mêmes pour un élève en particulier.

Lors de la description de son expérience durant la SEA5, ST1 met cette fois-ci principalement en évidence la problématique de l'enseignement à des adolescents. Pour rappel, celle-ci se trouve en effet en stage, dans une structure d'enseignement spécialisé dite séparée de l'enseignement régulier accueillant des élèves âgés de 13 à 15 ans et pour lesquelles elle est supposée planifier, préparer, mettre en œuvre et réguler des tâches d'enseignement au tout en tenant compte des besoins individuels de chaque élève et des besoins collectifs des élèves au sein du groupe classe. Nos données d'observations couplées aux données d'autoconfrontation, montrent que durant cette séance, ST1 est perturbée (**R**) à plusieurs reprises par des comportements apparents d'élèves qui l'amènent à agir d'une manière plutôt que d'une autre, reflétant comment et en quoi ceux-ci infléchissent son activité à ces instants en particulier. Nous remarquons ainsi que ST1 semble particulièrement sensible à certaines manifestations de certains élèves, qui s'écartent par leurs comportements manifestes, de comportements d'élèves qualifiés d'élèves « non perturbateurs », suiveurs et intéressés par les contenus enseignés. Elle s'interrompt à plusieurs reprises, interpelle verbalement et nominativement certains élèves, leur demande de suivre et se fâche lorsqu'elle constate qu'ils ne sont pas en train de le faire. Elle évoque également lors de l'autoconfrontation (verbatim de niveau 2) certains doutes quant à la pertinence d'une intervention de remise à l'ordre de sa part à l'égard de l'une des élèves, n'étant pas sûre d'avoir l'aval de sa formatrice sur ce point.

De même et tout comme nous l'avons déjà mentionné pour la séance 2, ST1 semble accorder une signification particulière à la **contrainte d'hétérogénéité inter-élèves** en situation lorsqu'elle estime avoir construit un socle de mémoire commune suffisant avec les élèves de la classe. Cet appui, sur la **mémoire commune**, davantage possible en fin de stage, la conduit à affiner, spécifier sa structure de préparation (EAS) notamment en ce qui concerne les préoccupations, les attentes et les connaissances qu'elle peut avoir à l'égard de chacun des élèves, de manière à être en mesure de proposer chaque fois que possible une réponse adaptée, ajustée aux besoins individuels particuliers de chacun des élèves scolarisés en institution. Ainsi, comme nous l'avons également vu dans le chapitre 7, ST1 différencie lors de la SEA2, sa réaction au « coup de gueule » de l'élève E, de sa réaction au comportement de l'élève C ou encore à celui de l'élève D. Elle se fonde sur la connaissance qu'elle a du fait que E a bien acquis « son métier d'élève » et interprète dès lors ce comportement comme une manière pour lui de profiter du fait que ses camarades sont excités, pour provoquer les adultes en prononçant des gros mots. Dans ce cas, ST1 s'ajuste à ce comportement potentiellement perturbateur, en l'ignorant. Elle considère en effet qu'il s'agit pour elle de la meilleure des réactions possibles, étant donné qu'elle sait qu'il ne sert à rien de monter en symétrie avec cet élève en particulier. Elle sait qu'il suffit de prononcer son prénom pour qu'il s'arrête de râler et qu'il comprenne qu'il est en train d'aller trop loin. Elle semble donc finalement également s'appuyer sur la **liberté de fonctionnement** octroyée aux enseignants spécialisés de faire « au mieux » de leur possibilité dans la régulation des comportements et dans le maintien de l'ordre en classe.

8.1.5 Le contrat social implicite d'assistance en institution spécialisée

Comme nous l'avons vu tout au long du chapitre 7, ST1 décrit non seulement des composantes d'engagement, mais également bon nombre d'unités de cours d'expérience en établissant un lien direct ou indirect avec le contrat social implicite d'assistance créé entre les élèves de l'enseignement spécialisé et leurs enseignants. C'est comme si elle cherchait véritablement à permettre à ce **contrat social implicite d'assistance** (Pelgrims, 2009 ; Pelgrims, Chlostova & Delorme, 2019) de s'actualiser dans ses interactions verbales et non verbales avec chacun des élèves de la classe. Nous en voulons pour preuve l'un de ses commentaires (de niveau 2) en fin d'autoconfrontation aux segments d'activités recueillis lors de seconde séance de son premier stage en institution spécialisée : « *Ce n'est pas pour rien qu'on décide d'être enseignante, c'est justement pour aider les élèves à apprendre* » (AC_ST1_SEA2).

Pour rappel, le contrat social implicite d'assistance essentiellement mis en évidence dans le contexte d'enseignement en classe spécialisée, est « *amorcé lors du passage en classe spécialisée lorsque les acteurs promettent à l'élève la mise à disposition en classe spécialisée de toutes les aides dont il aura*

besoin et par lequel élève comprend que pour réussir il aura besoin d'aide » (Pelgrims, 2009, p.139). Or, contrairement à ce qui se passe pour l'étudiante-stagiaire en classe spécialisée, rien dans les commentaires ou descriptions de son activité en institution spécialisée ne laisse apparaître un quelconque inconfort de ST1 susceptible d'être mis en relation avec l'ajustement effectué à cette contingence spécifique, bien qu'elle bénéficie d'apports lors des séminaires indiquant combien ce contrat porte préjudice à l'activité d'apprentissage des élèves. Cet ajustement au contrat social implicite d'assistance semble aller de soi, ne pas être remis en question par ST1 comme s'il relevait en quelque sorte déjà d'une *culture-propre* mobilisée à chaque instant par l'étudiante-stagiaire, ayant validé et renforcé au long de ses stages en institution, la connaissance selon laquelle il est nécessaire de mettre à disposition aux élèves « toutes les aides dont ils ont besoin ». Nous n'avons en effet, pas constaté de sollicitations régulières et insistantes de la part des élèves dans les quatre situations d'enseignement et d'apprentissage en contextes d'institution spécialisée que nous avons observé dans le cadre de cette recherche. En revanche, ce sont plutôt des comportements proactifs de la part de ST1 cherchant à actualiser son intention de venir en aide à chacun des élèves des groupes-classe à l'égard desquels elle est supposée déployer des tâches d'enseignement, qui ont attiré notre attention d'observatrice externe.

Ainsi, lors de la SEA1, cherchant à se montrer disponible dès que l'un des deux élèves du groupe-classe manifeste même discrètement le moindre besoin, dès que l'un d'eux a achevé une étape prévue, ou qu'il rencontre une difficulté quelconque à accomplir la tâche demandée, celle-ci organise sa séance en alternant très régulièrement d'un élève à l'autre, s'efforçant d'être quantitativement et qualitativement présente, corporellement, mais également pédagogiquement et didactiquement auprès de chacun deux. Lors de la SEA2, l'étudiante-stagiaire se tient également physiquement aux côtés des élèves lorsque ceux-ci accomplissent une tâche prescrite pour laquelle ST1 anticipe de leur part un besoin de soutien, d'encouragement, de régulation externe de leurs comportements. Ainsi, si un dilemme quant à la quantité ou à la qualité de l'aide à fournir à chacun des élèves émerge dans ces moments chez ST1, ce n'est pas tant dans le fait de fournir ou pas de l'aide en tant que telle aux élèves, mais c'est plutôt dans la capacité d'être en mesure de se départager, de se montrer simultanément présente et disponible auprès de chacun d'eux. Celle-ci sait en effet que si, par exemple elle débute la tâche de mathématiques en soutenant d'abord l'élève D dans l'accomplissement des fiches qu'elle a prévue pour lui, cela lui prendra beaucoup de temps. Si certaines attitudes semblent, à ses yeux, inadéquates mais « excusables » en début de stage, elle ne peut faire comme si elle ignorait, à la fin du stage, que débiter son travail d'enseignement, dans la correction des devoirs auprès de l'élève D allait exiger de sa part de prendre du temps pour s'assurer que ce dernier comprenne bien ce qui est en jeu et attendu de lui dans la tâche proposée. Elle ne peut dès lors guère plus ignorer que si l'élève C ne peut débiter sa propre tâche de mathématiques durant tout ce temps, celle-ci va s'impatienter, est susceptible, non seulement de manifester des « comportements perturbateurs » menaçant les conditions de participation pour l'ensemble du groupe, mais surtout, de ne plus se montrer en mesure de se remettre ensuite à la tâche. Il s'agit dès lors pour ST1 de saisir le bon moment avec C, celui durant lequel C sera en mesure de s'investir tranquillement et volontairement dans la tâche proposée. Or, le fait de consacrer ce temps-là à l'élève C s'avère sans doute l'élément déclencheur de l'une des « crises » réalisées par l'élève D durant cette séquence. Par ailleurs, cette contrainte d'ajustement au contrat social implicite d'assistance (apparemment irrévocable pour ST1) semble ici renforcée comme nous l'avons vu précédemment, par la *contrainte d'ajustement aux symptômes des élèves* scolarisés en institution spécialisée ainsi qu'à la *contrainte d'hétérogénéité des besoins particuliers* de chacun des élèves. Nous avons également vu dans le chapitre 7, à quel point l'étudiante-stagiaire 1 cherche le plus souvent, lors de ses stages en contexte d'institution spécialisée, à maintenir de suffisamment bonnes conditions de travail afin de permettre aux élèves de réaliser ce qu'elle attendait d'eux. Parmi l'ensemble des actions déployées à cette fin, nous avons pu constater que celle-ci s'efforçait d'effectuer certains gestes de manière anticipée dans le but de soutenir à court terme, l'un ou l'autre des élèves et à moyen terme éviter une perturbation majeure du climat de classe. Ainsi, lors de la SEA1, c'est à nouveau parce qu'elle sait que certaines tâches ne peuvent être accomplies de manière autonome par les élèves, qu'elle s'efforce d'organiser sa séance en proposant de manière alternée aux élèves des tâches dans lesquelles l'un se trouve en mesure de travailler de manière indépendante pendant que l'autre nécessite de son point de vue, mais également de la part de son FT, une présence à ses côtés et son « aide ». Nous aurons l'occasion de revenir sur cet aspect, en lien avec les contraintes liées aux dispositifs de stage, dans la mesure où comme nous l'avons montré dans les chapitres 9 et 10, ST1 semblent également fortement s'ajuster aux *conseils*,

prescriptions et pistes d'actions proposées par ses formateurs pour planifier et mettre en œuvre ses séances d'enseignement.

8.2 Contingences liées aux dispositifs du stage « Enseigner en institution spécialisée I » et du stage « en Institution spécialisée II » infléchissant l'activité de ST1 (SEA1-SEA2 et SEA5 et SEA6)

Outre les contraintes et libertés liées au contexte professionnel lui-même et infléchissant l'activité de ST1 lorsqu'elle enseigne en institution, nous avons identifié grâce à l'analyse de nos données d'observations et celles des données d'autoconfrontation, des contingences que nous associons spécifiquement au contexte et à la situation de formation telle qu'elle est prévue, régie et organisée par le stage en tant que dispositif de formation. Celles-ci s'articulent à certains égards avec les contingences situationnelles et contextuelles et en viennent parfois à les renforcer, mais elles contribuent également quelques fois à les transformer. Ainsi, la question de l'absence de programme imposé par les directives se trouve le plus souvent « compensée » par une contrainte de programme et de fonctionnement imposé par les contrats pédagogiques du stage, les injonctions des formateurs de terrain et par les normes organisationnelles inhérentes aux structures d'accueil pour le stage. En revanche certaines contingences sont propres au dispositif de formation, et plus particulièrement à la situation de formation au travail en contexte professionnel, autrement dit, au fait de se trouver en situation de formation au travail dans un environnement de travail réel. Nous mettons donc ici en évidence ce qui, du point de vue des conditions de formation telles qu'induites par le dispositif de formation (par ex : contrats pédagogiques de stage et objectifs spécifiques à atteindre ; modalités d'accompagnement par les formateurs de terrain ; modalité d'organisation pratique du stage) viennent infléchir les dimensions constructives et productives de l'activité de ST1 durant les stages réalisés en contexte d'institution spécialisée.

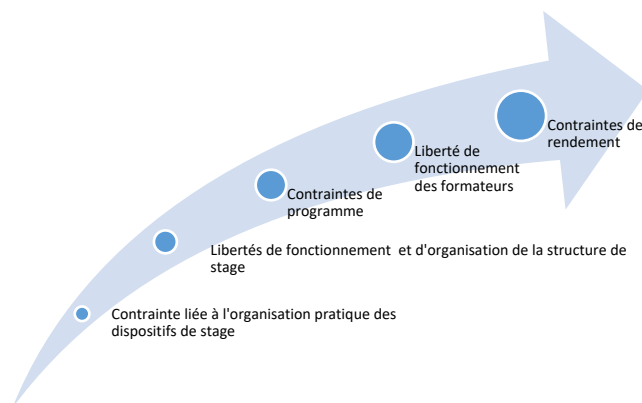


Figure 8.2 : Contraintes et libertés liées au dispositif de formation

8.2.1 La contrainte d'organisation pratique liée aux dispositifs de stage

Comme nous l'avons vu lors de la présentation du contexte de la recherche dans le chapitre 5, le dispositif du stage « Enseigner en institution spécialisée I » prévoit un déroulement dit « filé » du stage, sur une période de 8 semaines (16 jours) au semestre de printemps pour les étudiants au bénéfice d'un complément de formation, avec des jours de présence dans la structure de stage prescrits : le jeudi et le vendredi. Les dates de début et de fin du stage sont également déterminées par l'institut de formation des enseignants et annoncées à l'ensemble des acteurs concernés. Par ailleurs, l'établissement scolaire spécialisé dans lequel se déroule le stage, ainsi que le formateur de terrain responsable de l'accompagnement, de la formation et de l'évaluation de l'étudiant-stagiaire, lui sont également imposés. Le dispositif du stage « Enseigner en institution spécialisée II », prévoit quant à lui un déroulement de type « compact » du stage. Il s'agit dans ce cas, là d'un stage se déployant sur une période de 5 semaines (31.5 jours), l'étudiant-stagiaire étant contraint d'être présent dans la structure de

stage le lundi, le mardi, le jeudi et le vendredi, ainsi que le mercredi matin lorsque les structures elles-mêmes sont ouvertes cette matinée-là¹⁶⁷.

Ces dispositifs, comme les autres d'ailleurs, prévoient également l'obligation pour les étudiants-stagiaires de contacter leur formateur de terrain dès réception de leur attribution et de convenir avec lui de la date à laquelle ils pourront effectuer une journée d'observation avant le début du stage dans la structure attribuée¹⁶⁸. C'est généralement durant cette première journée d'observation que les étudiants-stagiaires ont l'occasion de faire connaissance avec les élèves et les membres de l'équipe multiprofessionnelle présents ce jour-là. Cette journée permet également au formateur de terrain de commencer à présenter à l'étudiant-stagiaire le fonctionnement institutionnel spécifique de la structure scolaire et de donner certaines informations indispensables au bon déroulement du stage : objectifs d'enseignement et différents projets en cours ; informations sur les caractéristiques et besoins des enfants accueillis. Finalement cette journée est l'occasion pour étudiant-stagiaire et formateur de terrain, de définir le projet de formation de l'étudiant-stagiaire, les moments d'intervention prévus, les tâches et les modalités de collaboration avec les autres professionnels¹⁶⁹. Or, à l'époque où les données de la recherche ont été construites, peu de jours s'écoulaient généralement entre la date de réception de l'attribution du stage et la date formelle du début du stage, contraignant ainsi les étudiants-stagiaires à planifier et effectuer cette journée d'observation à peine un ou deux jours avant de se trouver eux-mêmes en situation de responsabilité totale des tâches d'enseignement.

Si ces contraintes en lien avec l'organisation pratique des stages ne sont pas identifiées comme des contraintes majeures par l'étudiante-stagiaire elle-même, celle-ci signale toutefois avoir ressenti une certaine anxiété et s'être perçue en situation de grande difficulté à l'issue de la première journée d'observation, lorsqu'elle a constaté avoir finalement très peu de temps à disposition pour intégrer l'ensemble des informations transmises par FT1A de manière à planifier et mettre en œuvre l'ensemble des séquences d'enseignement. En effet, dans son cas, la journée d'observation a eu lieu le mardi précédent le début du stage, et la première séance d'enseignement observée et menée par ST1 a eu le jeudi de la même semaine, soit le surlendemain. L'étudiante-stagiaire se voit donc ici dans l'obligation de faire avec les conditions données par les contraintes organisationnelles du dispositif de stage et d'en tirer parti comme elle peut, tout en essayant de faire en sorte de ne pas se laisser trop envahir par un stress trop conséquent, sachant qu'il s'agit alors de sa première expérience d'enseignement en contexte d'enseignement spécialisé.

Bien que l'ampleur et les conséquences de l'ajustement au fonctionnement, au style pédagogique et au style relationnel du formateur de terrain, soient davantage à mettre en relation avec la *liberté de fonctionnement* laissée aux formateurs de terrain, et renforcées par les *contraintes de rendement* induites par les composantes évaluatives des dispositifs de stage, nous constatons que l'attribution d'un formateur de terrain, imposée par l'institut de formation à l'étudiante-stagiaire, contribue également à générer chez ST1 une certaine appréhension qui pourrait s'exprimer ainsi : « sur quel formateur de terrain vais-je tomber, sera-t-il capable de répondre à mes attentes, sera-t-il un guide voire un modèle suffisamment stimulant, suffisamment à l'écoute, pour ne pas me donner envie de renoncer à cette formation ? » si l'on en croit les considérations apportées dans l'entretien semi-directif réalisé plusieurs mois après la réalisation des 4 stages.

8.2.2 La liberté de fonctionnement et d'organisation de la structure de stage

L'organisation et le fonctionnement interne de chaque institution spécialisée sont déterminés par l'équipe pédagogique et thérapeutique du centre de jour concerné, et validés par le directeur d'établissement spécialisé et d'intégration référent pour la structure en question. Contrairement aux établissements scolaires de l'enseignement obligatoire disposant d'une directive établie par la direction

¹⁶⁷ Malgré une volonté déclarée par la direction générale de l'office médico-pédagogique entre 2007 et 2018, d'harmoniser les horaires d'ouverture et d'accueil des élèves dans les centres médico-pédagogiques de l'OMP, les institutions spécialisées bénéficient encore d'une liberté individuelle d'organisation et de fonctionnement leur permettant de décider en concertation avec les directeurs des établissements scolaires d'enseignement spécialisé et d'intégration de leurs horaires effectifs.

¹⁶⁸ Contrat pédagogique du stage, p.8. Chapitre « Organisation du stage Enseigner en institution spécialisée 1 ». Idem pour le deuxième stage.

¹⁶⁹ Ibidem.

générale de l'enseignement obligatoire (DIP, 2019¹⁷⁰) et qui décrit la répartition hebdomadaire du temps d'enseignement pour l'ensemble des établissements de l'enseignement primaire, les enseignants spécialisés exerçant dans des établissements scolaires spécialisés, *séparés* de l'enseignement régulier, ne bénéficient d'aucune directive de ce type. Nous n'avons pas été en mesure d'accéder à des informations, règlements, directive officielle définissant l'horaire individualisé d'un écolier en centre de jour. Nous savons toutefois que le temps consacré à l'enseignement dans les centres de jours n'est pas le même que celui prévu pour les élèves de classes spécialisées et de classes ordinaires, et que celui-ci varie d'une institution à une autre (Maréchal, 2006; Vendaïra-Maréchal 2013).

Lors de son autoconfrontation à la SEA2, ST1 décrit, sans toutefois le spécifier et l'attribuer à la liberté qu'ont les institutions spécialisées d'organiser leur planning horaire comme elles le souhaitent, un ajustement à l'horaire qui lui est imposé pour accueillir les élèves en classe. Ainsi, elle sait que dans cette structure spécifique, il lui est demandé de débiter la période d'accueil à 8h30 et de l'achever, quoi qu'il arrive à 9h00. Cette organisation horaire est due au fait que les élèves de l'institution, ne demeurent pas en classe avec l'enseignant spécialisé durant l'intégralité de la matinée voire de la journée. Certains poursuivent après l'accueil avec une période consacrées à des tâches éducatives, ou à des ateliers à visée thérapeutique, tandis que d'autres bénéficient d'un temps consacré aux tâches d'enseignement et d'apprentissages scolaires. Les élèves qui quittent la classe doivent donc être libérés dans les temps, de manière à être en mesure de se présenter à l'heure pour l'atelier éducatif ou thérapeutique. C'est d'ailleurs, le cas de l'élève E qui lors de la SEA2 rejoint la cuisine afin de participer à la préparation du repas servi dans l'institution, en compagnie de l'éducateur spécialisé. ST1 se sent donc contrainte d'être particulièrement vigilante dans la gestion du temps consacré à cette période : « *Habituellement, la gestion du temps est vraiment chronométrée, c'est 8h30-9h00 pile-poile* ». Elle affirme chercher à « meubler » l'espace-temps, lorsqu'elle termine quelques minutes plus tôt et avoir en permanence un œil sur la montre de la classe pour adapter le contenu de l'accueil au temps à disposition. Or, comme nous l'avons évoqué plus tôt, cette organisation étant spécifique à cette structure d'enseignement spécialisé, en tant qu'étudiante-stagiaire, ST1 se doit de s'ajuster à cette liberté d'organisation et de fonctionnement particulier. Il est d'ailleurs intéressant de constater que lors du second stage en institution, c'est la période d'accueil qui place l'étudiante-stagiaire le plus en situation de vulnérabilité face à un public d'élèves adolescents. Si l'on en croit ses propos, et ceux de la formatrice de terrain, c'est un moment complexe à gérer pour elle, car elle ne sait pas comment s'y prendre pour maintenir tout à la fois l'attention des élèves, l'ordre en classe et leur permettre de débiter la journée dans de bonnes conditions. Celle-ci évoque le fait qu'elle ne peut pas pour autant s'appuyer sur ce qu'elle a développé comme compétences dans la gestion de l'accueil lors de son premier stage en institution, ces périodes portant certes le même nom, mais étant pratiquement structurées à l'opposé l'une de l'autre.

Dans un registre similaire, ST1 fait face à deux fonctionnements institutionnels contrastés en matière de collaboration entre professionnels. Si lors du stage C, il s'agit davantage pour ST1 d'expérimenter la collaboration indirecte avec les membres de l'équipe multiprofessionnelle de l'unité dans laquelle elle effectue son stage, dans le stage A en revanche, à ce type de collaboration, s'ajoute également des tâches collaboratives à partager inter-institutions spécialisées. Là, également, aucune prescription ne contraint à notre connaissance les institutions spécialisées genevoises à collaborer entre elles dans le cadre d'un projet d'établissement formellement établi et validé par la direction de l'enseignement spécialisé. Il s'agit donc plutôt d'initiatives spontanées reposant sur le bon-vouloir des membres de chacune des équipes multi-professionnelles, autorisées par la **liberté de fonctionnement** présente **en institution spécialisée** que nous avons abordée dans la section précédente de ce chapitre. Ce fonctionnement collaboratif inter-institution laisse ainsi bien entendu la place à l'ensemble des difficultés inhérentes à la planification et à la mise en œuvre des tâches collaboratives que l'on peut rencontrer au sein d'une seule institution (voir Emery, 2016, pp. 89-92). Ainsi, et toujours dans le cas de la SEA2, lorsque ST1 annonce le programme des deux journées à venir aux élèves (ses deux derniers jours de stage par ailleurs), FT1A l'interrompt pour préciser aux élèves qu'il y aura cette fois-ci un certain nombre de changements, et notamment que les ateliers inter-institutions du vendredi après-midi proposés aux élèves des deux institutions, n'auront pas lieu en raison d'une décision prise par les adultes de l'autre

¹⁷⁰ Département de l'instruction publique, de la culture et du Sport, (2019) récupéré le 28 octobre 2019 sur : <https://www.ge.ch/document/directive-grille-horaire-enseignement-primaire/telecharger>

institution. Elle réalise alors qu'elle n'a, en tant qu'étudiante-stagiaire, ni participé à la décision avec les autres professionnels, ni été tenue informée des changements intervenant dans le programme du vendredi après-midi. ST1 se voit dès lors contrainte, de s'ajuster en situation aux conséquences de cette liberté de fonctionnement et d'organisation institutionnelle, tant face aux élèves qui la questionnent du regard et expriment leur frustration suite à cette annonce, que face au formateur de terrain qui une fois l'annulation des ateliers annoncée, la laisse toutefois gérer les réactions et les questions des élèves à ce propos. Nous émettons toutefois l'hypothèse que le statut particulier d'étudiante-stagiaire ainsi que les modalités et la période¹⁷¹ de réalisation du stage (stage filé) ont principalement contribué au fait que cette information ne soit pas parvenue jusqu'à elle. En effet, si elle avait été enseignante spécialisée engagée dans cette institution, ou du moins si le dispositif de stage prévoyait une réalisation du stage à plein temps, elle aurait sans doute eu accès à l'information de ces changements qu'elle aurait alors pu intégrer plus facilement aux annonces à faire aux élèves durant l'accueil, tout en étant en mesure d'anticiper et de réguler de manière proactive leur réaction. Son statut et l'articulation de son activité dans cette structure institutionnelle au dispositif de stage en lui-même, contribue par ailleurs selon nous à limiter certains des aspects conflictuels liés à ce genre de situation survenant entre membres de plusieurs équipes. En effet, en tant qu'étudiante-stagiaire, elle peut plus facilement s'ajuster à ce type d'imprévu en prenant une certaine distance à l'égard des professionnels qui ont omis de lui transmettre l'information (Mellier, 2002, p. 273 cité par Emery, 2016), ou à l'égard de ceux qui ont décidé d'annuler la tenue des ateliers.

8.2.3 Les contraintes de programme liées aux dispositifs de stage

Nous observons deux formes de contraintes de programme associables aux dispositifs de stage et infléchissant l'activité de l'étudiante-stagiaire lorsqu'elle est amenée à enseigner et à être formée à l'enseignement en contexte d'institution spécialisée. Tout d'abord, ST1 se montre sensible à une contrainte de programme liée aux injonctions des formateurs de terrain quant aux objets de savoir à enseigner aux élèves de leur classe, ainsi qu'à certains principes pédagogiques et didactiques à prendre en compte dans l'enseignement. Par ailleurs, elle signale également avoir eu à s'ajuster à une contrainte de programme liée aux objectifs spécifiques de stage à atteindre, ainsi qu'aux exigences posées par certaines unités de formation articulées aux stages eux-mêmes. Nous verrons donc que cette double contrainte de programme, associable au dispositif de stage lui-même, peut à certains égards revêtir un caractère parfois artificiel dans la situation de travail, lorsque l'on sait par ailleurs qu'en milieu institutionnel c'est plutôt la liberté de programme et de moyens qui infléchit l'activité des professionnels eux-mêmes.

8.2.4 La contrainte de programme imposé par les formateurs de terrain

Les résultats concernant l'accompagnement de ST1 par ses formateurs de terrain (FT1A et FT1B), et plus particulièrement durant les entretiens de régulation en contextes de stage en institution spécialisée (voir chapitre 7), ceux de nos observations des séances d'enseignement et apprentissage proposées aux élèves au fil des stages, combinés à l'analyse de l'activité de l'étudiante-stagiaire menée dans une perspective enactive (chapitre 7) montrent à quel point l'étudiante-stagiaire cherche de manière générale à se conformer aux attentes de ses formateurs. L'entretien pré-leçon 1 mené dans le stage A révèle ainsi très clairement que les orientations didactiques et pédagogiques sont apportées par le formateur de terrain à l'étudiante-stagiaire, qui s'appuie ainsi sur ces indications, conseils, suggestions pour élaborer la planification de sa première séance. L'entretien post-leçon 2 réalisé dans le stage C, met quant à lui en évidence les remarques positives effectuées par FT1C et en lien avec le constat d'une prise en compte par ST1 lors de cette séance d'enseignement dans le domaine des sciences, de l'ensemble des remarques liées aux modalités d'enseignement préconisées tout au long du stage.

De plus, comme nous l'avons précisé lors de la présentation des résultats liés aux contenus évoqués durant les entretiens, nous constatons qu'aucun des formateurs de terrain en institution ne suggère à ST1 de se référer davantage aux prescriptions du Plan d'études romand (PER) pour la planification et la

¹⁷¹ Le stage se déroule le jeudi et le vendredi du 27.02.2014 au 02.05.2014. Il est entrecoupé des vacances universitaires et scolaires de Pâques qui ont lieu du 17.04.2014 au 25.04.14, ainsi que du congé du 1^{er} mai, qui tombe le jeudi cette année-là.

régulation de ses séances ultérieures, ou encore d'avoir recours aux moyens d'enseignement romands (MER) plutôt qu'à des outils créés unilatéralement pour la séance en question et inspirés de recommandations, exemples, modèles issus de sites pédagogiques se trouvant sur internet. Au contraire, nous remarquons que la capacité de ST1 à créer du matériel adapté spécifiquement pour les élèves du groupe-classe est particulièrement appréciée par les formateurs de terrain qui reconnaissent là un signe d'identification et de considération par ST1, des besoins particuliers des élèves, notamment ceux-là même qu'ils ont signalé et présenté à l'étudiante lors de leurs descriptions des caractéristiques des élèves. Dès, lors et en guise de caricature de ce que nous pourrions observer quant à la formation de l'étudiante-stagiaire à l'enseignement spécialisé en contexte d'institution spécialisée, nous pourrions dire qu'elle compose durant ces stages avec une contrainte de programme de formation l'incitant à se conformer à la liberté de programme habituelle en institution spécialisée. Or, en ce sens, là, nous ne pouvons que relever une certaine conformité de ST1 et de ses formateurs aux contraintes du contrat pédagogique des stages « Enseigner en institution spécialisée I et II », dans la mesure, où les objectifs spécifiques de ces deux stages, non seulement ne préconisent pas explicitement une référence aux PER et aux MER pour l'actualisation des tâches didactiques de l'enseignement en institution, mais enjoignent plutôt l'étudiante-stagiaire à se conformer aux normes d'action habituelles de l'institution en matière d'enseignement :

Institution spécialisée (I)	Institution spécialisée (II)
Observer et identifier le cadre et les conditions pédagogiques et didactiques <i>mis en place par l'institution</i>	Analyser et s'ajuster au cadre et aux conditions pédagogiques et didactiques <i>mis en place par l'institution</i>
Prendre connaissance <i>des projets éducatifs individualisés</i> rédigés pour les élèves dont il a la charge	Prendre connaissance et contribuer au suivi <i>d'un/des projets pédagogiques et didactiques, comprendre et utiliser les outils d'enseignement et les instruments d'évaluation</i> (formative, sommative) pour les élèves dont il partage la responsabilité
Identifier, en collaboration avec le FT, les besoins pédagogiques et didactiques particuliers des élèves <i>en fonction des tâches à accomplir et des savoirs à apprendre</i>	Identifier les besoins pédagogiques et didactiques particuliers des élèves <i>en fonction des tâches à accomplir et des savoirs à apprendre</i>
Connaître et recourir aux <i>moyens et outils pédagogiques et didactiques aménagés spécifiquement par l'institution</i>	Connaître et recourir aux <i>moyens et outils pédagogiques et didactiques aménagés spécifiquement par l'institution</i>
	Planifier et préparer la majorité des activités didactiques <i>en prenant en compte les indications du FT, les savoirs à enseigner et les besoins particuliers des élèves</i>
	Mettre en œuvre et réguler la majorité des activités d'enseignement et d'apprentissage <i>dans le contexte de classe et des moments prévus à cet effet dans l'institution</i>

8.2.5 La contrainte de programme imposée par les UF articulées au stage

Comme nous l'avons décrit dans le chapitre 5, le plan d'étude de l'année académique 2013-2014. prévoit que lorsque les étudiants inscrivent leurs stages « Enseigner en institution spécialisée I », ainsi que le stage « Enseigner en institution spécialisée II » comme unités de formation à réaliser au semestre de printemps de leur première année d'étude, et comme unité de formation à réaliser au semestre d'automne de leur seconde année d'étude, ils sont également contraints d'inscrire certaines unités de formation appartenant au domaine 4 « Enseignement et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé », de manière parallèle à ces deux stages. Ainsi, le stage « Enseigner en institution spécialisée I » doit en principe être accompagné de l'UF « Didactique des Lettres et des Arts pour l'enseignement spécialisé », d'un séminaire d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle (SARP). C'est également durant ce semestre que le cours « Enseignement et apprentissages scolaires en institution spécialisée » a lieu. En ce qui concerne le stage « Enseigner en institution spécialisée II », il doit être accompagné de l'UF « Didactique des sciences et de l'éducation physique pour l'enseignement spécialisé » et du SARP. Contrairement à la formation en enseignement primaire, dans laquelle les unités de formation dans le domaine des didactiques sont réparties en deux modules articulant temps de terrain et cours suivis à l'université, les dispositifs de stages de la MESP, ne font pas encore partie de modules de formation clairement identifiés à l'époque où les données sont construites¹⁷². Dès lors, lorsque les

¹⁷² Depuis l'année académique 2018-2019, le programme des cours de la MESP formalise la formation en alternance dans trois contextes de l'enseignement spécialisé et prévoit l'existence de 3 modules obligatoires. Chacun de ces modules comprend un

enseignants responsables des unités de formation accompagnant les stages en institution spécialisée demandent aux étudiants-stagiaires de planifier, de mettre en œuvre, ou encore d'analyser des séquences didactiques durant leur stage, ils imposent de fait aux acteurs principaux du stage (FT et ST) de nouvelles contraintes de programme spécifiques au domaine des arts et des lettres (stage A) ou à l'éducation physique et aux sciences (stage C), qui ne font pas explicitement partie du contrat pédagogique de stage établi entre formateurs de terrains, formateurs universitaires chargés de la supervision du stage et étudiants-stagiaires. Or, ce sont dans le cadre de ces unités de formation que les étudiants-stagiaires sont sensibilisés à la nécessité de se référer au PER et aux MER pour la planification, la mise en œuvre et la régulation des séquences didactiques proposées aux élèves. ST1 décrit d'ailleurs certains de ses choix en termes d'ajustement aux contraintes des unités de formation accompagnant ces deux stages. Dès lors il ne s'agit pas d'une simple coïncidence si parmi les quatre séances d'enseignement données par ST1 en contextes d'institution spécialisée, celle qui a pour objet l'enseignement du français se déroule lors du stage A et celle qui a pour objet l'enseignement des sciences, se déroule quant à elle lors du stage C.

*« Je prends la photo (...) et même **pour le dossier qu'on a à rendre**, pouvoir la mettre afin d'illustrer. Parce que j'ai pris des photos afin d'illustrer toutes les étapes de la maquette, justement pour voir. Toutes les étapes et l'évolution, justement, ben pour la séance 1, on a fait cette partie, tac, tac, tac et là ben justement la photo finale (...) et d'ailleurs ça me fait penser parce que je l'ai passée sur le disque dur il faut que je les récupère pour le dossier justement. (...) **On devait mener une séquence de sciences, c'était obligatoire, on a le cours de didactique, on avait maths, une activité de maths, une séquence en sciences, et après l'hypothétique, c'était celle de gym. Parce que normalement, à la base, si on pouvait c'était bien de le mener aussi, mais dans les différents lieux, c'est souvent un prof de gym attiré, et donc on n'avait pas forcément la possibilité, donc c'est la seule qui est hypothétique, alors que ça on devait la mener et justement on a le dossier à rendre cette semaine.** (AC_ST1_SEA6_Minutes) »*

De plus comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie précédente relative aux contingences situationnelles émergents lors des situations d'enseignement et apprentissages en institution (partie 8.1), ST1 n'ignore pas cette contrainte d'une référence au PER lors des planifications, mises en œuvre et régulations des séances à mener en classe. En effet comment comprendre, les remarques, descriptions, commentaires de niveau 2, apportés par ST1 lors de l'autoconfrontation de sa dernière séance du stage A, dans laquelle celle-ci exprime l'effort de conciliation entre ce qui semble lui avoir été prescrit par l'institution de formation (la référence aux degrés scolaires établis par le PER), et le réel de son lieu de stage (les niveaux scolaires effectifs des élèves). D'autant que cette prescription à se référer et à utiliser le PER pour planifier, mettre en œuvre et réguler ses séances, semble loin d'être investie de sens pour ST1 lorsqu'elle débute son premier stage en institution. Il s'agit donc d'une contrainte avec laquelle l'étudiante-stagiaire doit d'autant plus composer qu'elle ne la saisit pas immédiatement à sa juste mesure. Celle-ci pourrait d'ailleurs être reformulée en ces termes : « Je sais que je dois me référer au PER, mais je ne sais ni comment ni pourquoi ». Ce n'est qu'au fil du stage, que cette contrainte, prenant davantage de sens et devenant plus compatible avec les pratiques d'enseignement de ST1, peut alors progressivement être envisagée comme une ressource.

*« Comme je connais mieux les objectifs, de pourquoi je fais ces exercices-là, alors qu'au début, c'était vraiment, heu..., j'avais très peu d'informations sur ces élèves, on a beau me dire un niveau, après je ne sais pas si c'est trop ou pas assez, ou alors leur vitesse et tout, alors que là, les trois dernières semaines ça se voit et aussi par les retours de FTIA que les exercices sont beaucoup plus adaptés, ils correspondent beaucoup plus au bon niveau des élèves. Au début pas du tout, parce que je suis... alors oui on me dit, il a un niveau 4PH par exemple, je propose un exercice de niveau 4PH et c'est peut-être justement trop compliqué ou au contraire trop facile, ou même ben leur vitesse de travail tout simplement, ça change beaucoup, et c'est vraiment par l'observation que j'ai pu apprendre à mieux cibler, et en surtout **en me familiarisant avec tous les outils méthodologiques, le PER, le livre du maître et autres, ce qui m'a permis de mieux planifier, d'avoir les clés en main pour modifier l'activité***

stage, un séminaire d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle et un cours concernant l'enseignement et les apprentissages dans les contextes d'enseignement spécialisé dans lesquels ont lieu le stage.

en cas de besoin. Avant comme je savais très peu sur les élèves, et le PER je l'avais avant, mais je ne le connaissais pas aussi bien, oui, on l'a, c'est notre bible entre guillemets, mais on ne nous a pas donné les outils nécessaires pour s'en servir de façon correcte. Donc c'est vraiment en m'entraînant, en le feuilletant là toutes les semaines au fil du stage, que j'ai appris peu à peu à me repérer dedans, même si ce n'est pas encore ça, et là, par exemple, je ne suis pas encore au top non plus pour retrouver l'information nécessaire (AC_ST1_SEA2_Minutes 01'18''08'''- 01'20''18''') ».

8.2.6 La liberté de fonctionnement des formateurs de terrain

Si les contrats pédagogiques des stages « Enseigner en institution spécialisée I et II », prévoient une description du rôle et de la triple fonction des formateurs, celle-ci demeure relativement générique. Peu de détails sont donnés quant à la manière dont les formateurs de terrain peuvent/doivent s'emparer de ces prescriptions générales pour accompagner, former, évaluer l'étudiant-stagiaire qu'ils accueillent dans leur structure (contrat pédagogique des stages « Enseigner en institution spécialisée I et II »). Dès lors, se dégage ici une large zone de liberté octroyée aux formateurs de terrain, dans la mesure où ceux-ci, sont autorisés à interpréter et actualiser ce prescrit selon leurs connaissances, valeurs, expériences, normes-propres, selon le groupe-classe auquel ils ont à faire, et selon l'appréciation qu'ils se font de l'expérience, des connaissances, des besoins particuliers de l'étudiant-accueilli, sans qu'aucune forme de contrôle, voire de sanction ne viennent les en empêcher (Delorme, 2018¹⁷³). En effet, le contrat pédagogique de ces deux stages ne prévoit qu'une brève allusion à une possibilité d'avoir à recourir à un moment ou à un autre, à un éventuel fonctionnement problématique voire de dysfonctionnement avéré de la part du formateur de terrain. Celle-ci est toutefois associée au rappel de la soumission de l'étudiant-stagiaire aux règles d'éthique définies par l'IUFE et l'OMP : « En cas de nécessité, l'étudiant peut faire appel à la responsable des stages ou au formateur universitaire ». Elle n'est donc pas clairement mise en relation avec la pertinence du fonctionnement des formateurs de terrain. L'étudiant-stagiaire ne peut s'appuyer pour cela, que sur l'article 5.2 du règlement interne des stages de la MESP stipulant qu' « *en cas de problèmes majeurs rencontrés par l'étudiant et/ou le formateur de terrain, la responsable des stages doit être informée dans les plus brefs délais* » (Annexe 3). Or, nous verrons ultérieurement, que bien souvent les fonctionnements des formateurs de terrain jugés problématiques par les étudiants-stagiaires ne sont que rarement signalés en raison de la **contrainte de rendement** qui pèse sur eux. Finalement, le formateur universitaire étant envisagé par ces mêmes contrats-pédagogiques comme le partenaire du formateur de terrain et comme un formateur à disposition de la dyade ST-FT en cas de besoin, n'est guère décrit comme un garant de l'adéquation de l'actualisation des rôles prescrits du formateur de terrain avec lequel il collabore dans le cadre d'un suivi de stage.

Par ailleurs, nous avons déjà eu l'occasion de préciser dans la présentation du cadre contextuel de cette recherche (chapitre 5), que l'IUFE recrute pour la fonction de formateurs de terrain dans les stages de formation à l'enseignement spécialisé, des enseignants titulaires d'une classe dans un établissement scolaire d'enseignement spécialisé du canton de Genève. Ceux-ci demeurent donc malgré la présence des étudiants-stagiaires dans les structures scolaires durant leurs stages, les enseignants titulaires des groupes-classes, référents de leurs élèves sur le plan pédagogique et didactique, voire à certains égards également sur le plan thérapeutique. À ce titre, comme nous l'avons également mentionné dans le chapitre 6, leurs préoccupations d'enseignants-titulaires-référents se mêlent le plus souvent à leurs préoccupations de formateurs de terrain (Delorme, 2014, 2015 et 2015b).

Il pourrait dès lors parfois devenir plus tentant pour eux de s'écarter de réelles intentions didactiques et pédagogiques à l'égard de l'étudiant-stagiaire en investissant plutôt les fonctions d'accompagnement puis d'évaluation, en lieu et place de la fonction de formation. Force est en effet de constater, que mis à part le recours aux deux modalités recommandées que sont l'observation et les échanges dans le cadre d'entretiens, les formateurs de terrain, ne sont de facto guère soumis à l'obligation de planifier, mettre en œuvre et réguler des dispositifs de formation contribuant à favoriser chez l'étudiant-stagiaire de réels apprentissages, une fois les objectifs de formation désignés dans le projet de formation élaboré en début de stage.

¹⁷³ Delorme, C. (2018). *Former en contexte de stage en institution spécialisée. Comment et pour quels apprentissages ?* Coformation du stage « Enseigner en institution spécialisée », 16 novembre 2018, IUFE, Genève.

Comme nous l'avons montré dans le chapitre 6, nous observons donc différentes manières d'investir le rôle et la fonction de formateur de terrain, dans ces deux contextes de stage en institution spécialisée, ainsi que différentes formes d'ajustements de la part de ST1. En effet, les attentes, les conseils, prescriptions, la nature des informations mises à disposition des étudiants-stagiaires, bref le fonctionnement des uns, ne correspondent pas forcément à celle des autres, contraignant ST1 à s'ajuster tant au fonctionnement du formateur de terrain, qu'au fonctionnement interne du groupe classe ainsi qu'au fonctionnement interne de la structure de stage (figure 8.2).

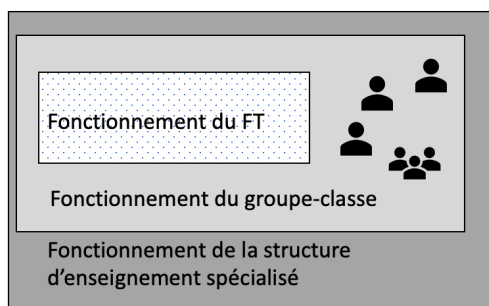


Figure 8.3 : Fonctionnements multiples auxquels ST1 doit s'ajuster au sein d'un même stage

Ainsi lors de la SEA1, ST1 estime avoir été contrainte de composer avec les choix effectués par FT1A concernant les « *conditions permettant à l'étudiant de prendre la responsabilité des tâches de collaboration et d'enseignement auprès des élèves le plus rapidement possible* » (Rôle du formateur de terrain, contrat pédagogique du stage). D'après elle, la quantité et la qualité des informations reçues de la part de FT1A ne lui ont pas permis de pouvoir se préparer et de préparer une séance convenant aux deux élèves de la classe. Celle-ci rapporte avoir manqué d'informations suffisantes lui permettant d'appréhender de manière sereine et confiante la tâche. Par ailleurs, nous l'avons déjà évoqué en amont, le fait que FT1A propose à ST1, pour la première séance de son premier stage, de prévoir deux tâches différentes tant sur le plan des contenus enseignés, que sur le plan des modalités de planification et de conception de séance illustre selon nous cette possibilité d'interprétation laissée aux formateurs quant à la manière dont ils se saisissent de leur rôle de formation. En effet, l'une des planifications doit être réalisée à partir d'une méthode, et donc à partir d'un modèle prescriptif s'adressant à un public d'enseignant et élèves de l'enseignement régulier. Celle-ci doit adapter de manière à répondre aux besoins de l'élève A. L'autre en revanche, doit être élaborée par la stagiaire ex-nihilo. Il appartient dès lors à ST1 de créer à partir de ses propres connaissances et autres ressources à disposition, une séance sur mesure et répondant aux besoins de l'élève B.

Lors de la SEA2, nous voyons comment ST1 s'ajuste rigoureusement aux rituels qui ont été personnellement élaborés et mis en place avec et pour les élèves du groupe-classe, dès le début de l'année scolaire, voire depuis plusieurs années scolaires. Elle adopte en conséquence les règles d'action mobilisées habituellement par FT1A, pour guider l'élève C lorsque celle-ci présente un livre durant l'accueil : « *toujours poser des questions pour voir ce qu'ils ont compris, et pour voir s'ils étaient à l'écoute* », et vérifie que l'élève D est bien à avec eux. De même, elle s'ajuste aux recommandations émises par FT1A pour le moment de correction des devoirs avec l'élève D : « *reprendre les devoirs avec D pour voir avec lui, comment il a fait* ». Finalement, nous constatons, qu'elle reprend à son compte a posteriori l'importance donnée par FT1A à l'obligation de pousser l'élève D à utiliser un crayon comme outil scripteur plutôt qu'un stylo, s'excusant presque de s'être trompée sur le moment, expliquant qu'elle a confondu cette règle d'action (écrire au crayon pour pouvoir effacer) avec la règle contraire (écrire au stylo pour permettre de voir l'erreur qui a été commise) appliquée à d'autres élèves.

Lors du stage C, nous remarquons que lors de l'entretien post-leçon de la SEA6, ST1 semble avoir à se justifier à plusieurs reprises d'avoir adopté d'autres choix que ceux qui auraient été privilégiés par FT1, notamment au sujet des modalités d'enseignement. Ainsi, lorsque FT1C estime qu'au lieu de laisser partir à tout va les questions des élèves, suite aux explications lors du quizz, elle aurait pu organiser ce temps de quizz en groupe. ST1 n'a pas l'air d'accord, invoquant qu'elle souhaitait quand même que ceux-ci réfléchissent un moment par eux-mêmes avant de poser les questions, pour qu'ils

puissent remettre en mémoire ce qui avait été vu. En ayant recours à cette modalité son objectif était selon elle, de contribuer à fournir aux élèves un espace-temps pour qu'ils réfléchissent individuellement, tout en leur précisant que s'ils ne savaient pas répondre, ils bénéficieraient de toute façon ensuite d'un moment collectif. De même, lorsque FTC1 évoque le fait qu'il y a eu selon elle, quelques petits temps morts qui n'ont pas profité à la séance. Si elle avait été à la place de ST1, elle n'aurait ainsi pas envoyé l'élève B à la cuisine pour chercher les ingrédients nécessaires à la réalisation de l'expérience prévue, et elle aurait en revanche essayé de les avoir déjà en classe pour éviter les temps morts. L'étudiante-stagiaire rétorque que c'était intentionnel de sa part, tout étant déjà prévu avec la référente en cuisine, qu'elle avait par ailleurs déjà prévenue en amont.

Dans un autre registre, nous remarquons que cette adaptation de ST1 au fonctionnement du formateur de terrain, s'étend également au respect de l'organisation spatiale et matérielle du local classe telle qu'elle a été pensée et mise en place par ce dernier. Nos analyses et résultats relatifs au positionnement et aux déplacements de ST1 dans les locaux de la première institution spécialisée, développés dans le chapitre 7, révèlent un ajustement transparent de l'étudiante-stagiaire à son espace physique environnement. Celle-ci n'évoque en effet à aucune reprise avoir été contrainte d'une manière ou d'une autre de s'ajuster à la configuration donnée par la classe, telle que le FT l'a aménagée, encore moins au mobilier scolaire mis à sa disposition. Ce que nous retenons, de cette analyse, n'est donc pas l'absence de contrainte due à l'organisation spatiale et matérielle du local classe en lui-même pour l'étudiante-stagiaire. Celle-ci s'y ajuste en effet en composant ses déplacements et son positionnement auprès des élèves, avec ce qui est donné par l'environnement. Lors de la SEA1, nous constatons par exemple que ST1 s'y adapte en plaçant sa chaise de telle manière à voir tout de même ce qui se passe avec B. Nous remarquons également qu'elle se place naturellement de manière à voir A lorsqu'elle est avec B, et de manière à voir B lorsqu'elle est avec A. Et bien qu'elle cherche en adoptant un tel placement, à suivre la progression de l'accomplissement de leurs tâches respectives, nous remarquons que cela ne l'empêche pas de passer à côté de ce que fait B à un moment donné, ni d'être perturbée par ce que dit A à haute voix lorsqu'elle est avec B.

Nous constatons dès lors qu'innover (même en se trompant, comme lors de la SEA2) imposer un autre fonctionnement que celui envisagé, ou adopté habituellement par le FT, au sein d'un groupe-classe qui n'est pas le sien, implique dès lors une certaine prise de distance, une différenciation de son propre fonctionnement, qui passent néanmoins par des justifications de la part de ST1. Cette posture n'est d'ailleurs pas si simple à assumer, étant donné les multiples *contraintes de rendement* associables aux dispositifs stages, et que nous avons identifiées en analysant l'activité de ST1 durant ces deux stages en institution spécialisée.

8.2.7 Les multiples contraintes de rendement liant ST1 au dispositif de stage

Tout comme pour les stages « Enseigner en classe spécialisée » et « Enseigner en appui à l'intégration », les dispositifs des deux stages d'enseignement en institution spécialisée, prévoient des modalités d'évaluation formative et certificative des étudiants-stagiaires, ainsi que des instruments d'évaluation formative et certificative. L'étudiante-stagiaire sait donc bien avant de débiter l'un ou l'autre de ses stages, qu'elle sera évaluée de manière formative tout au long des semaines écoulées dans la structure scolaire d'enseignement spécialisée, essentiellement par le biais d'observations de la part du formateur de terrain et d'entretiens de régulations avec lui-même, qui déboucheront à l'issue du stage à une évaluation certificative, contribuant à valider l'acquisition suffisante de compétences. Or, nos résultats montrent que la perspective d'une évaluation continue aboutissant à terme à la possibilité d'une non-validation du stage ne contraignent pas directement et outre-mesure l'activité de ST1 durant ces deux stages. Nous percevons tout de même l'ombre de cette perspective évaluative, dans certaines situations dans lesquelles ST1 est amenée à s'exposer, à faire la preuve d'une certaine maîtrise et d'une certaine efficacité (situations d'enseignement¹⁷⁴). De plus, nous notons que ces comptes à rendre, ne

¹⁷⁴ Nous reconnaissons ici le fait que nos données s'appuient précisément sur l'observation de situations d'enseignement et de formations à l'enseignement, dans lesquels cette exigence de maîtrise peut s'avérer supérieure à la normale pour ST1, dans la

sont pas uniquement destinés aux formateurs de terrain, mais ils sont aussi adressés aux élèves auxquelles elle enseigne, ils concernent l'institution de formation, dans la mesure où elle s'efforce de respecter les dispositifs de stage, et finalement elle-même, qui cherche vraisemblablement à garder la face.

8.2.8 La contrainte du contrat pédagogique et didactique déjà établi entre les élèves et leur enseignant-titulaire

Cette contrainte s'exprime dans les deux institutions spécialisées dans lesquelles ST1 effectue son stage. Bien que cette contingence puisse être mise en relation avec la contrainte de fonctionnement liée à l'absence de mémoire didactique et pédagogique également rencontrée par ST1 et présentée dans la partie 8.1 consacrée aux contingences situationnelles identifiées lors des SEA, nous identifions dans les commentaires, descriptions, relatifs aux segments d'activité analysés, que celle-ci attribue à son statut d'étudiante-stagiaire, au caractère limité du temps passé dans l'institution ainsi qu'à la présence ou à l'absence du formateur de terrain en classe, certains ouverts et certaines actualisations d'unités d'actions, comme certaines constructions, renforcements, et invalidation de connaissances.

Ainsi lors de la SEA 2, ST1 reconnaît qu'elle connaît à présent bien mieux les élèves du groupe-classe. Elle dit également avoir pu créer des liens avec eux, ce qui pour elle facilite grandement les choses en matière d'enseignement et de régulations des comportements. Or, malgré cette progression constatée entre la première et la seconde séance observée et analysée, ST1 dit avoir tout de même à composer avec le lien et la dynamique systémique installée entre l'élève A et l'enseignant-titulaire à plusieurs reprises lors de la SEA2. Si elle estime que ce lien établit entre les deux est effectivement important à maintenir malgré sa présence en tant qu'étudiante-stagiaire pour A, car elle sait à quel point A est effectivement très attaché à FT1A, elle remarque que la présence de FT1A dans la classe agit comme un aimant néfaste pour A, qui résiste alors très difficilement à aller directement vers lui dès qu'il s'agit d'avoir la moindre interaction concernant les tâches ou les discussions initiées par l'étudiante-stagiaire. ST1 considère que le lien qui unit FT1A et cet élève est si fort, que son formateur est non seulement en mesure d'évaluer, mais également de pressentir quand « la crise » va se déclencher pour A, et le degré de son intensité : « *Il sent les vibrations pré-tempête* ».

Ce lien fort entre l'élève et son enseignant, exprimant les contrats éducatifs de confiance réciproque (Pelgrims, 2010, 2019) et pédagogiques implicites existant entre l'élève et l'enseignant, devient donc ici un frein à l'adoption par ST1 d'une posture d'autorité, de sécurité susceptible d'être reconnue par cet élève en particulier, et qui à court et moyen terme fragilise, voire compromet l'accomplissement par l'étudiante-stagiaire des tâches pédagogiques et didactiques dans ce contexte. ST1 identifie d'ailleurs certaines stratégies mises en œuvre par FT1A, sachant que celui-ci cherche à lui permettre d'endosser pleinement son rôle d'enseignante face à l'ensemble des élèves : celui-ci ne répond pas à l'élève lorsque ce dernier le sollicite ou sort de la classe pour tenter de détourner son attention, et contribuer à lui permettre de revenir à la tâche en cours. Elle-même a déjà eu l'occasion de mobiliser différentes stratégies durant son stage, toutes poursuivant un but commun : celui de faire comprendre à A que durant ses jours de présence en stage dans la classe, c'est à elle qu'il doit principalement se référer. Elle a également rappelé à plusieurs reprises les règles de vie à respecter dans la classe, reprenant quasiment mot pour mot les règles instaurées par l'enseignant-titulaire. Ceci reste peu satisfaisant. Lors de la SEA2, bien qu'elle ne soit donc pas surprise des réactions de l'élève A, elle tente, mais en vain, de le ramener à elle, cherchant à lui faire comprendre que FT1A est comme un meuble, qu'il ne peut pas parler, et qu'il s'agit donc pour A de considérer que FT1A n'existe pas, même s'il est présent physiquement. Or, il suffit de constater, par le nombre d'interruptions survenant ce jour-là, que cette légitimité est loin d'être acquise pour l'étudiante-stagiaire à la fin de son stage.

Lors de son second stage en institution spécialisée, et plus particulièrement lors de la SEA5, la remise en question de sa légitimité d'étudiante-stagiaire est également d'actualité.

ST1 dit ne pas ignorer ni sous-estimer que la gestion des comportements jugés perturbateurs et l'affirmation d'une posture d'autorité face à un collectif d'élèves dans la classe, est une compétence sur

mesure où celles-ci étaient filmées, et menées en présence d'une enseignante-chercheuse de l'institution de formation des enseignants.

laquelle elle est régulièrement observée et évaluée de manière formative par sa formatrice de terrain qui considère que des progrès sont encore à fournir. Or, là également ST1 estime que le lien instauré entre les élèves de la classe et leur enseignante-titulaire, participe de cette difficulté. Contrairement à ce qui se produisait dans la première institution spécialisée, l'étudiante-stagiaire constate lors du stage C que la présence physique de FT1C en classe semble un élément important pour garantir symboliquement le cadre. Elle observe ainsi régulièrement des différences dans les comportements manifestés par les élèves lorsque leur enseignante est dans la classe et lorsque celle-ci est amenée à s'absenter. Selon ST1, l'un d'entre eux « s'emballa » davantage quand FT1C est à l'extérieur de la classe, deux autres élèves ont recours à des conversations dans leur langue maternelle, ayant par ailleurs tendance à s'insulter davantage dans leur langue maternelle, lorsque leur enseignante n'est pas là. ST1 rapporte avoir également beaucoup plus à rappeler les élèves à l'ordre en l'absence de FT1C : « *Quand elle est là, ils savent qu'elle est là, bon normalement elle n'intervient pas, mais, sa présence est là.* »

Tout comme lors du stage A, nous constatons donc que outre le caractère contraignant et problématique du lien instauré entre les élèves de cette classe et leur enseignante, le faible lien qui semble exister entre ST1 et ces mêmes élèves, ne contribue en rien à l'affirmation de cette légitimité nécessaire à ST1 pour enseigner. Au contraire, celle-ci aurait plutôt tendance à verser dans une dépendance indirecte à la présence de FT1C en classe, le maintien d'une dynamique propice aux apprentissages étant fortement lié au contrôle indirect de cette dernière, qu'elle va même jusqu'à verbaliser de manière explicite auprès des élèves : « *Non, mais c'est quand même hallucinant : dès que FT1C elle passe la porte, c'est bon... c'est fou la différence !* ».

Si ST1 reconnaît que la seule présence physique de l'enseignante-titulaire ne suffit pas à rétablir et à autoriser la création d'une légitimité suffisante lui permettant d'enseigner sans avoir à dépenser trop d'énergie dans le rétablissement de l'ordre, elle déplore néanmoins ne pas parvenir à trouver la clé lui permettant de se sentir elle-même suffisamment légitime pour affirmer une telle posture en son absence.

De même, évoquant ses difficultés à gérer la période de l'accueil durant le stage C avec l'intégralité du groupe classe, l'étudiante-stagiaire mentionne avoir été stupéfaite de constater à quel point la présence de l'enseignante-titulaire est déterminante pour les élèves, même si elle se montre par ailleurs tout à fait consciente du fait que les élèves sont davantage habitués à la manière dont l'enseignante gère habituellement l'accueil et de sa propre incapacité à faire pareil que sa formatrice :

« Ce qu'on a fait justement avec ma FT, c'est comme j'ai pris très rapidement les reines, j'ai vu que deux accueils, je me suis dit que je n'avais peut-être pas suffisamment perçus les trucs, donc on s'était dit, justement mardi dernier, on s'était dit ben c'est toi qui le reprend jeudi pour que je puisse observer. Et bien sûr, le jeudi, ils étaient tous d'un calme, ils se taisent... Ils ont dit tous bonjour, ils se sont installés à leur place et pas un bruit. J'étais, là, non mais ils le font exprès ! Sérieux, c'est le premier truc que je me suis dit, et que j'ai dit à ma FT c'est : ils le font exprès. Parce que quand c'est moi qui suis devant, j'suis là j'attends le silence, mais ils se mettent directement à parler, je me dis que ce n'est pas normal ! Et là, non direct le silence et tout... ».

8.2.9 Contrainte de rendement et évaluation du stage par FT

Bien qu'elle dise prendre en considération l'ensemble des remarques critiques de ses formateurs en institution, car il serait « bête » selon elle de ne pas les prendre en compte, ST1 fait tout de même preuve d'une certaine sensibilité aux remarques reçues, cherchant constamment à être en mesure de s'améliorer lorsqu'elle est en mesure de le faire. Ainsi, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'étudiante-stagiaire semble tout à fait consciente qu'elle ne parvient pas à mettre en œuvre de manière efficace les conseils donnés par FT1C pour mener et gérer l'accueil. Elle est également consciente que se joue là une part de son évaluation du stage :

« Je me rendais bien compte, et ça m'inquiétait et justement c'est ce que j'ai demandé à ma FT pour le reste ça va ou... ? Et elle m'a dit, oui, non pour le reste ça va, ça va bien bien, c'est juste l'accueil, quand c'est le groupe classe, il y a un truc qui coince là. Et j'essaie de vraiment mettre en place, j'écoute tous ses conseils qui sont hyper pertinents, mais je n'arrive pas, je n'arrive pas à mettre le doigt sur qu'est-ce qui bloque pour pouvoir y remédier justement. Et c'est quand même un truc hyper important pour mon évaluation et c'est quand même un truc qui est pour la gestion de la classe en soi, pas que pour l'évaluation et ça coince... »

Nous nous apercevons à ce propos que parfois, cette tendance à « vouloir faire au mieux » peut l'amener à se sentir débordée émotionnellement lorsqu'elle ne rencontre pas l'écoute et les réponses attendues (liberté de fonctionnement des formateurs de terrain). Certaines émotions liées à ces contraintes de rendement ressurgissent d'ailleurs encore après la réalisation du stage, tendant à confirmer que l'injonction à répondre aux exigences du contrat pédagogique du stage, ainsi qu'à celles des objectifs spécifiques à atteindre dans le cadre de l'évaluation, est plus complexe à honorer, lorsque réside un sentiment d'avoir à se « débrouiller » toute seule pour savoir comment enseigner au mieux aux élèves.

« Quand vous êtes partie, et que j'ai commencé à parler avec FT1B (stage B), j'étais hyper émue. Il y avait toutes les émotions du 1^{er} stage qui étaient revenues, alors que là ça c'était bien passé. C'est juste la peur inconsciemment de retomber avec un formateur comme celui que j'ai eu l'année dernière, j'avais vraiment une peur, je les avais vraiment là... j'avais peur d'avoir un formateur qui ne s'implique pas plus que ça, qui ne fait pas son boulot de formateur tout simplement. » (...)
« C'est justement ce que je reproche à mon ancien formateur, c'est que justement, il ne me disait pas ce que je faisais bien. Qu'il me dise les choses que je fais mal pour que je puisse les améliorer d'accord, mais au moins me dire un truc positif, pour que je me dise ça c'est bon, ça je sais le faire correctement et je peux m'y tenir. »

Finalement, et bien que cette dernière forme de contrainte de rendement soit davantage à mettre en relation avec l'organisation pratique des dispositifs des stages, nous nous rendons compte que certains critères d'évaluation prévus dans les volets I et III des instruments de l'évaluation certificative du stage, pèsent particulièrement sur le rendement de ST1 durant son activité en stage. Nous avons ainsi déjà montré plus haut que la contrainte de programme imposée par le dispositif de stage et les objectifs spécifiques qui y sont définis dans le domaine des tâches pédagogiques et didactiques, requiert des étudiants qu'ils « planifient, préparent et mettent en œuvre la majorité des activités didactiques » dans la classe. Or, ST1 pourrait avoir tendance à interpréter ces injonctions à la lettre, en cherchant à aller au bout de ce qui a été planifié, lors de la mise en œuvre de la leçon (SEA1 ; SEA5 ; SEA6), et pouvant parfois se laisser déstabiliser lorsque d'autres contingences retardent voire empêchent le déroulement prévu de la séance (SEA1 ; SEA6). Dans un même ordre d'idée, sachant que le dispositif de stage prévoit l'obligation de présence dans la structure de stage, durant 22 jours et demi, et en cas d'absence de l'étudiant, notamment pour cause de maladie, la nécessité pour l'étudiant de compenser par la suite ses jours d'absence, ST1 rapporte avoir préféré se rendre sur son lieu de stage tout en étant malade. Celle-ci souhaite en effet éviter d'avoir à retourner en stage lors de la rentrée scolaire du mois de janvier, étant donné que le stage s'achève à la mi-décembre. Nous pouvons dès lors interroger ces choix visiblement réalisés dans le but de se conformer davantage aux injonctions et aux prescriptions officielles, qu'à un intérêt personnel ou celui des élèves.

8.3 Contingences situationnelles et contextuelles infléchissant l'activité de ST1 en classe spécialisée (SEA3-SEA4)

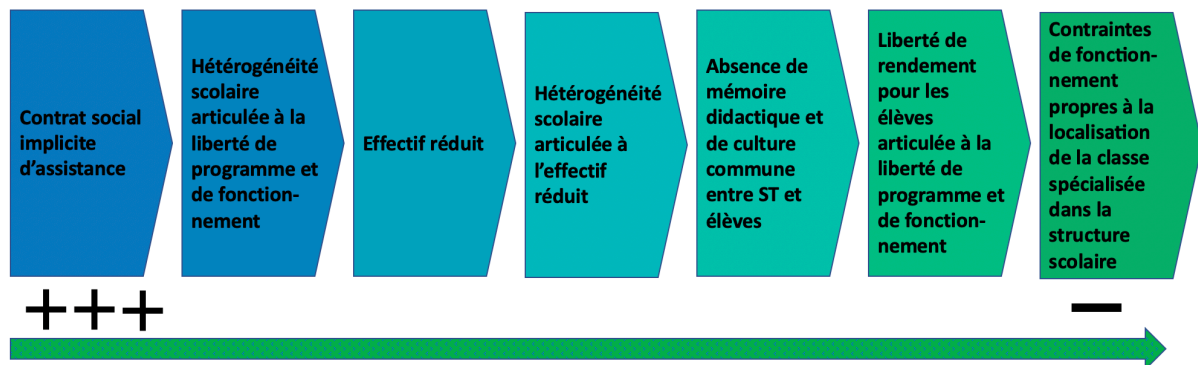


Figure 8.4 : Continuum des contingences significatives pour ST1 en classe SP

8.3.1 Le contrat social implicite d'assistance en classe spécialisée

Comme nous l'avons évoqué au sujet de cette même contrainte dans la section précédente, les résultats, issus de l'analyse de l'expérience de ST1 lors de la SEA3, montrent que plus les demandes d'aides, les sollicitations émanant des élèves se font régulières et pressantes, plus ST1 cherche à répondre à celles-ci. Ce faisant, celle-ci honore d'après nous tout en s'y ajustant, le contrat social implicite d'assistance établi entre les élèves orientés puis scolarisés en classe spécialisée et les enseignants spécialisés (ou dans notre cas, futures enseignantes) à qui ils demandent de l'aide à chaque fois qu'ils ont le sentiment d'être dépassé par une difficulté, ou à qu'une tâche leur paraît menaçant, difficile. (Pelgrims, 2009). Nous remarquons par ailleurs que si l'étudiante-stagiaire exprime certes un inconfort réel par rapport à ces demandes d'aides récurrentes et à l'ajustement qu'elles lui demandent, celle-ci ne fait pas référence de manière explicite à ce type de contrat pour décrire et commenter son activité. ST1 va ainsi plutôt l'évoquer de manière détournée, en constatant et en regrettant par exemple que plutôt que de prendre la peine de lire la consigne et d'essayer de la comprendre, mêmes les élèves lecteurs ne le font pas, ils l'appellent immédiatement et lui demandent ce qu'il faut faire.

Nous avons également vu lors de l'analyse de la SEA3 que ST1 a tendance à circuler entre les pupitres selon un circuit prédéfini qui lui permet d'être sûre de passer auprès de chacun des élèves. Nous pouvons interpréter ces déplacements soutenus par une telle intention comme une forme d'ajustement au contrat social implicite d'aide. Cependant, le fait de fournir de l'aide individuellement en circulant auprès du pupitre de chaque élève accapare toute l'attention de ST1 qui ne parvient pas à maintenir un regard circulaire sur l'ensemble de la classe et en arrive à oublier un élève pendant plusieurs minutes d'affilée. L'observation de FT1B et l'entretien post-leçon réalisé avec celle-ci, conduisent ensuite ST1 à s'orienter vers une autre interprétation du problème rencontré, puisque FT1B amène l'étudiante-stagiaire à en effet plutôt envisager d'autres positionnements dans la classe, de manière à se ménager physiquement d'une part (en demandant aux élèves de se déplacer), et de manière à avoir une vision globale sur la salle de classe (en étant elle-même placée à un lieu fixe). La proposition n'est donc pas ici de pousser l'étudiante-stagiaire à mettre à jour l'une des sources possibles de ces demandes d'aides, ainsi que des stratégies permettant d'éviter aux élèves de se sentir « dépendants » malgré eux d'une aide émanant de l'enseignant et par voie de conséquence à ST1 de se sentir contrainte malgré elle, de leur venir en aide. Nous ne pouvons en effet négliger ici le fait que ST1 se sent réellement investie de cette mission d'aide aux élèves, de soutien à la persévérance, de valorisation des compétences en germe chez les élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé, et que cet engagement reflète pour une bonne part certaines dimensions de son engagement à suivre la formation d'enseignante spécialisée et ensuite à exercer cette profession.

Lors de la SEA4, nous sommes également interpellées, en tant qu'observatrice externe, par le temps consacré par ST1 unilatéralement à l'un des quatre élèves du demi-groupe classe présent ce matin-là.

Celle-ci est en effet entièrement dévouée au dispositif de différenciation visant la transformation d'une tâche de production écrite autonome de la part des élèves, en tâche de production orale sous forme de dictée à l'adulte. Or ce dispositif de différenciation conduit selon nous à une forme d'individualisation de la tâche à réaliser, excluant de fait les autres élèves de la situation d'enseignement-apprentissage. En effet, aucun autre dispositif spécifique n'est manifestement prévu pour permettre aux trois autres élèves qui patientent, de valider voire d'invalider leur tâche accomplie et le cas échéant de pouvoir éventuellement déjà la corriger à travers un instrument d'auto-évaluation et d'autocorrection, à travers un dispositif de tutorat ou tout autre moyen leur permettant de poursuivre l'accomplissement de leur tâche. Ce constat, nous conduit à inférer que la préoccupation prégnante entretenue par ST1 de soutenir cet élève dans l'accomplissement de sa tâche, revêt un certain nombre de conséquences directes et indirectes, infléchissant, de manière tout à fait transparente, l'activité de ST1 durant cette partie de la séance. En effet tout comme lors de la SEA3, ST1 affirme savoir qu'elle fait tout pour aider l'élève H, mais elle ne mentionne jamais explicitement qu'elle le fait en raison de cette contingence particulière et très fréquente dans le contexte des classes spécialisées (Ibidem). Or, cette situation, analysée du point de vue du modèle des contingences situationnelles et contextuelles, révèle bien selon nous, le caractère paradoxal de cette situation : ST1 croit et souhaite réellement faire de son mieux en aidant chacun des élèves de la classe, et parallèlement elle est capable de décrire la complexité éprouvée corporellement, émotionnellement et cognitivement en situation lorsqu'elle déploie perpétuellement cette aide individualisée auprès de chacun d'eux. Cependant l'étudiante-stagiaire n'attribue pas directement et explicitement cette expérience à la notion de contrainte de fonctionnement liée au contrat social implicite d'aide, pas plus qu'elle ne semble d'ailleurs la mettre en relation avec les contingences imposées par *la liberté de programme, l'hétérogénéité scolaire et l'effectif réduit*, tout autant caractéristiques de l'activité d'enseignement et apprentissage en classe spécialisée.

8.3.2 La contrainte d'hétérogénéité scolaire articulée à la liberté de programme et de fonctionnement en classe spécialisée

Lors de la SEA3, ST1 constate que les élèves avancent tous à un rythme différent dans la réalisation des tâches proposées. L'analyse de son expérience lors de la phase 3 de cette séance, montre que ST1 n'est pas en mesure de donner et d'expliquer collectivement la consigne des exercices, précisément en raison de ces différences de vitesse de progression des élèves. Celle-ci s'y ajuste dès lors en expliquant individuellement et successivement chacun des exercices aux 7 élèves présents. Nous avons également vu durant le chapitre 7, à quel point ST1 compose régulièrement durant la séance avec les besoins individuels de chaque élève en évaluant notamment le temps durant lequel chacun d'eux est susceptible de persévérer davantage. Lors de la SEA4, l'exemple exposé à propos du contrat social implicite d'assistance illustre selon nous également ces différences de niveaux et de compétences scolaires rencontrées en contexte de classe spécialisée, et avec lesquelles ST1 est tenue de composer avec les limites que nous avons également évoquées.

Nous notons, par ailleurs, que l'existence de ces différences dans la vitesse d'accomplissement ou dans la capacité à comprendre plus ou moins rapidement ce qui est attendu, ou encore à produire ce qui est demandé, peut parfois renforcer une certaine forme de *liberté de réussite et de rendement* chez des élèves, elles-mêmes autorisées par *une liberté de programme et de fonctionnement* en classe spécialisée. Ainsi, si ST1 se permet de négocier avec certains élèves la possibilité d'effectuer ou de ne pas effectuer certaines fiches, ou encore leur laisse la possibilité de choisir parmi les différentes fiches, celles qu'ils souhaitent faire et celles qu'ils ne souhaitent pas faire, c'est qu'elle y est autorisée par le contexte qui permet en quelque sorte aux élèves de classe spécialisée de ne pas avoir à rendre des comptes de leurs apprentissages dans le cadre de procédures d'évaluation et à terme de promotion (Pelgrims, 2009).

« E, c'est vraiment juste la deuxième page qu'elle n'a pas voulu faire, juste celui-là, parce qu'elle a vu une difficulté et dès qu'elle voit une difficulté, elle n'a pas envie de faire... je me suis dit, ben comme elle a fait tout le reste, ben ça on pourra y revenir plus calmement la fois suivante, donc on ne va pas insister plus que ça. »

Cette possibilité de réduire les attentes existant en classe spécialisée, permet ainsi à ST1 d'adapter la durée du temps d'enseignement et d'apprentissage en fonction de la capacité de concentration estimée des élèves et non pas en fonction d'un programme (officiel et formel) qu'elle aurait à tenir avec ces élèves.

« Et là, je regarde l'heure pour voir si je peux encore leur demander, ou si je me dis, là c'est déjà suffisant. Je regarde, mais je n'arrête pas tout de suite, parce que je vois que Lé, qui elle se désengage très rapidement, elle y est encore, donc je me dis que je peux pousser encore un peu. C'est pour ça que je suis quand même très attentive à l'heure et à la gestion du temps aussi, histoire aussi de ne pas déborder. Bon l'avantage aussi dans la classe spécialisée c'est qu'il n'y a pas de période limitée, donc un exercice s'il marche bien, il peut durer plus d'une heure, au lieu de 45 minutes, et un qui ne marche pas il peut durer juste 15 minutes. »

8.3.3 La liberté de fonctionnement liée à l'effectif réduit en classe spécialisée devient une contrainte

Pour ST1, le fait d'avoir 7 élèves sous sa responsabilité lors de la SEA3, semble loin d'être envisagé comme de l'enseignement à un effectif réduit. Au contraire, cela semble consister non pas en une contrainte significative dans la manière dont ST1 envisage son travail en classe spécialisée « *Il faut pas oublier qu'ils sont 8 donc heu !!!* », d'autant que cet effectif représente le double du nombre d'élèves auxquels elle a eu à enseigner jusqu' alors en contexte d'enseignement spécialisé. Cette conviction selon laquelle enseigner à 8 élèves est a priori plus complexe qu'enseigner à 2 élèves, semble par ailleurs renforcée tout au long de la SEA3. C'est ainsi que ST1 se dit par exemple, que classer les documents et les travaux terminés en cours de séance pourrait risquer de consister en une perte de temps, étant donné le nombre élevé d'élèves et de fiches à classer. Ayant le sentiment de ne pas réussir à gérer ces tâches de rangement simultanément aux tâches de surveillance et de régulation du travail des élèves, elle se sent contrainte de renoncer à cette tâche et à la reporter à la fin de la séance.

Si la littérature considère, comme nous avons eu l'occasion de l'évoquer dans les contingences émergentes lors des situations d'enseignement et d'apprentissage en contexte d'institution spécialisée, le nombre d'élèves maximal d'une dizaine d'élèves en classe spécialisée comme un effectif réduit, il apparaît que cette réalité ne revêt pas la même signification pour ST1. Nous pouvons interpréter ce décalage dans la perception que peut avoir de l'effectif réduit comme une contrainte à son activité, en raison d'une acculturation peu développée aux contextes d'enseignement réguliers et aux conditions même d'accomplissement du travail enseignant qui en principe, et par opposition au travail de préceptorat, s'effectue auprès d'un collectif d'élèves et non auprès d'un à deux élèves. En effet, il nous paraît difficilement envisageable d'imaginer l'activité déployée par ST1 lors de la SEA3 en présence de 21 ou 23 élèves. Celle-ci aurait en effet probablement prévu d'autres dispositifs de différenciation prenant en compte la contrainte d'hétérogénéité scolaire également présente lorsque l'effectif est plus élevé, mais sans doute atténuée par la présence d'un « groupe-noyau homogène » au sein de la classe.

8.3.4 La contrainte de fonctionnement liée à l'hétérogénéité scolaire articulée à un effectif réduit en classe spécialisées

Nous remarquons lors de la SEA4, que lorsque ces deux contraintes de fonctionnement (hétérogénéité et effectif réduit), examinées séparément sont articulées l'une à l'autre, elles se renforcent réciproquement. En effet, toutes deux impliquent une nécessaire et permanente adaptation de ST1 à ce que les élèves sont en mesure de faire, sur le moment, et également à ce qu'ils tentent de faire. Ainsi, alors que ST1 ne s'y attend pas, l'élève E se met à lire les mots qui viennent d'être dictés à l'étudiante-stagiaire et qu'elle a notés successivement à côté de chacune des images correspondant à l'histoire « Une soupe au caillou », racontée et travaillée durant les séances précédentes. Un autre rituel implicite semblait toutefois avoir été mis en place entre ST et les élèves lecteurs, auquel E. ne participait pas d'habitude étant donné la différence de son niveau scolaire. Ce changement d'activité manifesté de la part de l'élève E, induit alors en retour un ajustement immédiat de la part de ST1. Celle-ci se dit en

effet qu'il faut s'adapter à ce changement, car sinon elle risque de manquer une occasion de permettre à l'élève E de progresser et/ou d'entraîner positivement les autres. Selon nous, le fait de n'avoir que 4 élèves dans la classe, et bien sûr, la liberté de programme et de fonctionnement déjà citées à plusieurs reprises, légitiment encore davantage cette pression à l'ajustement observé. L'enseignant (ici l'étudiante-stagiaire) ne peut en effet que rarement se reposer sur la planification de sa séance, sans avoir à s'adapter à chacune des initiatives ou contre-initiatives d'élèves. Ceci peut avoir selon nous, pour un effet secondaire peu propice au développement de conditions d'enseignement favorables à la progression à court, moyen et long terme des élèves, la tendance à réduire les planifications des séances et de l'enseignement, au profit d'une sur-adaptation aux intérêts et besoins spontanés des élèves.

Comme nous l'avons vu plus haut, le fait de n'avoir « que » quatre élèves de niveaux scolaires hétérogènes, incite probablement ST1 à adopter des choix pédagogiques et didactiques qui seraient difficiles à maintenir à moyen ou long terme dans une classe si l'effectif est plus nombreux, d'autant que la légitimation de ces choix repose sur des normes d'action, tout aussi peu tenables dans une classe à effectif normal ou élevé. Nous avons vu effectivement que bien qu'ils ne soient que 4 élèves lors de la SEA4, des scénarios identiques à ceux qui peuvent se produire dans une classe régulière se produisent : lorsque ST1 se situe au bureau de l'enseignante, les élèves viennent tour à tour faire corriger leurs devoirs, et alors même que cette dernière est déjà engagée avec un autre de leur camarade, ils se mettent à discuter, perturbant de ce fait le calme nécessaire au travail individuel. Sur le moment, ST1 n'est pas encore tout à fait familiarisée aux besoins particuliers exprimés implicitement par l'élève H qu'elle soutient individuellement. Elle tente donc de gérer les deux groupes en même temps. Or, attendre la réponse partielle et quasi insonore et qui plus est, tarde à venir, tout en calmant et répondant aux sollicitations, aux demandes pressantes et sonores des trois autres élèves se trouvant à proximité, entraîne tout de même une certaine tension chez elle. Identifiant progressivement une gêne de la part de H, elle décide donc au bout de plusieurs minutes de renvoyer les trois filles à leur place afin de pouvoir se consacrer entièrement à lui.

*« Donc, comme je vois que H. a plus de mal, que d'habitude... mais sur le coup, je me dis pas que c'est peut-être à cause des autres qui sont juste derrière, je me dis juste qu'il est plus fatigué que d'habitude et autre, c'est pour ça que je commence à corriger les autres, mais je lui dis je t'écoute, pour qu'il voit que même si je fais autre chose en même temps, qu'il voit que je suis attentive à ce qu'il peut me dire, mais **c'était peut-être une faute justement**, parce que lui, même si je lui dis je t'écoute, il se dit ah, mais elle est en train de faire autre chose, donc ça sert à rien. Je ne sais pas ce qui se passe dans sa tête à ce moment-là, mais je lui dis quand même je t'écoute, histoire que même si je suis en train de faire autre chose, je suis quand même attentive à ce qu'il peut me dire, j'essaie de lui faire quand même des relances. (AC_ST1_SEA4) »*

Nous pourrions conclure que cette décision prise dans l'urgence et l'inconfort de la situation l'entraînerait vers la construction d'une nouvelle norme d'action en situation en lien avec l'invalidation de la croyance « *passer individuellement du temps avec un élève pour lui permettre de progresser lui est bénéfique et ne porte pas préjudice à la progression des autres élèves* ». Or, ce n'est pas ce qui se produit. L'étudiante-stagiaire, se ralliant a posteriori aux observations de FT1B, considère au contraire son premier choix comme une faute. Nous pouvons dès lors supposer qu'elle aura tendance par la suite à privilégier, tout en la renforçant, cette forme d'individualisation dans les formats pédagogiques adoptés pour son enseignement, afin de ne pas risquer de mettre en péril la progression dans les apprentissages de l'élève H par une présence « perturbatrice » d'autres élèves à ses côtés. Cette tendance qui selon nous pourrait devenir à risque pour la création de conditions favorables aux apprentissages des élèves de l'ensemble de la classe, illustre bien à quelle point ces contingences situationnelles et contextuelles propres aux contextes d'enseignement spécialisée infléchissent à terme l'activité des enseignants spécialisés en les écartant d'intentions didactiques et pédagogiques fondées sur un collectif d'élèves et non sur une logique individuelle.

8.3.5 L'absence de culture commune et de mémoire didactique entre ST et les élèves en classe spécialisée

Dès l'entretien de préparation de la SEA3, nous remarquons que ST1 est confrontée par FT1B à envisager la probabilité que l'un des élèves connaisse déjà l'album de jeunesse qu'elle a prévu de leur faire découvrir. Celle-ci l'invite à mettre en œuvre certaines stratégies, en amont et pendant la séance contribuant à sauvegarder le plus possible l'effet de surprise souhaité pour ceux qui ne connaîtraient pas encore l'histoire. Si FT1B rend ST1 attentive à cet aspect des choses dans la phase de préparation de la séance, c'est probablement parce qu'elle-même est régulièrement sujette aux désagréments causés par l'absence de mémoire didactique (Brousseau & Julia, 1991) et de culture commune avec les élèves de la classe spécialisée, pourtant nécessaire au bon déroulement de l'enseignement et des apprentissages (Pelgrims, 2009 ;). ST1 en fera en quelque sorte directement les frais lors de la mise en œuvre de la séance (voir chapitre 7). Bien qu'elle ait pensé avoir tout anticipé au mieux lors de la phase de planification de la séance et vérifié cela avec sa formatrice, elle est tout de même confrontée au constat, en situation d'enseignement, du fait que les élèves lecteurs ne lisent pas tous seuls la consigne des tâches prescrites alors qu'elle estimait que ceux-ci seraient en mesure de le faire, ce qui va la déstabiliser. Ces deux exemples issus de la SEA3, illustrent les deux niveaux de contraintes avec lesquels l'absence de mémoire didactique et de culture commune partagée entre ST1 et les élèves, sont ici à considérer. Le premier niveau peut être mis en lien avec la multiplicité des parcours scolaires des élèves de classe spécialisée (Pelgrims, 2003, 2006, 2009), contraignant le plus souvent les enseignants titulaires à vérifier régulièrement et individuellement auprès de chaque élève l'expérience qu'ils ont de tel ou tel moyen d'enseignement, et les amenant également parfois à préférer recourir à d'autres moyens d'enseignement que les moyens d'enseignement romands, ou dits officiels, pour éviter de confronter sans le savoir et/ou sans le vouloir, les élèves à des tâches non seulement déjà réalisées mais face auxquelles ceux-ci auraient déjà potentiellement rencontré l'échec. Ce niveau est renforcé par la *liberté de programme* existant en classe spécialisée et plus généralement en contextes d'enseignement spécialisé, ne permettant pas à l'enseignant, de déterminer à l'avance les contenus exercés, ni de quelle manière ceux-ci ont pu l'être, sans avoir à mener l'enquête auprès des enseignants précédents. Le second niveau, peut être quant à lui mis en lien avec la situation de formation à l'enseignement dans laquelle le dispositif de stage place ST1 : une structure scolaire en principe non fréquentée jusqu'alors, des élèves qu'elle ne connaît pas, une *liberté de fonctionnement et d'organisation propre à la structure de stage*, une liberté de fonctionnement du formateur de terrain. L'ensemble de ces inconnues et de ces conditions d'enseignement inédites, pourraient alors inciter ST1 à opter pour une première phase « d'appropriation réciproque » comme le font d'ailleurs les enseignants titulaires les premières semaines de l'année scolaire. Or, nous verrons dans la section suivante, que comme pour les stages réalisés en contexte d'institution spécialisée, ST1 compose ici également avec l'une des multiples *contraintes de rendement* associable aux dispositifs de stage : celle d'avoir à honorer le contrat pédagogique du stage et notamment ses objectifs spécifiques en l'espace de 4 semaines à peine. Elle ne peut donc pas prendre le temps nécessaire pour se familiariser davantage avec les élèves, leurs besoins singuliers, et mener les enquêtes au sujet des tâches déjà effectuées par l'enseignant des élèves avant leur arrivée dans cette classe, car elle doit débiter au plus vite la planification et la mise en œuvre des séquences didactiques conformément aux attentes du dispositif de stage.

Tout ceci l'amène donc à expérimenter différentes surprises ou imprévus au cours de chacune des séances planifiées puis menées avec les élèves. Bien qu'inconfortable, cette expérience de l'ajustement en situation à l'imprévu, réduit au fur et à mesure que le temps passe et que le stage s'écoule, les inconvénients suscités par cette absence de mémoire didactique et de culture commune antérieure à son arrivée dans la classe. Ce faisant, en effet, ST1 construit est amenée à construire parallèlement sa propre mémoire didactique et culture commune avec les élèves.

8.3.6 La liberté de rendement pour les élèves, articulée aux libertés de fonctionnement et de programme en classe spécialisée

Nous apprenons lors de la SEA4, que ST1 a prévu de soumettre les élèves de la classe à une évaluation à visée formative le lendemain. Celle-ci portera sur les savoirs abordés tout au long du travail réalisé à partir de l'album de lecture « La soupe au caillou ». L'exercice de production écrite proposé

lors de la SEA4, à partir d'un outil de référence (liste de mots au tableau, image) a pour objectif de savoir rédiger individuellement des phrases relatives à un texte qui raconte. Cet exercice est par ailleurs réalisé dans un format identique à celui dont les élèves ont l'habitude, le jeudi matin, mais à partir support qui lui permet d'articuler deux préoccupations significatives pour la préparation à l'évaluation formative du lendemain : a) la stabilité du format habituel de la production écrite ; b) la révision de la chronologie des événements de l'histoire, et celle des mots courants exercés à travers cette lecture. Si la liberté de programme et de rendement présente en contexte de classe spécialisée lui permet de composer cette évaluation et de ce type de tâche sans avoir à prendre en compte d'autres enjeux particuliers, elle est néanmoins, à notre sens, soumise à la **liberté de fonctionnement et d'organisation propres** à la structure dans laquelle elle effectue son stage : les évaluations ont lieu le vendredi dans cette classe. Il s'agit d'évaluations formatives dont le but n'est en aucun cas de déstabiliser les élèves en les confrontant à une situation d'échec. À l'inverse, il s'agit de leur permettre de constater leur progression compte tenu de l'ensemble du travail réalisé en amont avec eux tout au long de la séquence. L'étudiante-stagiaire ne peut donc pas choisir de son propre-gré de réaliser une évaluation certificative en guise de tâche de clôture, d'autant qu'elle est également confrontée comme nous le verrons par la suite, et comme c'était déjà le cas dans les stages en institution spécialisée, à la **liberté de fonctionnement du formateur de terrain**.

Lorsque l'on considère d'un peu plus près la manière dont ST1 s'y prend pour désigner les objectifs ainsi que les compétences individuelles à acquérir, nous remarquons que celle-ci évoque une différence entre les compétences en lecture, en déchiffrage et en reconnaissance globale de mots ou de lettres. Elle semble toutefois se contenter ici du fait que ce qui est important pour certains élèves, ce n'est pas tant d'avoir appris à lire de nouveaux-mots proposés dans l'album, et donc de savoir faire correspondre des graphèmes à des phonèmes (combinatoire) ou encore de savoir identifier puis associer entre elles plusieurs syllabes écrites de manière à former et à lire un mot, (syllabique), mais plutôt qu'ils soient capables de repérer puis de reconnaître les mots mémorisés au fil des exercices (globale). ST1 ne se situe donc pas dans une contrainte de programme avec des objectifs identiques, mesurables et comparables pour tous les élèves du groupe classe, mais bien dans une adaptation des objectifs en fonction des compétences avérées/estimées des élèves sur le moment. Ce sont celles-ci qui vont déterminer nous semble-t-il ce qu'il est possible d'exiger de l'élève, ce dont il faut (déjà) pouvoir se réjouir, et ce qu'il ne convient même pas d'espérer :

« Là, aussi, il y a H qui n'est pas lecteur, qui a reconnu le mot (...) je fais ah ouais... justement pour l'encourager, parce qu'il reconnaît, sans même lire, il a quand même reconnu un mot parce qu'il apparaît quand même très souvent dans les fiches, dans le titre de l'histoire, donc c'est comme les mots outils, on les photographie, plus qu'on ne les lit. Donc là je suis super contente qu'au moins il y en ait l au moins qui ressorte déjà. Donc caillou aussi, je crois qu'il arrive à le reconnaître parce que ça vient tout le temps. Dans la plupart des fiches, il y a des exercices de reconnaissances de lettres où il y a le titre écrit en plusieurs phrases, il faut retrouver où le même titre est écrit. Ils savent que c'est le titre, ils reconnaissent le titre donc, qu'ils sachent lire ou pas, ils arrivent quand même à reconnaître les mots de façon globale. »

De plus, la distinction relative aux notions « d'expérience de réussite » et d'expérience d'un apprentissage réussi (Pelgrims, 2009) que l'étudiante-stagiaire n'est visiblement pas en mesure d'établir, ni sur le moment, mais également a posteriori, nous amène également à nous questionner sur la possible exigence d'un rendement autre que celui des compétences manifestées dans l'instant par les élèves.

En effet, ST1 rapporte lors de l'entretien post-leçon avec FT1B, suite à la SEA3 non seulement avoir été surprise, mais s'être également sentie fière de la progression de l'élève E. Celle-ci explique ainsi que cette élève a accepté de produire par écrit deux phrases cette après-midi-là, alors que d'habitude le fait de n'en produire qu'une seule, implique systématiquement une bataille entre l'enseignante et l'élève, dont l'élève sort majoritairement gagnante. Lors de l'autoconfrontation à ces segments d'activité, ST1 réitère ses sentiments de surprise et de fierté et nous en dit un peu plus sur ce qui de son point de vue a sans doute contribué à rendre ce de réussite possible : le fait d'avoir signifié à l'élève E sa capacité à produire seule deux phrases.

« Ce qui marche très bien pour E, c'est quand elle fait les choses bien, c'est le lui dire, lui dire, ben tu vois que là tu en es capable, là t'as réussi à faire deux phrases toutes seules, même sur-jouer en plus un peu, ça l'aide beaucoup, parce qu'elle se sent fière. Et surtout lui demander, est-ce que ça a été si difficile que ça ? Ben, non, ça va... donc lui montrer que ce qu'elle voit comme vraiment très difficile, elle est capable de le faire quand même, c'est juste avoir l'envie. Et ne serait-ce qu'en un mois elle a fait des progrès énormes en tout, même le comportement, elle a fait beaucoup de progrès... Elle commence à se rendre compte et ça prend sens pour elle, que ce soit en français en maths, ou n'importe quelles activités, par rapport à la première semaine, c'est une tout autre enfant. »

Si le fait que l'élève E parvienne à mieux s'autoréguler sur le plan socio-affectif pourrait certes relever d'une progression due à un apprentissage de l'autorégulation visiblement réussi (Pelgrims, 2013), nous émettons des doutes quant à une transposition directe de cette expérience d'apprentissage réussi à l'objet de savoir qu'est la production écrite. En effet que retient l'élève E de cette séance ? Bien que nous n'ayons pas de données à ce sujet, nous présumons que celle-ci pourrait être amenée à se dire qu'elle est effectivement capable de surmonter ses appréhensions lorsqu'elle ne se sent pas capable de se lancer dans une tâche sans l'aide de l'adulte, et que peut-être également elle réussit à « faire deux phrases au lieu d'une ». Or, quel est l'objectif visé dans cette tâche ? Celui de produire un nombre élevé de phrases ? Celui de produire ces phrases sans l'aide de l'adulte ? Celui de produire une phrase correcte sur le plan syntaxique et orthographique ? Celui de produire une phrase correcte sur le plan du contenu ? Nous sentons donc bien encore une fois ici à quel point la liberté de programme renforce une liberté de rendement institutionnelle devenant à son tour une liberté de rendement situationnelle. Il nous semble par ailleurs que l'expérience de réussite que ST1 nous rapporte, en l'occurrence plutôt la sienne, est celle d'être parvenue à faire produire deux phrases par l'élève E, sans avoir à livrer combat. Ceci interroge l'apprentissage professionnel réalisé par l'étudiante-stagiaire au terme de cette séance. L'entrée, l'engagement d'un élève dans une tâche et l'accomplissement de cette tâche par l'élève signifient-ils pour autant que l'élève apprend ? Qu'entend-elle par apprentissage ? Qu'entend-elle par réussite ? Autant de questions qu'il convient de soulever, mais pour lesquelles nous n'avons malheureusement pas de réponses.

Nos analyses de la séance montrent toutefois qu'une contrainte de rendement concernant le comportement des élèves pourrait émerger davantage en classe spécialisée. Comme la littérature l'a déjà souvent mis en évidence dans plusieurs contextes d'enseignement régulier (par ex : Durand, 1996 ; Gélén, Rayou, Ria, 2007 ; Leblanc, et. al., 2008 ; Ria & Rouve, 2009 ; Ria, 2012 ; Saujat, 2004) mais également en classe spécialisée (Casanova, 1999 ; Pelgrims, 2006, 2009) les enseignants ont besoin d'ordre en classe pour pouvoir enseigner. La plupart de ces travaux montrent que les actions déployées de manière à pouvoir maintenir cet ordre en classe tendent dès lors à être perçues comme prioritaires par les enseignants, dans l'ensemble des contextes dans lesquels cet ordre semble controversé. Par ailleurs, plus les enseignants débutent dans le métier, plus ceux-ci tendent à privilégier des tâches réduisant l'émergence de conflits. Les enseignants chevronnés parviendraient quant à eux, à inverser la tendance en proposant davantage de tâches complexes favorisant réellement les apprentissages et privilégiant les tâches collectives sollicitant la coopération entre élèves. De ce fait, les préoccupations liées à l'ordre en classe passent souvent par la mise en place de dispositifs de régulation et d'évaluation du comportement des élèves (Conroy et al., 2008 ; Robbes, 2011). C'est ainsi que nombreuses sont les classes dans lesquels figurent parmi les différents affichages pédagogiques, les règles de vie en classe mais également un « tableau du comportement » susceptible de prendre des formes très diverses selon les degrés scolaires, ou selon les styles pédagogiques des enseignants (Gaudreau, 2017 ; Sutherland, 2000). L'instrument de communication de l'évaluation certificative du comportement de l'élève est toutefois commun à l'ensemble des classes de du même cycle et comporte pour chacun des cycles les mêmes critères d'évaluation.

Les données observées et analysées lors des séances en classe spécialisée confirment également l'importance accordée tant par la formatrice de terrain que par ST1 à ces aspects d'évaluation du comportement adopté par les élèves en classe. En effet, lorsque ST1 commente et décrit le rituel nommé « rituel de l'arbre à bons points », nous apprenons que FT1B a mis en place un dispositif d'évaluation et d'autoévaluation dans sa classe permettant aux élèves d'établir le bilan quotidien de leur

comportement et de leur travail scolaire. Celle-ci est à visée formative pour les élèves et à visée informative pour les parents. Les élèves de cette classe sont en effet contraints de décider s'ils sont en mesure de s'octroyer « bon point » pour chacun de ces domaines à l'issue de la journée. Pour ce faire, ils procèdent à une auto-évaluation individuelle du comportement adopté ainsi que du travail fourni tout au long de la journée et sont tenus de justifier leur décision en l'argumentant. Cette auto-évaluation est ensuite confirmée ou nuancée par l'évaluation de l'enseignante (et ST1 dans le cadre de son stage), qui à son tour se positionne pour ou contre l'octroi d'un « bon point ». L'étudiante-stagiaire s'appuie alors sur l'exemple de l'élève E cité précédemment, et explique que dans un cas comme celui-là, si cette élève hésitait à s'octroyer un bon point dans le domaine du travail scolaire fourni ce jour-là, elle-même et l'enseignante-titulaire relèveraient le fait qu'elle le mérite spécialement en raison du fait qu'elle avait produit deux phrases. ST1 précise d'ailleurs qu'il n'est pas rare que des « bons points » d'encouragement soient donnés en début de semaine, ou en cas de progression constatée durant la semaine. Les élèves ont également à renseigner de manière quotidienne un second outil d'évaluation réservé uniquement au comportement. Il s'agit du « crayon du comportement » utilisé dans le cadre d'un autre rituel les invitant à colorier leur crayon en répartissant proportionnellement les couleurs verte, orange et rouge¹⁷⁵ selon le comportement manifesté dans la journée. Ces dispositifs semblent, d'après ST1, issus des courants d'éducation positive et de discipline positive, qu'elle trouve particulièrement intéressants.

La liberté de rendement associée aux libertés de fonctionnement et de programme en classe spécialisée, semblent donc infléchir *de facto* l'activité de ST1 lorsqu'elle enseigne, puisque l'étudiante-stagiaire est contrainte de consacrer du temps quotidiennement à la mise en œuvre de ces activités ritualisées à des fins d'évaluation, ainsi qu'à observer les élèves dans cette perspective tout au long de la journée. Nous nous permettons toutefois de souligner ici à nouveau, que point n'est faite de référence de la part de l'étudiante-stagiaire à la problématique de l'absence de contrainte institutionnelle de rendement en classe spécialisée lors de sa description et des commentaires sur son activité.

8.3.7 Contraintes de fonctionnement propres à la localisation de la classe dans cet établissement scolaire

Nos résultats présentés dans le chapitre 6, laissent apparaître que les conditions spatiales dans lesquelles l'étudiante-stagiaire est amenée à être formée à l'enseignement, loin d'être identiques, comportent toutes un certain nombre de contraintes et de ressources d'ordre environnemental, qui peuvent s'avérer signifiantes ou au contraire demeurer totalement transparentes dans l'expérience décrite et commentée par ST.

Le contexte d'enseignement et de formation à l'enseignement en classe spécialisée offre précisément des contraintes signifiantes et considérées par l'étudiante-stagiaire comme sources de perturbations pour sa propre activité. Celle-ci évoque avoir dû s'adapter progressivement mais composer très rapidement avec les passages réguliers d'élèves ou d'enseignants dans la classe. La situation géographique de cette classe spécialisée comportant au fond de la classe, une porte donnant accès à l'entrée d'une autre classe (voir plans de la classe B, p. chapitre 6), contraint en effet les élèves et les enseignants de la classe voisine à traverser la classe spécialisée pour rejoindre leur propre classe. Des mouvements réguliers et des interruptions fréquentes rythment donc les journées des élèves et de l'enseignante-titulaire (ST1 durant son stage). Par ailleurs, le fait que la classe ne fonctionne pas comme une classe spécialisée indépendante au sein de l'établissement scolaire régulier, mais fasse partie intégrante d'un regroupement de trois autres classes spécialisées (RCS), provoque également un certain nombre de passages de la part de collègues ou d'élèves du RCS lui-même.

¹⁷⁵ La couleur verte correspond à un comportement allant de satisfaisant à excellent ; la couleur orange correspond à un comportement juste allant de juste suffisant à suffisant ; la couleur rouge correspondant à un comportement insuffisant.

« Il y a **énormément de passages dans cette classe** et les enfants, ils s'en fichent complètement. Ils ont tellement l'habitude, que... dans la journée il peut y avoir 3-4 personnes qui passent, qui viennent qui tapent à la porte, que ça les trouble pas. (...) Moi, non plus, **enfin j'ai fait avec**. Au début FT1B, m'a dit, ça je te préviens déjà, il y a beaucoup de passage. Ben, ok, ben **les deux premières fois, ça m'a troublé, un peu, ça m'a déstabilisée et tout, mais après, c'est tellement régulier, qu'on fait abstraction**. Ben oui, passez et on continue... (...) Là c'était un collègue qui est venu, donc c'est FT1B qui a géré, mais normalement c'est un élève qui veut passer dans la classe d'à côté et vu qu'elles sont communicantes, ils passent et j'ai pas besoin d'intervenir, ou alors ils viennent chercher, de la craie, ou n'importe... je leur dis, vous savez où c'est.... » (AC_ST1_SEA3_Minutes...)

ST1 estime toutefois extrêmement confortable et appréciable que les élèves ne soient pas eux-mêmes troublés par ces interruptions régulières, admettant volontiers qu'il lui serait alors impossible de mener une leçon à bien, si à chaque passage ou interruption, les élèves se montraient perturbés et s'il fallait dès lors procéder à une reprise intégrale de la tâche en cours, depuis le début : « *Ce serait juste impossible avec une classe comme ça* » affirme-t-elle. Elle semble d'ailleurs sensible, même si elle n'y est pas confrontée, au risque de désengagement potentiel que ce genre d'événements pourrait susciter chez les élèves et peut le mentionner. Elle affirme toutefois ne pas prévoir, ni mettre en place de dispositif particulier dans le but précis d'éviter cette potentialité.

8.4 Contingences situationnelles liées au dispositif de stage « Enseigner en classe spécialisée » (SEA3-SEA4)

Nous repérons dans l'activité de la ST1, l'action de différentes contraintes et libertés liées au dispositif du stage. Il s'agit de :

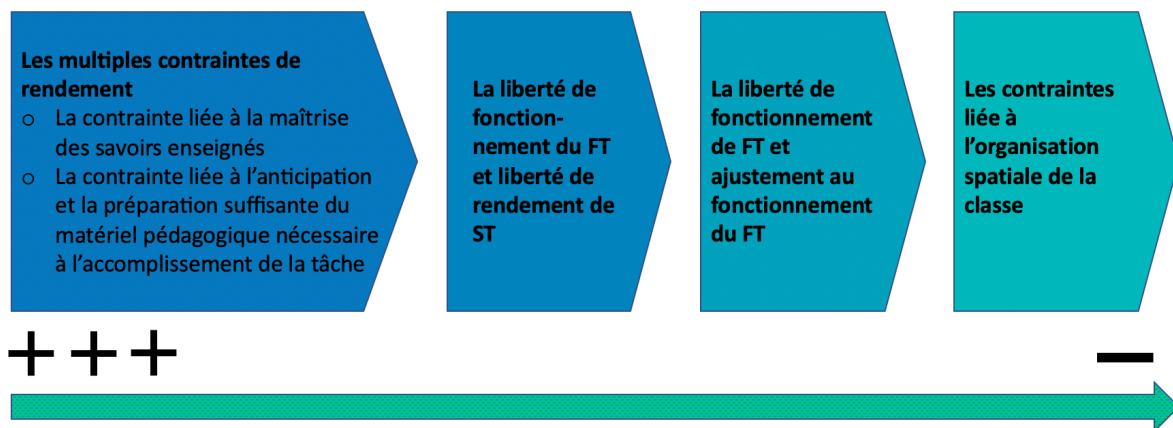


Figure 8.5 : Contingences significatives des dispositifs de stages documentées par ST1

8.4.1 Les multiples contraintes de rendement pour ST1

Comme lors du stage A et du stage C réalisés en institution spécialisée, puis comme nous le verrons ultérieurement également lors du stage D effectué en classe intégrée au sein d'un établissement scolaire ordinaire, ST1 est soumise à diverses injonctions simultanées qu'elle est contrainte de gérer de front, faute de pouvoir faire autrement : d'une part nous avons les injonctions en lien avec les tâches d'enseignement à endosser de par le fait que l'étudiante stagiaire assume les tâches habituellement sous la responsabilité de l'enseignante-titulaire dans ce groupe-classe, les injonctions en lien avec le contrat pédagogique du stage « Enseigner en classe spécialisée » et ses objectifs spécifiques, et finalement les injonctions en lien avec ses propres préoccupations exigences, ses propres valeurs, références ou normes d'action.

Certains segments d'activité de la SEA3 commentés et décrits par ST1 et présentés dans le chapitre 7, illustrent bien à notre sens la présence de cette triple injonction à laquelle l'étudiante-stagiaire s'ajuste tant bien que mal. Nous avons ainsi montré à travers l'analyse locale de l'expérience de ST1 que lorsque celle-ci lance les tâches individuelles, elle sait d'une part que sa séance a été préparée et discutée en amont avec sa formatrice, que certains choix concernant les exercices prévus, les différenciations envisagées et le nombre de fiches à réaliser ont été validés par FT1B. Cette première séance correspond par ailleurs à une première expérience de responsabilité complète pour l'étudiante-stagiaire dans le cadre de ce stage (*contrat de formation*). Or, ce facteur semble particulièrement significatif pour ST1 dans la mesure où elle sait cette fois-ci que bien que FT1B est physiquement dans la salle de classe, celle-ci l'observe (et l'évalue), mais n'est plus présente à ses côtés pour enseigner. Seule en quelque sorte face à la classe, et ce dès les débuts du stage, ST1 doit donc faire face à la complexité du métier : penser à tout, jongler avec toutes les dimensions à mobiliser en situation (*contrat pédagogique du stage et contrat d'enseignement à l'égard des élèves*). Confrontée de manière imprévue à la contrainte d'hétérogénéité des rythmes d'accomplissement des tâches par les élèves ainsi qu'à la contrainte du contrat social implicite d'assistance¹⁷⁶, celle-ci cherche avant tout à « *faire en sorte qu'ils comprennent bien la tâche* » afin qu'ils soient en mesure de l'accomplir. Ces différentes contraintes de rendement s'imposent alors et viennent probablement accroître chez elle cette pression.

Aux demandes d'aide imprévues, à la gestion de l'hétérogénéité scolaire, ainsi qu'à son intention de faire en sorte qu'ils comprennent tous ce qui est attendu, ST1 est également confrontée à la *contrainte du temps* à disposition pour l'enseignement en classe spécialisée. Or, si la contrainte d'un temps, dit « objectif » déterminé en amont et limité à des périodes de 45 ou 50 minutes, ne semble pas significative pour ST1, c'est davantage la contrainte du temps individuellement mis à disposition par chacun des élèves pour entrer dans la tâche, s'engager dans le travail attendu, et persévérer, que nous repérons dans la structure de préparation (EAS) de plusieurs unités d'expériences analysées lors de la phase 3 de la séance 3 (voir chapitre 7).

« *Vu l'heure... déjà je me dis, dès qu'ils finissent la fiche, je suis déjà contente... 5 minutes avant j'ai regardé l'heure. Je me dis ça fait déjà quand même, une bonne heure, donc s'ils finissent la fiche, ça va ! bon la plupart ils ont fait ce que j'avais prévu, donc, ça va.* »

Dans un même ordre d'idée, ST1 se doit de composer, nous l'avons vu avec les contraintes environnementales liés à son affectation dans cette structure scolaire spécialisée spécifique. Ainsi, si la gestion du niveau sonore produit par les élèves en activité dans la classe fait habituellement partie des compétences attendues de tout étudiant-stagiaire en enseignement, il se trouve que pour ST1 cette obligation justifiée par les objectifs généraux de l'ensemble des stages de la MESP, se trouve accrue par une la configuration spatiale de la classe spécialisée dans laquelle l'étudiante-stagiaire effectue son stage. Celle-ci est en effet située non seulement dans le même bloc scolaire que celui de la directrice de l'établissement scolaire, mais qui plus est immédiatement sous le local lui servant de bureau. De plus, la classe est pour rappel placée dans l'enclassement d'une autre classe appartenant à l'enseignement régulier. ST1 reconnaît dès lors prendre en compte ces deux paramètres environnementaux devenant contraignants, pour composer la tâche de maintien de l'ordre en classe et surtout celle de la gestion du niveau sonore lorsque la directrice et la collègue enseignante régulière sont présentes dans leurs propres locaux.

8.4.2 La contrainte liée à la maîtrise des savoirs enseignés

ST1 expérimente également dans ce stage, certaines tensions en lien avec des exigences propres au travail d'enseignant. Parmi celles-ci, celle qui requiert de la part de toute personne exerçant la fonction d'enseignant, outre le fait de savoir les transmettre, le fait de maîtriser (du moins provisoirement) la connaissance personnelle et approfondie de l'ensemble des objets de savoirs scolaires susceptibles d'être enseignés, ou transmis dans le cadre d'une situation d'enseignement et apprentissage aux élèves vis-à-

¹⁷⁶ Comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, ST1 n'a pas recours à ces concepts pour décrire et caractériser les obstacles qu'elle rencontre en cours d'action.

vis desquels celui-ci est engagé dans un contrat explicite d'enseignement. À cette exigence qui se réfère aux connaissances indexées dans les programmes définis et annoncés en fonction des degrés spécifiques dans lesquels l'étudiant-stagiaire/l'enseignant régulier est amené à enseigner (PER), s'ajoute la contrainte supplémentaire pour les étudiants-stagiaires en enseignement spécialisé, d'être formés à être capables d'enseigner à l'ensemble des élèves âgés de 4 à 18-20 ans. Les connaissances exigées de la part des étudiants-stagiaires/enseignants spécialisés sont donc en principe indexées au plan d'étude correspondant aux 11 années de scolarité obligatoire voire aux 4 années de scolarisation dans un établissement scolaire régulier du secondaire II, notamment lorsque l'enseignant est amené à exercer en contexte inclusif en tant qu'enseignant de soutien pédagogique spécialisé (SPES). Toutefois, ce qui a l'air d'aller de soi, sur le plan prescriptif, ne s'actualise visiblement pas si aisément pour ST1 lors de la SEA4. L'étudiante-stagiaire évoque rencontrer régulièrement des doutes sur la manière dont elle doit orthographier les mots lorsqu'elle les note au tableau noir. C'est la raison pour laquelle elle appréhende ce type d'exercice. ST1 sait qu'elle doit en principe savoir orthographier tous les mots prononcés ou évoqués par les élèves car elle est susceptible de devoir les écrire au TN d'une part, mais surtout parce qu'elle représente leur enseignante durant ce stage et que donc à ce titre, elle est supposée savoir comment écrire une grande majorité des mots de la langue française. Elle sait toutefois qu'elle a beau avoir anticipé la liste de toute une série de mots potentiels concernant l'image présentée en rapport avec l'album « La soupe au caillou » et être relativement compétente en orthographe, elle s'attend tout de même à ce que l'orthographe de certains mots lui échappe sur le moment. En effet, le propre de l'exercice demandé aux élèves étant de partir des mots et des représentations spontanément énoncés par les élèves à propos de l'image affichée au TN, ST1 se dit qu'il est impossible pour elle de savoir à l'avance quels mots elle aura à écrire.

8.4.3 La contrainte d'une anticipation et d'une préparation suffisante du matériel pédagogique nécessaire à l'accomplissement de la tâche

Veiller à une anticipation ainsi qu'à une préparation adéquate et efficiente du matériel nécessaire pour la réalisation des tâches présentées aux élèves fait également partie des compétences attendues de la part d'un enseignant. L'enseignant spécialisé devra toutefois redoubler d'attention pour la qualité de l'habillage, celle de la présentation, celle de l'impression, des tâches proposées individuellement et collectivement aux élèves, afin de limiter les obstacles inutiles et risquant de compromettre l'engagement et la persévérance dans les tâches de la part des élèves. À nouveau, la SEA3 est l'occasion pour ST1 de se confronter à cette exigence, tout en étant contrainte de composer avec certaines contraintes technologiques (non anticipées), mais relevant également dans une certaine mesure des compétences à maîtriser par un enseignant.

« Par rapport à l'espace sur les fiches, ça, j'ai eu un petit problème, parce que j'ai fait sur mon ordinateur et en l'envoyant sur l'ordinateur de FTIB, il y a la mise en page qui s'est toute déplacée. Justement, j'avais fait exprès d'agrandir les cases, pour qu'ils aient plus d'espace pour écrire, déjà qu'ils ont du mal à écrire. Et dans un truc, tout petit comme ça, ce n'est pas le matériel le plus adéquat pour eux, mais comme c'était le matin même, on n'a pas pu faire mieux. Mais ça va ils se sont plutôt bien débrouillés. »

Cette expérience n'étant apparemment pas suffisamment significative et constructive pour que ST1 ne soit pas amenée à la renouveler par la suite¹⁷⁷, ST1 se rend compte, lors de la SEA4, 10 minutes après le lancement de la tâche que les images photocopiées et distribuées aux élèves sont d'une qualité médiocre. Ceci rend quasiment impossible l'accomplissement de la tâche selon la consigne donnée par ST1 aux élèves (produire une phrase à l'écrit en s'appuyant sur l'image), les éléments visibles sur l'illustration n'étant que très peu identifiables. Les trois filles, C, D et E n'ayant éprouvé aucune difficulté à réaliser la tâche, ST1 ne s'est pas rendu compte de ce problème, se contentant de corriger les phrases des élèves au fur et à mesure que celles-ci venaient lui présenter leur production. À partir du moment où elle se consacre entièrement à l'élève H, en lui proposant d'écrire sous forme de dictée à

¹⁷⁷ Nous verrons que lors de la SEA7, ST1 est encore confrontée à un défaut d'anticipation dans la préparation du matériel nécessaire au déroulement optimal de la tâche prévue.

l'adulte, les éléments qu'il pourra lui dicter, elle réalise l'ampleur de la déconvenue. Forcée de patienter en attendant les premiers mots de l'élève H, celle-ci regarde en se penchant au même moment que l'élève sur l'image qu'ils ont tous deux devant les yeux, elle constate en effet à cet instant qu'il n'y a quasiment aucune visibilité des contenus. Elle réalise alors que la série des photocopies distribuées aux élèves est de très mauvaise qualité mais attribue le problème à la photocopieuse. Ayant effectué la préparation du matériel pour deux groupes d'élèves successifs, elle se rend compte également à ce moment-là, qu'elle est en possession d'une série de photocopies de bonne qualité et d'une série de photocopies de mauvaise qualité. Elle est donc en mesure de remédier immédiatement à ce problème « technique », en découpant et en collant les images de meilleure qualité sur les images de moins bonne qualité. FT1B dans son rôle d'observatrice et d'évaluatrice, reprend toutefois cet événement lors de l'entretien post-séance, en lui faisant remarquer qu'elle s'est étonnée de ne pas la voir recourir à l'album lui-même, à sa disposition sur le bureau, et contenant l'ensemble des images de qualité, puisque originales et en couleurs. ST1 reconnaît en effet ne pas y avoir pensé sur le moment. Malgré le bien fondé et la pertinence de la remarque de la formatrice, nous sommes pour notre part persuadée que c'est précisément en raison de cette pression exercée par la triple contrainte de rendement, que ST1 n'y pense pas. Celle-ci cherche en effet à agir au plus vite, voire si elle ne le reconnaît pas explicitement et ouvertement, à dissimuler l'erreur commise, comme le ferait un élève réalisant en regardant sur le cahier de son voisin qu'il n'a pas collé les étiquettes ou l'image correcte. De plus, en accord avec les présupposés liés au programme de recherche du cours d'action, nous postulons ici que celle-ci puise dans un référentiel à disposition dans l'instant, pour agir, compte tenu de son engagement : permettre le plus rapidement possible à l'élève H de produire ses phrases et envisageant à présent parmi les différents possibles, que c'est en raison de ces photocopies défectueuse que cet élève ne parvient pas à s'exprimer. Composant dès lors avec ce qu'elle sait avoir à disposition, là tout de suite, sous la main (les photocopies pour le second groupe dont elle a remarqué qu'elles étaient de bonne qualité), elle se dit qu'elle n'aura qu'à coller la bonne image sur la moins bonne image (quelque part, ni vu, ni connu).

8.4.4 Les contraintes d'organisation spatiale de la classe B1 /B2

L'analyse locale de l'expérience des déplacements effectués par ST1 lors de la SEA3 dans le but de soutenir les élèves de la classe (voir chapitre 7), nous invite à affirmer que l'étudiante-stagiaire compose très certainement avec l'organisation spatiale de la classe telle que celle-ci est donnée et a été pensée par la formatrice de terrain : emplacement des pupitres, de la grande table centrale et du tableau noir, emplacement et aménagement du coin bibliothèque, voire dans une certaine mesure emplacement de la table centrale à laquelle est installée FT1B. Celle-ci s'ajuste notamment à l'ensemble de ces éléments en se créant tout d'abord (SEA3) son propre circuit entre les pupitres et en se dirigeant vers eux, plutôt qu'en les faisant venir à elle, rompant ainsi nous l'avons vu, avec une certaine posture d'autorité pour adopter une posture d'aide (Duvillard, 2016). Par la suite, lors de la SEA4, celle-ci montre qu'elle s'est complètement ajustée aux recommandations de sa formatrice de terrain (*contrat explicite de formation et liberté de fonctionnement des formateurs de terrain*), contrainte d'opérer un choix entre des injonctions contradictoires émanant de deux formatrices de terrain¹⁷⁸.

8.4.5 Liberté de fonctionnement du FT et ajustement au fonctionnement du FT

L'étudiante-stagiaire estime avoir à s'ajuster aux habitudes, préférences, valeurs prônées par sa formatrice de terrain, notamment en ce qui concerne l'organisation matérielle et spatiale de la classe. Sachant sa FT très bien organisée et sachant que cette dernière apprécie une classe bien rangée, ST1 s'efforce régulièrement de ranger son propre matériel et de ne pas trop s'éparpiller avec affaires et ses préparations. Elle cherche également à ne pas trop désorganiser le bureau (qu'elle peut légitimement investir suite à l'invitation que FT1B lui a adressée). Il est également intéressant de relever que parmi les préoccupations avec lesquelles l'étudiante-stagiaire agit lorsqu'elle assume la responsabilité des tâches d'enseignement, figure celle de laisser suffisamment d'espace à sa formatrice afin que celle-ci

¹⁷⁸ C'est en effet lors de l'un de ses stages du complément de formation en ordinaire pour la MESP réalisé avant le premier stage en contexte d'institution spécialisée, que ST1 avait été fortement incitée par sa formatrice de terrain à circuler un maximum entre les pupitres des élèves.

puisse continuer à effectuer certaines tâches courantes et administratives d'enseignante-titulaire durant la période de stage. Bien que les espaces de travail respectifs de chacune soient définis (place de FT1B lorsqu'elle observe et place de ST1 lorsqu'elle enseigne), nous constatons toutefois que ST1 compose tout au long de son activité avec cette question des places à la fois matérielles et symboliques reconnues et investies au sein de la classe. Cette dimension de la place accordée aux stagiaires lorsqu'ils sont accueillis provisoirement, comme c'est le cas ici puisque l'étudiante-stagiaire ne demeure que 4 semaines à peine dans la classe, ne devrait donc pas être négligée lorsque l'on considère les contingences situationnelles associables aux dispositifs de stage.

8.4.6 Liberté de fonctionnement du FT et liberté de rendement pour ST1

Nous avons évoqué plus haut dans le cadre de la contrainte liée à la maîtrise par ST1 des savoirs scolaires enseignés (ici l'orthographe des mots les plus courants de la langue française), l'appréhension de laisser des traces écrites au tableau noir. Or, nous savons qu'il y a de cela à peine deux décennies, dans certains programmes de formation des enseignants, cette même contrainte de maîtrise des savoirs scolaires enseignés aux élèves, pouvait concerner le graphisme au tableau noir. Si celle-ci semble avoir été nettement réduite dans les pratiques de formation et d'évaluation au fil des années et des évolutions, transformations des dispositifs et programmes de formation initiale des enseignants, nous constatons qu'en situation de formation, et notamment avec les élèves âgés de 4 à 12 ans, il devient en revanche contraignant et peu confortable pour les étudiants-stagiaires de ne pas maîtriser ce geste technique, pourtant (encore) fondamental du métier : savoir écrire en maîtrisant les contraintes graphiques de l'écriture liée et/ou scripte au TN, même si la liberté de programme en classe spécialisée les y autoriseraient indirectement. Or, si cette absence de maîtrise est certes inconfortable et oblige l'étudiante-stagiaire à s'ajuster du mieux qu'elle le peut, comme en témoigne ci-dessous ST1, il demeure qu'aucune prescription n'impose, comme dans l'enseignement régulier, aux élèves et aux enseignants de classe spécialisée à apprendre et enseigner les conventions de l'écriture cursive, l'essentiel étant parfois de savoir écrire et de pouvoir être lu et compris, ce que nos résultats confirment à travers la description de l'expérience de ST1 :

« Mon écriture n'est pas très droite, parce que c'est dur d'écrire au TN quand on est gauchère, parce qu'on a n'a pas d'appui, donc déjà à la base, je n'arrive pas à écrire très très droit, mais en plus sur un TN c'est beaucoup plus d'effort, parce que si j'appuie, j'efface tout sur mon chemin, surtout parce que je me souviens des stages précédents que ce soit en ordinaire ou en spécialisé, on me disait de bien faire attention à ma calligraphie justement pour que ce soit bien lisible. Donc ça un truc que j'essaie d'améliorer, mais c'est vraiment dur, d'avoir le bon geste alors qu'on ne peut pas avoir d'appui. C'est un détail tout bête qui est déstabilisant pour moi du fait que, bon on arrive à lire, ça il n'y a pas de souci, mais je trouve que ce n'est pas très harmonieux, alors qu'à eux, c'est ce qu'on demande c'est de s'appliquer dans l'écriture, alors que moi.... Bon je fais quand même de gros effort, mais je n'arrive pas à écrire droit (...) La différence aussi c'est qu'en spécialisé on peut écrire en script, alors qu'en ordinaire, on me disait non, il faut écrire en attaché. Là, ce n'est pas un objectif d'apprendre à écrire en attaché, c'est tant qu'ils apprennent à écrire, donc ça m'aide. »

Cette interprétation de l'expérience vécue ainsi que la connaissance renforcée qui en découle nous invite à souligner ici à quel point la liberté de fonctionnement accordée aux formateurs de terrain, contribue à permettre ou non cette liberté de rendement chez ST1 par rapport aux compétences normalement attendues chez un enseignant régulier. En effet, selon les propos de ST1, il lui faudra attendre son dernier stage de formation pour qu'une contrainte de rendement en tant qu'étudiante-stagiaire concernant la maîtrise de cette technique professionnelle infléchisse de manière efficiente son activité de formation.

8.5 Contingences situationnelles et contextuelles infléchissant l'activité professionnelle d'enseignement de ST1 en classe intégrée (SEA7-SEA8)

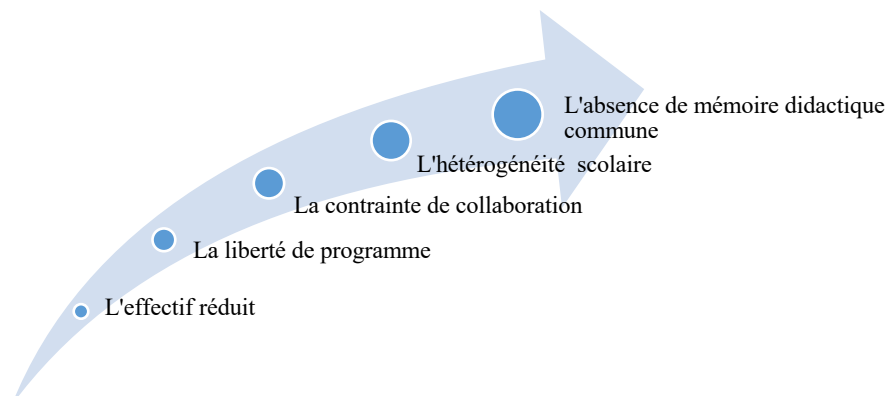


Figure 8.6 : Contingences significatives pour ST1 en contexte de soutien à l'intégration

8.5.1 Liberté de fonctionnement liée à l'effectif réduit en classe intégrée en école régulière

Comme dans les stages précédents, le fait d'enseigner à un effectif réduit d'élèves (deux élèves lors de la SEA7) est plutôt perçu comme une ressource pour son activité par l'étudiante-stagiaire. En effet, comme pour les autres contextes d'enseignement spécialisé, ST1 s'efforce toujours de s'adapter du mieux qu'elle le peut aux besoins individuels particuliers des élèves tout en composant avec la *contrainte d'hétérogénéité scolaire*. Ainsi, lorsqu'il s'agit de commenter l'accomplissement de la tâche de correction des devoirs le lundi matin, celle-ci mentionne avoir pratiquement autant de devoirs différents à corriger qu'elle a d'élèves en classe, ce qui lui procure, nous le verrons plus tard un stress conséquent.

Comme nous l'avons montré dans le chapitre 6, la classe dans laquelle ST1 effectue son stage est composée de 7 élèves qui sont encadrés chaque jour de la semaine par deux adultes référents. L'enseignante spécialisée et formatrice de terrain de ST1 d'une part, et une éducatrice sociale d'autre part. Comme à chaque fois, l'accueil que nous observons lors de la SEA8, est mené en grand groupe, avec l'ensemble des élèves. Ce choix requiert d'après ST1, un encadrement de proximité pour les deux plus jeunes élèves et un troisième élève de la classe, qui bénéficient de la présence à leur côté d'un adulte. La présence des deux adultes pour 7 élèves, et plus particulièrement celle assurée auprès des trois élèves mentionnés permet de leur rappeler les règles de comportement à adopter autour de la table d'accueil et de capter l'attention de tous. Bien qu'elle ne l'évoque pas explicitement, nous déduisons de ces commentaires et de ceux qu'elle apporte au sujet de la prise en considération de l'hétérogénéité des besoins des élèves, qu'elle trouverait complexe d'avoir à mener l'accueil seule avec les 7 élèves. Il lui serait précisément plus difficile de répondre aux besoins de chacun, tout en assumant les tâches d'enseignement prévues durant ce moment-là.

8.5.2 La liberté de programme en classe intégrée en école régulière

C'est à la fin de son parcours de formation pratique, lors de son dernier stage en contexte d'enseignement spécialisé, que ST1 constate et prend conscience pour la première fois de la différence d'attentes qu'elle a pu rencontrer tout au long de ses stages à propos des objectifs d'apprentissage dans le domaine de la découverte et de l'utilisation de l'écriture et des instruments de communication (PER – L1 18). Elle a ainsi remarqué l'absence totale de contraintes liées à l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture cursive dans les contextes d'institution spécialisée et de classe spécialisée comme norme d'écriture exigée par le PER et enseignée par ailleurs dans l'ensemble des établissements scolaires de l'enseignement régulier. Or, lors de son stage en contexte d'appui à l'intégration, elle est confrontée

pour la première fois à cette contrainte (*contrainte de programme imposée par les formateurs de terrain*). FT1 D exige en effet de ses élèves qu'ils écrivent en écriture cursive.

« Dans les autres stages, j'avais justement demandé pourquoi on apprenait aux élèves l'écriture liée et aucun n'a su me répondre, il y en a même qui disaient tant que c'est lisible, on s'en fiche que. Ce soit en scripte ou en liée alors que là non. (...) Elle (FT1D) m'a dit, non parce que là on leur apprend l'écriture liée afin qu'ils puissent lire les différents textes qu'ils pourront rencontrer et autres... donc il faut suivre les règles. (...) Mais ça émerge en toute fin de formation, **c'est ça qui est drôle, les attentes totalement différentes d'un lieu à l'autre**. Je m'étais demandé mais pourquoi à certains endroits, ils n'écrivent qu'en scripte, à d'autres ils n'écrivent qu'en liée, je ne comprends pas. Certains FT me disaient en soupirant, tant que c'est lisible tu t'en fiches, que ce soit en majuscules, minuscules et autres (...) tant que c'est lisible. Ça c'était dans la structure B et la structure C, après en scripte c'était dans la structure A. Et là dans cette structure, ils ont d'abord appris le scripte et ils commencent maintenant à apprendre l'écriture liées, et justement là par rapport au geste de l'écriture scripte pour après reproduire l'écriture en liée, donc c'est marrant parce que leurs attentes sont totalement différentes d'un lieu à l'autre. »

Nous pouvons mettre en relation cette exigence particulière de FT1D avec la trajectoire professionnelle de cette dernière. En effet, FT1D a exercé en tant qu'enseignante régulière durant de nombreuses années avant de s'orienter dans l'enseignement spécialisé. À ce titre, celle-ci a donc enseigné elle-même l'écriture cursive en raison des contraintes de programme présentes dans l'enseignement régulier. Il est d'ailleurs fort probable, que ces contraintes de programme ayant également évolué au fil des années, FT1D ait tout de même usé d'une certaine marge de liberté de programme présente en contexte de classe intégrée, en ayant recours aux anciennes prescriptions en matière d'enseignement et apprentissage de l'écriture recommandant l'enseignement de l'écriture scripte avant celle de l'écriture cursive. Nous pouvons également comprendre cette exigence de FT1D comme étant directement en lien avec la nature même de la structure scolaire d'enseignement spécialisée. Cette classe dépendant certes d'un centre médico-pédagogique, mais étant intégrée dans un établissement scolaire primaire de l'enseignement régulier, elle est notamment destinée à favoriser l'intégration individuelle des élèves en contexte régulier. Nous pouvons dès lors supposer que les contraintes de programme soient plus prégnantes dans ce contexte, qu'elles ne le sont en institution spécialisée, voire dans certains cas en classe spécialisée par exemple (Pelgrims, 2001 ; Pelgrims et al., 2017).

L'analyse de certains segments d'activité de l'étudiante-stagiaire dans la SEA8, nous révèle également que ST1 semble davantage s'appuyer sur l'identification progressive et expérientielle des besoins individuels de chacun des élèves, pour les soutenir dans leurs apprentissages, ou du moins dans l'accomplissement de leurs tâches scolaires, que sur des contraintes de programme à respecter. Elle semble en effet chercher à saisir lors de chacune des micro-situations d'enseignement et apprentissages offertes par le temps de l'accueil, l'occasion de faire progresser les élèves quel que soit le domaine d'apprentissage concerné : production orale (restitution fidèle d'un texte), mais également ce faisant, capacités transversales (collaboration et connaissance de soi) sans pour autant associer ces gestes et micro-gestes professionnels à la mise en œuvre de certains objectifs du PER :

« Je souffle la première lettre pour certains, parce que je sais qu'il la sait, mais là il est intimidé. Donc c'est ce que je lui dis à la fin, il n'y a pas de quoi être timide devant tes copains, tu as l'habitude, et tu sais que même si tu te trompes, ils ne vont pas se moquer ou autre. (...) Comme là, il n'est pas très confiant, donc on l'aide un petit peu plus. Je lui baisse les mains, parce qu'il les a devant la bouche et pour qu'il ne joue pas avec, justement, et le contact aussi, d'avoir la main posée sur la sienne cela peut le calmer aussi. Justement des fois, s'il est un petit peu trop agité, il y a juste à poser la main et il sait qu'on lui demande se calmer un peu. (AC_ST1_SEA8)»

8.5.3 La contrainte de multiples collaborations

La collaboration multiprofessionnelle

Lors de la SEA7, le fait de partager l'espace de classe avec d'autres collègues et les conséquences sonores que cela peut avoir sur l'ambiance de classe et la concentration que ST1 se doit d'avoir pour réaliser sa tâche, ne sont pas vécues comme des contraintes : « *C'est marrant, parce qu'il y a du bruit à côté mais j'en fais totalement abstraction sur le moment. C'est maintenant que je l'entends plus.* » Elle ne dit pas être dérangée tellement elle est concentrée par ce qu'elle est en train de faire sur le moment, à savoir lire et corriger les devoirs qu'elle a sous les yeux. Elle ne se préoccupe donc absolument pas de ce qui est en train de se dire et de se passer ailleurs, un peu plus loin dans la classe, à quelques mètres à peine de la table où elle est assise.

Comme nous l'avons montré dans le chapitre 7, durant la SEA8, ST1 expérimente la modalité de co-intervention avec une éducatrice qui travaille à plein temps dans cette classe intégrée. ST1 décrit une pratique dans laquelle les modalités d'intervention de chacune n'ont pas été définies au préalable, mais qui s'est déroulée convenablement, et assez naturellement pour elle :

« *Alors, là j'attends qu'elle vienne, on commence toujours à deux, ensemble en alternance, il n'y a pas de tours de paroles ni rien. Ça s'est fait très facilement, on n'a pas dit qui c'est qui commence, et c'est qui parle de ça après ça... c'est venu très naturellement, mais j'attends quand même qu'elle soit là, et que FT1D puisse aussi observer, justement pour après me faire les retours nécessaires.*»
(AC_ST1_SEA8)

Or, lors de cette séance malgré les intentions de ST1 de se conformer à ce qui se fait d'habitude, l'indisponibilité plus longue que prévue de l'éducatrice, occupée à l'ordinateur, semble sur le point de contribuer à déconstruire précisément cette règle précédemment construite ou appropriée « *on commence toujours à deux* », car ST1 s'enquiert de savoir si elle peut commencer (seule) l'accueil. Or, un nouvel imprévu survient, contribuant finalement à confirmer la règle : « *on commence toujours à deux* ». ST1 constate en effet que l'éducatrice prend plus de temps que prévu à l'ordinateur et vérifie auprès de la FT si elle peut déjà commencer. En tant qu'observatrice externe, nous nous imaginons alors qu'elle obtiendra très certainement une réponse positive justifiée ultérieurement par un propos du type « *il faut s'ajuster aux imprévus, l'essentiel étant en effet de répondre aux besoins des enfants, et de ne pas les laisser trop s'impatienter* » soit que cette demande suscitera au contraire une interruption immédiate par l'éducatrice de sa tâche, celle-ci venant alors très rapidement s'installer auprès des élèves pour débiter l'accueil. Or, aucune des deux hypothèses dégagées à partir de notre culture propre est confirmée à l'instant t+1 qui suit la demande verbalisée de ST1. En effet, c'est FT1D qui vient s'asseoir vers les élèves, en attendant que l'éducatrice termine sa tâche, permettant ainsi, implicitement et selon la règle « *on commence toujours à deux* », à ST1 de commencer formellement l'accueil. Si dans un premier temps ce geste vient confirmer la règle énoncée par ST1, en assurant une présence à l'autre bout de la table, l'accueil peut débiter à deux, ST1 avance néanmoins que cette garantie de pouvoir *toujours mener l'accueil à deux*, n'est parfois pas possible en raison d'imprévus, d'impossibilités ou précisément d'autres contingences situationnelles :

« *Ben l'éducatrice est occupée sur l'ordinateur, je ne sais pas si ça va prendre plus de temps ou pas, comme on est trois, je me dis est-ce que..., car sinon ben on fait patienter les élèves et... Je pense que FT1D vient justement pour pouvoir au cas où remplacer l'éducatrice au cas où elle ne finit pas he.... C'est ce qu'ils font habituellement, vu que c'est vraiment le seul moment de la journée où ils sont tous là, les deux référentes et les élèves. Normalement, oui, elles attendent d'être les deux présentes pour commencer*» (AC_ST1_SEA8)

Cette situation de co-intervention rencontrée lors de la SEA8, révèle également **la liberté de fonctionnement** dans ce contexte particulier, voire la **liberté de fonctionnement et d'organisation de la structure de stage**, qui autorise vraisemblablement une éducatrice sociale à endosser un rôle d'enseignante spécialisée, confusion potentielle non repérée par ST1 lorsqu'elle décrit et commente son activité durant ce moment de co-intervention. En effet, ST1 explique que les objets de savoirs enseignés

dans le cadre du rituel de l'accueil, sont étroitement associés aux séances de géographie menées par l'éducatrice avec les élèves :

« C'est pour l'apprentissage en fait, se repérer sur les cartes. Donc on a celle de l'Europe, qui est juste derrière l'éducatrice et après sur la grande carte, où on insiste avec les trois plus grands, qui sont déjà sensés connaître l'emplacement et le nom des continents. C'est aussi en lien avec les leçons d'environnement et de géographie que l'éducatrice peut mener avec eux, à certains moments aussi. C'est vraiment pour compléter. » (AC_ST1_SEA8)

Effectivement, nos observations nous conduisent à constater que si c'est bien ST1, qui annonce le nom du pays dont il est question durant l'accueil, les explications concernant l'emplacement de ce pays sur la carte de l'Europe sont toutefois données par l'éducatrice. Nous ne pouvons dès lors nous empêcher de souligner ici le fait que ST1 a recours au terme de « leçon » pour décrire une partie de l'activité réalisée par la collègue de sa formatrice de terrain. De plus, l'étudiante-stagiaire désigne, ce faisant des objectifs portant sur des domaines et axes thématiques, relevant clairement des apprentissages scolaires. Si l'existence d'une grande proximité entre les professions d'enseignant spécialisé et d'éducateur social, lorsqu'elles sont exercées en contextes scolaires est parfois avancée dans la littérature (p. ex., Chauvière, 2009 ; Chauvière & Fablet, 2001; Chauvière & Plaisance, 2008), les risques d'un atténuation de leurs frontières et d'une confusion identitaire, menant potentiellement à certains conflits dans les équipes, le sont également (Emery, 2014 ; Grossen, 1999). Si nous ne pouvons prétendre que cette confusion existe réellement pour l'enseignante spécialisée titulaire et pour l'éducatrice sociale exerçant dans cette structure, nous ne pouvons pas en dire de même pour ST1 qui elle, associe tout en reconnaissant la différence des métiers, le travail effectué par l'éducatrice et celui de sa formatrice de terrain, y compris en ce qui concerne sa propre formation en tant que future enseignante :

« Ce qui est drôle aussi, c'est que quand on est comme ça, à la salle des maîtres, moi je dis, que je suis la stagiaire de FT1D et de l'éducatrice, je suis la stagiaire des deux, même s'il n'y en a qu'une seule qui m'évalue, les remarques que l'éducatrice peut me faire ou les conseils qu'elle peut me donner sont tout aussi importants pour moi. Même si c'est pas le même métier. Je l'observe faire ses activités et je la questionne sur les objectifs. »

La collaboration famille-école

Que ce soit lors de la SEA7 ou de la SEA8, l'étudiante-stagiaire est sensible au fait de prendre en considération les remarques, annotations, commentaires apportés par les parents des élèves dans le cadre de la relation famille école et des codes déjà établis entre les parents des élèves de ce groupe-classe et les professionnelles. Elle s'ajuste donc à ce qui a été mis en place en termes d'outils et modalités de communication par FT1D (***liberté de fonctionnement et d'organisation de la structure de stage ; liberté de fonctionnement du formateur de terrain***). Cet ajustement, et donc la contrainte d'avoir à consulter lors de l'accueil du matin chaque cahier de communication, de manière à ne pas passer à côté d'une remarque importante, ne semble pas pour autant vécu comme une contrainte à son activité, mais plutôt comme un allant de soi, pour l'étudiante-stagiaire. Ainsi, si celle-ci se plie à ce rituel de vérification et prend au sérieux le fait de tenir compte des commentaires des parents pour agir ensuite durant l'accueil et au fil de la journée, elle semble au contraire très satisfaite et enthousiaste à l'idée de pouvoir compter sur ces informations données par les parents.

« Dans le cahier de communication, ils nous disent souvent s'ils ont fait quelque chose d'intéressant le week-end, pour pouvoir en parler, pour les inciter à parler ça c'est surtout avec C, c'est qu'il n'ose pas spontanément lever la main, donc les parents ils mettent toujours un commentaire. »

Outre la reconnaissance de ST1 à l'égard des remarques et commentaires des parents d'élèves nous pouvons interroger le fait que le caractère nécessaire de cette collaboration entre enseignants spécialisés et parents d'élèves dans ce contexte d'enseignement spécialisé, semble passer inaperçu, alors qu'il

permet aux enseignants spécialisés d'orienter leur travail du jour au plus près des besoins éducatifs, pédagogiques voire thérapeutiques des élèves.

Les parents des élèves du groupe-classe sont également associés dans le cadre des devoirs, dans la mesure où ceux-ci ont régulièrement une poésie et/ou une comptine à apprendre à la maison, après l'avoir travaillée et entraînée en classe pendant l'accueil. Dans ce cadre, ST1 comprend bien que la préparation du dossier de Pâques (comptine, recette, poésie et chanson) n'est pas uniquement mise en place pour rendre compte aux parents d'un travail effectué en lien avec cette célébration particulière durant l'année scolaire, mais plutôt pour permettre aux parents qui le souhaitent, de chanter et de réciter la poésie avec leurs enfants, bien que cela ne soit pas exigé de leur part. De même lors de la réalisation des devoirs concernant le domaine des mathématiques et du français, les parents sont également pris en compte. ST1 affirme en effet, chercher à s'assurer en amont de la bonne compréhension par les élèves de ce qui est demandé, mais elle cherche également lors de la réception et de la correction des devoirs, à évaluer ce qui a été difficile pour eux, notamment, lorsqu'il y a des notes, remarques ou précisions de la part des parents à côté de l'un ou l'autre des exercices. Nos résultats issus de l'analyse des entretiens post-leçons menés entre FT1D et ST1 confirment d'ailleurs que cette préoccupation à avoir lorsque l'étudiante-stagiaire corrige les devoirs est largement préconisée par la formatrice de terrain. Celle-ci encourage en effet ST1 à davantage s'intéresser à la manière dont les élèves s'y sont pris pour résoudre les tâches prescrites à la maison.

Nous remarquons finalement que la collaboration entre parents d'élèves et professionnels au sein de cette classe intégrée, consiste en un subtil équilibre relationnel à négocier puis à maintenir, impliquant de la part de l'enseignante et de l'éducatrice de toujours proposer sans jamais imposer, parfois en associant les élèves eux-mêmes à devenir les médias de cette relation. Ainsi lors de la répétition des comptines et poésie de Pâques, FT1D mentionne aux élèves qu'elle sait bien que certains d'entre eux ne fêteront pas Pâques, étant donné qu'ils sont de confession musulmane et que de ce fait, ils peuvent d'autant plus choisir s'ils souhaitent ou non chanter et réciter ces poésies à la maison. Ce qui semblait donc aller de soi pour ST1, ne s'avère donc pas une simple évidence, mais peut être selon nous appréhendé en termes de contingence inhérente à ce contexte d'enseignement avec laquelle ST1 compose (même si de manière relativement transparente).

8.5.4 L'hétérogénéité scolaire en classe intégrée

L'hétérogénéité des niveaux scolaires dans les différentes disciplines de la structure dans laquelle ST1 effectue son stage en appui à l'intégration est également bien présente dans ce contexte d'enseignement spécifique. Celle-ci a des répercussions jugées complexes à gérer pour l'étudiante-stagiaire en ce début de stage, et plus particulièrement lors de la SEA7 lorsqu'elle corrige et prépare les devoirs de la semaine suivante simultanément, en raison du fait que celle-ci estime devoir penser à tout, savoir à qui donner quels devoirs, savoir où se situent les différentes tâches à faire faire à chacun. Le nécessaire ajustement à cette hétérogénéité de la part de ST1 est également amplifié, nous le verrons par la suite, par plusieurs *contingences situationnelles associables aux dispositifs de stage* : la contrainte de rendement en tant que stagiaire, la liberté de fonctionnement des formateurs de terrain ainsi que la liberté de fonctionnement et d'organisation de la structure de stage. Lors des deux séances, ST1 est confrontée à de l'hétérogénéité intra-individuelle et interindividuelle, auxquelles elle dit devoir s'ajuster en identifiant tout d'abord leur ampleur selon les domaines, puis en cherchant à en interpréter les causes, de manière à pouvoir les prendre en compte du point de vue des gestes et micro-gestes à déployer pour venir en aide aux élèves (comme nous l'avons vu dans le chapitre 7).

L'élève B, avec lequel elle travaille lors de la SEA7, est ainsi d'après son évaluation complétée par les informations transmises par la FT, un élève globalement très doué et doté d'excellentes compétences scolaires. Elle se voit néanmoins contrainte de considérer ses moindres compétences en graphisme et de réduire ses attentes dans ce domaine. L'étudiante-stagiaire attribue cette moindre compétence au fait qu'il n'a selon elle, pas encore totalement acquis certains gestes techniques contribuant à favoriser une meilleure lisibilité des traces qu'il produit (par ex : savoir tailler son crayon lorsqu'il écrit). Par ailleurs, le fait d'être obligé d'avoir recours à un agrandisseur pour écrire et pour lire, en raison d'une forte déficience visuelle, contribue également selon elle, à ne pas favoriser le développement de cette compétence. L'étudiante-stagiaire constate toutefois qu'en fournissant de gros efforts, celui-ci parvient à réduire notablement la taille de son écriture et à l'améliorer de manière généralement satisfaisante. Les

précautions en matière de présentation des tâches destinées à l'élève ne passent pas inaperçues aux yeux de ST1. Celle-ci est en effet contrainte de s'assurer que ce qui peut apparaître comme des détails, mais qui ne le sont pas compte tenu de la déficience visuelle de l'élève B, ne consisteront pas en obstacles l'empêchant de réaliser d'accomplir correctement la tâche attendue. Ainsi, selon elle, le fait de proposer à l'élève B, dans les devoirs de la semaine suivante, des calculs mathématiques qui ne se présentent pas de la manière habituelle sur la fiche, dans la mesure où cette fois-ci les additions et les soustractions sont mélangées sur les lignes de calculs, ne constituera pas une difficulté à surmonter, car elle a déjà pu remarquer que celui-ci est largement en mesure de distinguer le signe [+] de l'addition, du signe [-] de la soustraction. Elle sait également que l'élève B s'efforce de son côté de tout observer au plus près et dans le moindre détail précisément en raison de sa déficience visuelle.

De l'autre côté de ST1, au sens propre comme au sens figuré se tient l'élève A, qui elle n'a pas de déficience visuelle, mais risque cependant de ne pas faire attention au changement dans la présentation des calculs à résoudre cette fois-ci. Bien qu'elle ne se trouve en présence que de deux élèves, qui ont pourtant les mêmes tâches à résoudre en devoirs, ST1 se doit donc de s'ajuster ici à une micro-différence entre ces deux élèves si elle ne veut pas risquer de faire face à ce constat « d'erreur bête » lors du retour des devoirs la semaine suivante. Or, cette micro-différence entre les deux élèves, échappe à ST1. FT1D intervient alors immédiatement pour préciser à l'élève A de bien faire attention aux signes qui sont notés à côté de chacun des calculs. L'enseignante-titulaire, au bénéfice d'une certaine *mémoire didactique commune* avec les élèves, contrairement à ST1 dont c'est le début du stage, sait en effet que A a déjà commis précédemment ce genre d'erreur en effectuant des soustractions à la place d'additions et inversement. De même, si B est considéré comme capable de repérer que sur cette fiche, les soustractions consistent en des calculs à deux étages et les additions en des calculs à trois étages, ce n'est pas le cas de l'élève A, pour laquelle ce type d'indice n'est pas pertinent comme signe de distinction entre les additions et les soustractions.

À la fin du stage, lors de la SEA8, l'étudiante-stagiaire identifie également grâce à une meilleure connaissance des besoins et des compétences des élèves, des différences entre élèves quant à leur capacité à réciter la poésie apprise et répétée quotidiennement lors de l'accueil. L'existence de ces différences entre élèves, mais également la connaissance et l'expérience qu'elle en a, ainsi que celles qu'elle a pu construire tout au long du stage quant à leurs capacités réelles en situation de récitation d'une poésie, l'amènent à ajuster son activité au plus proche de ce qu'elle estime pouvoir attendre de la part de chacun d'eux. Toutefois comme nous l'avons évoqué rapidement lors du chapitre 7, nous constatons également que tout comme dans l'ensemble des autres séances observées, des différences intra-individuelles inédites pour ST1, peuvent se manifester à tout moment, générant chez l'étudiante-stagiaire des ruptures d'attentes qui la contraignent à s'ajuster en cédant sa place à la formatrice terrain, et ce même s'il s'agit de la dernière séance observée dans son parcours de formation pratique.

D'après ST1 tous les élèves sont en mesure de réciter la poésie, sauf l'élève E. Celle-ci communique en ayant uniquement recours aux quelques mots outils qu'elle connaît en français, comme « maman, papa, ici ». E comprend de mieux en mieux ce qu'on lui dit, mais elle détient cependant très peu de mots de vocabulaire en français. ST1 explique que tout ceci l'incite dès lors à différencier ses attentes à l'égard cette élève en particulier. Elle ne lui demande pas de réciter la poésie intégralement comme c'est le cas des autres élèves. Il s'agit pour elle d'essayer de répéter mots à mots à la suite de l'enseignante, les segments du texte de la poésie. De même pour l'élève C qui lui, a tendance à ne retenir qu'un mot clé par phrase, FT1D et l'éducatrice sociale lui demandent de répéter mot à mot la poésie pour qu'il puisse progressivement mémoriser la poésie. Nous comprenons l'ensemble de ces micro-aménagements situés et de ces formes de régulations différenciées, comme un ajustement à cette hétérogénéité de compétences et de besoins didactiques et pédagogiques particuliers. D'après l'évaluation de ST1, il y a ainsi 4 élèves sur 7 qui sont en mesure de mémoriser facilement et sans aide la poésie, puis de la réciter, une élève qui se situe entre-deux, en fonction de l'intérêt qu'elle porte ou pas à la poésie à mémoriser, et les deux autres qui doivent répéter mot à mot le texte pour tenter de le mémoriser.

De plus, la manière dont les 4 élèves jugés « compétentes et autonomes » apprennent et parviennent à mémoriser la poésie varie également d'un élève à l'autre. Selon ST1, l'un d'eux a eu un « déclic » quelques semaines avant la SEA8, ce qui l'a conduit à réaliser d'immenses progrès :

« Il a fait des progrès hallucinants en vocabulaire, en écriture, maintenant quand il écrit, par exemple, j'ai pu voir dans le cahier de production de dictée à l'adulte, il y a un saut direct, on dirait que ce sont deux enfants différents, qui ont écrit : pour l'une des productions il faut vraiment décoder ce qu'il veut dire, et pour une production récente, c'est écrit en phonétique, mais c'est tout à fait compréhensible, ce sont les bons mots, mais toujours écrits de la bonne façon, et c'est hallucinant ! Et c'est pareil pour le vocabulaire, c'est beaucoup plus complet, beaucoup plus compréhensible, tandis qu'avant c'était comme des phrases à trous, pour lesquelles il nous fallait, nous trouver le mot qui manquait. (AC_ST1_SEA8) »

Pour d'autres, il s'agit juste de dire le premier mot de la phrase pour que ceux-ci enchaînent ensuite correctement, alors que pour d'autres encore, il ne sera pas nécessaire de proposer cette amorce. Par ailleurs, ST1 avance que ce guidage et ce soutien, sera aussi variable selon les jours pour les mêmes élèves, confirmant ici la présence effective d'une hétérogénéité intra-individuelle à laquelle elle doit s'ajuster :

« L'étayage est plus ou moins poussé selon la nature du besoin, donc il y a des jours où on peut être comme ça (bouche cousue), et où il (D) enchaîne et des jours où justement il n'est très très confiant, et là on l'aide un petit peu plus. (AC_ST1_SEA8) »

Il en va d'ailleurs de même pour ce qui concerne la régulation des comportements (d'agitation et d'anxiété) manifestes des élèves. Poser la main sur celle de l'élève dans le but de le calmer et le rassurer peut fonctionner avec l'un (élève D), mais pas forcément avec l'autre (élève C), voire même certaines fois varier pour le même élève : *« Avec lui, ça fonctionne, avec un autre par exemple avec C, des fois ça fonctionne et des fois, il retire sa main ou rejette la mienne... ça dépend de son humeur. »* Il devient alors nécessaire pour ST1 de procéder par phases d'expérimentations progressives pour être en mesure d'adopter la régulation adéquate en fonction de chacun des élèves et de la situation qui se présente.

Ainsi, étant donné que l'élève C a besoin de davantage de soutien, et comme il ne parvient justement pas à mémoriser l'ensemble des mots de la poésie, mais uniquement un mot par phrase, que son vocabulaire est assez limité, l'accent est mis sur la quantité de mots correctement énoncés. Le fait qu'il connaisse la poésie par cœur ou pas devient secondaire : *« On profite de ce moment-là pour qu'il mémorise une partie de la poésie mais après qu'il ne la sache pas, ça après, c'est pas un échec non plus. C'est une façon comme une autre de pousser l'apprentissage. »*

Dans un autre domaine, celui du récit du week-end, les attentes (revues à la baisse), varient également selon les élèves. Celles-ci sont différenciées et fixées en discussion avec FT1D et l'éducatrice sociale en fonction des objectifs individualisés de chaque élève.

« Pour certains on pousse plus nos attentes, ben par exemple, F, elle a le vocabulaire nécessaire pour raconter son week-end, mais c'est le manque de confiance de prendre la parole devant les autres, donc là on va essayer d'améliorer cela pour qu'elle soit plus à l'aise et que ce soit plus spontané. »

Pour ce faire, l'étudiante-stagiaire s'appuie également sur les connaissances et l'expérience construites auprès de ces élèves. Ainsi avec l'élève A, sachant que cette dernière a fêté son anniversaire durant le week-end, elle s'attend à ce qu'A puisse lui raconter comment cet événement s'est déroulé. Concernant l'élève F, ST1 s'attend à ce qu'elle puisse expliquer tout son week-end dans un ordre chronologique sans bénéficier de relances, qu'elle puisse s'exprimer de bout en bout seule, car celle-ci s'arrête à chaque fois, et la tournure que prend cette présentation correspond davantage à un interrogatoire, alors que d'après ST1, cette étape de l'accueil est censée être un moment de plaisir, un moment agréable et de partage. Finalement, les attentes concernant l'élève D, sont situées sur le plan des contenus évoqués durant ce moment. Celui-ci a en effet tendance à évoquer les mêmes propos tous les matins : *« dodo et manger le petit déjeuner »*. L'étudiante-stagiaire attend donc de lui qu'il modifie le contenu de son discours en y apportant des éléments nouveaux. L'objectif est qu'il puisse également enrichir son vocabulaire qui est assez restreint, car cet élève communique beaucoup à travers le mime.

8.5.5 L'absence de mémoire didactique et pédagogique en classe intégrée

À la fin de sa formation pratique et après un passage dans quatre structures différentes de l'enseignement spécialisé, l'étudiante-stagiaire semble à même de pouvoir interpréter ce qui relève de contenus supposés avoir été enseignés et exercés par les élèves, et ce qui relève de contenus dont elle ne peut sincèrement « deviner » s'ils ont été ou pas abordés avec ces élèves, et si oui, si ceux-ci l'ont été avec cet enseignant spécialisé, ou avec d'autres enseignants spécialisés et/ou réguliers ayant fait partie du parcours scolaire des élèves. Cette manière de considérer ce qui a doit être su et donc ce qui a dû être enseigné, malgré le fait que nous nous trouvons en contexte d'enseignement spécialisé, pourrait être fondée sur la conviction profonde, chez ST1 que malgré la *liberté de programme, l'hétérogénéité des parcours scolaires et des niveaux scolaires*, il y a tout de même un certain nombre de contenus considérés comme fondamentaux auxquels les élèves sont confrontés, quoi qu'il arrive. Il en irait ainsi peut-être du contenu grammatical : « Une phrase commence par un point et se termine par une majuscule ».

C'est ainsi que lors de la SEA7, ST1 n'interprète pas l'oubli de la majuscule par l'élève A, dans un exercice comme une erreur. Elle estime que c'est une connaissance qui est supposé être intégrée, qu'il est certes important de rappeler, mais que les élèves maîtrisent, notamment parce que c'est l'une des premières choses que l'on apprend aux élèves lorsqu'ils sont à l'école primaire :

« Ce n'est pas une erreur, c'est juste le E qui est en minuscule en début de phrase au lieu de la majuscule, mais ce n'était pas une erreur, c'était tout à fait juste, mais justement parce que c'est le premier truc qu'on apprend justement « majuscule-point » et qu'on répète, répète, répète, répète ».

Concernant plus spécifiquement certaines connaissances déjà acquises parce qu'enseignées dans cette classe à ces élèves, ainsi que le type d'exercices habituellement proposés aux élèves dans le cadre des devoirs, ST1 semble également savoir sur quoi elle peut compter. Elle sait en effet, que les problèmes additifs simples mais contenant des informations inutiles à ne pas prendre en considération, sont proposés et exercés depuis un moment. Elle sait également que le plus souvent FT1D opte pour des thématiques proches de la vie quotidienne des élèves : la cantine, la mise en place des couverts, des tables en fonction du nombre d'enfants présents, ou encore les fournitures scolaires et le prix de chaque objet à acheter. Dans tous les cas, la consigne est identique : poser l'addition et écrire la phrase annonçant le résultat. Le format stable de présentation des tâches adopté par la formatrice de terrain dans cette classe semble en effet contribuer à favoriser cette familiarisation rapide avec les objets de savoirs en cours d'enseignement et les tâches à proposer aux élèves.

Il s'avère toutefois plus fréquent que cette mémoire didactique commune demeure fragile. Et c'est alors que l'étudiante-stagiaire apprécie les interventions et relances de FT1D. Si elle sait effectivement ce que les élèves ont fait ou ont l'habitude de faire, elle ne sait pas en revanche de quelle manière ils ont appris, et semble bien consciente que ce qui fait la différence à ce moment-là, c'est bien cette absence de mémoire didactique commune dont elle-même en tant que stagiaire ne peut se prévaloir :

*« Elle (FT1D) fait appel à des choses qu'ils ont déjà vues ensemble, pour permettre aux élèves de savoir et comprendre exactement ce qu'il faut faire. Par exemple, ça je le sais aussi moi que pour répondre il faut reprendre les mots de la question, mais **par contre je ne sais pas qu'ils l'ont appris comme ça, ou même qu'ils ont déjà appris ça, donc je ne peux pas intervenir**, alors que FT1D dit bien : dans n'importe quelle activité, **il faut toujours essayer de faire des liens**. Et là elle en fait justement, elle. (AC_ST1_SEA7) »*

Ce facteur la contraint à tâtonner régulièrement sous forme d'improvisations ponctuelles lors des relances ou des questions qu'elle pose aux élèves, car elle ne sait pas ce qu'ils ont déjà vu, ce qu'ils

connaissent ou pas, comme par exemple, la notion de titre ou de sous-titre, sur lesquels elle choisit spontanément de les interroger.

*« Je me dis, c'est intéressant de savoir s'ils ont déjà des connaissances là-dessus ou pas, **mais je ne sais pas à l'avance s'ils ont déjà vu ce que c'était qu'un titre ou un sous-titre. Ce n'est pas du tout anticipé**, c'est vraiment sur le moment, quand elle est en train de lire, et que moi-même je vois qu'il y a des sous-titres que je me dis ah... tiens ! Je me dis que c'est important qu'ils sachent ça, parce qu'après, si dans la question il est indiqué qu'ils doivent aller chercher dans telle ou telle partie du texte, ça peut les aider aussi. (AC_ST1_SEA7) »*

En ce qui concerne la SEA8, et comme nous l'avons déjà mentionné lorsque nous avons abordé les ajustements de ST1 à la liberté de programme, nous avons remarqué que le temps de l'accueil semble être envisagé comme une occasion potentielle de transformation des temps collectifs avec l'ensemble des élèves et les deux professionnelles présentes dans la classe, en réelles situations d'enseignement et apprentissage pour les élèves.

Nous pourrions en effet, nous demander dans quelle mesure, dans ce contexte d'enseignement, dans lequel rares sont les périodes où l'ensemble des élèves sont tous présents en raison de leurs intégrations individuelles respectives, chaque situation collective ne devient pas finalement une situation prétexte pour permettre aux élèves d'apprendre et d'étendre leurs connaissances, avec toutefois pour inconvénient de ne pas être présentées comme des temps d'enseignement explicites avec des objectifs également désignés explicitement pour les élèves. Les élèves s'approprient-ils les objets de savoir présentés ainsi, de la même manière que s'ils avaient été présentés de manière explicite lors de séances formelles d'enseignement consacrées à ces savoirs ?

Nous pouvons supposer dans les situations présentes, que ce temps d'accueil contribue, comme ST1 le mentionne à certaines reprises dans l'autoconfrontation, à faire des liens entre les périodes formelles d'enseignement-apprentissage et les éléments abordés plutôt de manière globale nous pensons dès lors que ces temps d'accueil contribuent davantage à créer la mémoire collective commune de la classe, non seulement sur le plan pédagogique (rituels mis en place par exemple) que sur le plan didactique, puisque tant l'éducatrice que l'enseignante pourront ensuite se référer à ces moments et aux contenus échangés, lors de situations d'enseignement et apprentissages plus formels (leçon de géographie et calculs en mathématiques par ex.)

Le fait d'avoir expérimenté à plusieurs reprises cette même situation pédagogique et didactique de l'accueil, permet à ST1 de savoir à quoi s'attendre du point de vue des connaissances et compétences scolaires spécifiques (individuelles et collectives) des élèves. Elle peut ainsi anticiper certains comportements en fonction de ses expériences passées avec eux, ce qui lui était par ailleurs plus difficile en début de stage et proposer certaines régulations adaptées en fonction de cette expérience :

*« Avoir la main posée sur la sienne ça peut le calmer aussi, justement des fois, s'il est un petit peu trop agité, il y a juste à poser la main sur la sienne et il sait qu'on lui demande de se calmer un peu (...) **ça je l'ai appris moi**, c'est moi qui ai testé justement une fois à l'accueil parce qu'il jouait tout le temps avec ses mains et j'ai laissé ma main posée sur la sienne pour voir, parce qu'il y en a qui n'aiment pas le contact, et il s'est plutôt bien calmé, **donc je me suis dit, ce sera à ré-essayer et les deux trois fois que je l'ai fait, ça a fonctionné, donc j'ai gardé...** »*

Elle se rend également compte qu'elle-même a développé des connaissances fines sur le comportement/compétences des élèves d'une part, et d'autre part, qu'elle est à présent en mesure de comprendre les propos de certains élèves alors que ceux-ci sont incompréhensibles pour toute personne plus extérieure à eux.

Comme déjà mentionné précédemment à propos de la contrainte d'hétérogénéité et une certaine instabilité des connaissances acquises et des compétences mobilisées par les élèves, ST1 relève que pendant la durée du stage lui-même, le comportement de l'un des élèves a radicalement changé, l'amenant à faire connaissance à nouveau en deuxième partie du stage avec celui-ci :

« Il était malade, amorphe, comme un zombie, physiquement là, mais pris du nez, de la gorge, de la fatigue, il n'était pas présent avec nous, donc il n'y avait pas ce problème-là, de le faire patienter, mais après, justement quand il a pris les médicaments et que c'était passé, **ben moi j'ai découvert un nouveau D**. Et là, elles m'ont dit, ah, ben non, ça c'est le D habituel, celui que toi tu as connu, c'est vraiment exceptionnel, **donc j'ai aussi réappris à le connaître** avec sa facette en bonne santé. **Donc, j'ai aussi dû m'adapter à ça**, parce qu'avant, la première semaine, il n'y avait pas besoin de le rappeler à l'ordre, parce qu'il n'avait pas la force de lever la main. Ouais, **donc c'est de l'adaptation selon comment eux ils sont aussi**, parce que des matins, ils sont hyper agités, d'autres matins, non. Oui, c'est vraiment au feeling, des fois ça marche, des fois ça ne marche pas. »

8.6 Contingences du dispositif de stage « Enseigner en appui à l'intégration » infléchissant l'activité de ST1 (SEA7-SEA8)

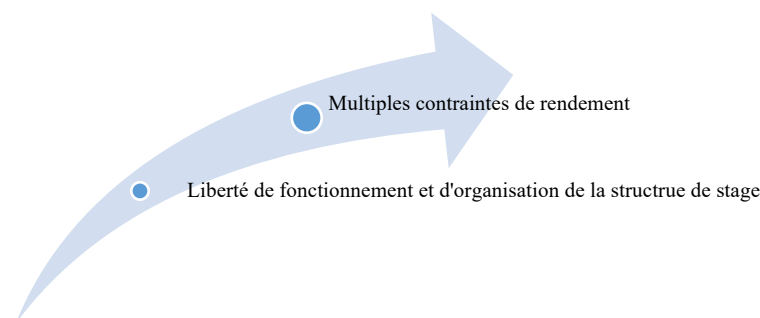


Figure 8.7 : Contingences du dispositif de stage significatives pour ST1 lors du stage « Appui à l'intégration »

8.6.1 La liberté de fonctionnement et d'organisation de la structure de stage

À la **contrainte de collaboration** décrite dans la section précédente et prenant ici la forme d'une co-intervention avec l'éducatrice exerçant à plein temps au sein du groupe classe, aux côtés de l'enseignante spécialisée, vient s'ajouter la liberté de fonctionnement et d'organisation interne de la structure de stage. Lors de la SEA8, ST1 prenant en quelque sorte durant le temps du stage, la place de la formatrice de terrain, cherche à s'ajuster aux pratiques habituelles de FT1D, dans cette situation de co-intervention avec une éducatrice. L'étudiante-stagiaire cherche à agir comme FT1D agit d'habitude afin de ne pas perturber le rituel mis en place par la dyade habituelle (enseignante titulaire et éducatrice). Elle s'ajuste à un fonctionnement implicite mis en place au fil des semaines, des mois (voire des années) entre une enseignante et une éducatrice qui ont l'habitude de travailler ensemble.

ST1 doit également s'ajuster au fait que parfois, cette habitude développée par l'éducatrice et l'enseignante de collaborer ensemble pendant la période de l'accueil prend le dessus sur ses propres interventions en tant que stagiaire, de par leur présence respective autour de la table. Comme nous l'avons vu lors du chapitre 7 ST1 se met alors naturellement en retrait, observe comment FT1D intervient, et comment les élèves répondent à ces interactions, tout en justifiant la pertinence des interventions des professionnelles expertes

« Ben comme elles, elles ont l'habitude de toujours faire des liens entre les images, moi je présente, justement, j'explique « hors d'œuvre » c'est un mot qu'ils ne connaissent pas, **mais je ne pense pas à leur demander pourquoi, ou comme ça... donc qu'elle leur demande, ben je trouve intéressant de voir leur raisonnement, s'ils arrivent eux à faire des liens avec ce qu'ils connaissent déjà.** (...) Le fait de travailler toujours les trois, ou que je travaille avec FT1D, même si elle n'intervient pas d'être là avec l'éducatrice, ben c'est vraiment du co-enseignement, ou même si c'est moi qui gère, elle peut intervenir en cas de besoin et l'éducatrice aussi, c'est toujours comme ça, donc ce n'est pas une interruption, **c'est une complémentarité.** (AC_ST1_SEA8). »

Lors de la SEA7, ST1 s'adapte à l'organisation du lundi matin prévue par la FT et sa collègue, tout en la considérant contraignante. Recevoir et corriger les devoirs simultanément s'avère une tâche relativement complexe pour elle, à laquelle elle doit pourtant s'ajuster en tant qu'étudiante-stagiaire, car c'est ainsi que cela a été mis en place dans cette classe :

« *Ce qui est difficile justement c'est de gérer le temps, parce qu'ils nous rendent le matin même les devoirs et on doit les corriger en même temps, donc on ne peut pas anticiper et prendre de l'avance parce qu'ils les donnent le matin même, donc dès qu'on s'installe c'est parti ! On y va on corrige, et donner les nouveaux. Et sur les 7 élèves, il y a quand même 6 devoirs différents.* (AC_ST1_SEA7) »

Pour ce faire, et parvenir à honorer cette tâche du mieux qu'elle le peut (*contrainte de rendement*) ST1 semble se sentir obligée de se conformer à divers gestes relevant de l'ordre de routines mises en place par FT1D (*liberté de fonctionnement du formateur de terrain*). Elle doit par exemple coller le résumé des devoirs dans le carnet de devoirs de chaque élève. Celui-ci doit donc être photocopié au préalable et découpé de manière à ce qu'il puisse être directement collé une fois les carnets de devoirs reçus. À nouveau, nous constatons ici à quel point ST1 cherche à reproduire fidèlement les rituels, routines et manières d'agir de sa formatrice de terrain, dans cette phase de correction de devoirs, et ce dans le but de garantir le plus possible un environnement stable (Pelgrims, 2003) aux élèves qui ne bénéficient plus de l'encadrement de leur enseignante, mais de celui d'une étudiante-stagiaire :

« Là, oui, je suis sa méthode, parce que ces élèves-là, **ils ont vraiment besoin de rituels**, et en plus comme elle m'a dit pour l'accueil, ben pour l'accueil, j'ai observé une fois avant de le faire, puis je l'ai fait dans l'ordre où je l'ai observé, parce que je sais que pour ce type d'enfants, ils ont vraiment besoin de ça, et **moi qui ne suis là que pour un mois, je ne vais pas tout chambouler tout ça, ça n'a aucun sens**. Le jour où ce sera ma classe, je ne le ferai peut-être pas de la même façon, mais je me dis, là, je le fais de leur façon à eux, **parce que ça fait huit mois qu'ils le font, ce n'est pas moi qui vais venir changer ça** (AC_ST1_SEA7) ».

À la suite de ce moment de correction et de présentation des nouveaux devoirs aux élèves A et B, l'étudiante-stagiaire doit encore prévoir 15 minutes de grammaire avec eux. Cette fois-ci, elle dit ne pas avoir eu le temps de prendre ces 15 minutes pour la grammaire et la fois dernière non plus, car il y avait la période des carnets scolaires et donc tout à gérer en même temps. Elle se dépêche donc de corriger, et n'a quasiment que ça en tête pour pouvoir ensuite présenter les nouveaux devoirs. Chaque semaine, le texte de compréhension donné en devoirs change de contenu ou de thématique. Il s'agit de sujets variés, cherchant à développer la culture générale des élèves. Elle doit donc prendre connaissance très rapidement du texte, pour pouvoir être en mesure de répondre aux éventuelles questions des élèves. Les types de questions auxquelles les élèves doivent répondre consistent en des vrais-faux, un schéma à compléter avec des termes spécifiques et un texte à trou.

8.6.2 Les multiples contraintes de rendement liées au dispositif du stage

Tout comme dans les autres dispositifs de stage, ST1 documente lors des autoconfrontations, certaines zones de tension auxquelles celle-ci se trouve confrontée, en tant qu'étudiante-stagiaire, notamment parce qu'elle est tenue d'honorer au mieux les objectifs de stage et de répondre aux attentes de la FT, tout en enseignant en même temps.

La contrainte liée à une maîtrise suffisante des objets de savoir enseignés aux élèves

ST1 se sait plus à l'aise dans certains domaines disciplinaires que dans d'autres. De même, ses connaissances se limitent parfois à certains niveaux scolaires et ne sont pas développées de la même manière selon les degrés dans lesquels elle pourrait être amenée à enseigner. Ainsi, le fait d'avoir à résoudre simultanément des additions et des soustractions rend la correction beaucoup plus rapide et aisée que si elle avait eu à effectuer des multiplications ou des divisions dans des conditions identiques.

Toutefois, ST1 sait que lorsqu'elle corrige ce type de tâche mathématique, son travail d'enseignante ne doit pas en principe pas se limiter à vérifier le résultat obtenu par l'élève et indiqué sur la fiche. Elle sait qu'elle devrait également s'efforcer de reprendre l'intégralité du calcul tel qu'il a été effectué pour identifier et comprendre où se situent les éventuelles erreurs et difficultés des élèves, tout en les questionnant à ce sujet. Ceci implique également une connaissance des procédures et des stratégies enseignées aux élèves leur permettant de résoudre des additions et des soustractions.

De même, lorsqu'elle est amenée à corriger les réponses apportées par les élèves suite à leur lecture d'un texte donné dans les devoirs qu'elle n'a pas elle-même préparés, ST1 sait qu'elle aurait du pouvoir lire elle-même le texte. Or, elle dit ne pas avoir eu accès à ce texte avant d'être en possession de leurs dossiers de devoirs, ce qui la place en position inconfortable lorsqu'elle corrige. Elle lit alors rapidement le texte tout en corrigeant les questions de compréhension sur les fiches des devoirs. Cette absence de maîtrise du contenu l'empêche d'être efficace sur le plan de la gestion du temps car cela l'oblige à revenir régulièrement aux pages du texte pour relire le segment du texte qui correspond à l'information demandée. À certains moments, elle trouve tout de même certaines stratégies lui permettant de contourner cette situation « de handicap » pour la tâche de correction :

« Il y a des réponses que l'on peut déduire automatiquement sans avoir lu le texte, par contre il y a en a d'autres comme les questions à trou, il faut avoir lu le texte pour pouvoir répondre (...) le fait de connaître l'histoire ça me ferait gagner quelques minutes déjà pour chacun pour avoir ces fameuses 15 minutes à la fin pour pouvoir faire de la grammaire. (AC_ST1_SEA7) »

En outre, nous remarquons que ce défaut de préparation de la part de ST1 à l'égard des tâches prescrites aux élèves, peut l'amener à considérer comme banales, certaines erreurs commises par les élèves, voire à ne pas les prendre en compte lors de la correction des devoirs. C'est l'intervention de FT1D qui nous rend attentive à ce point. En effet, suivant de près la tâche en cours, étant donné sa position¹⁷⁹ celle-ci fait remarquer en aparté à l'élève B qu'il n'a pas reproduit correctement le dessin des hiéroglyphes. Si ST1 reconnaît lors de l'autoconfrontation, ne pas avoir repéré cette erreur au moment de la correction, elle estime également a posteriori qu'il s'agit d'une erreur pardonnable et compréhensible, étant donné la déficience sensorielle de l'élève B.

L'analyse de l'activité de ST1 à cet instant révèle une certaine forme de banalisation par l'étudiante-stagiaire de son omission d'intervention suite à l'erreur commise par l'élève et suite à l'intervention de la FT. Ce constat nous conduit dès lors à nous demander si, tout comme il en va dans ce cas, l'analyse a priori de la tâche à réaliser passe le plus souvent à la trappe pour ST1 lorsque celle-ci se trouve en situation de stress et de gestion multitâches. Nous profitons en effet de rappeler ici les préoccupations majeures énoncées par ST1 à propos de l'accomplissement de cette tâche de correction de devoirs : penser à tout et gagner du temps ! Certaines tâches considérées comme simples et faciles à réaliser pourraient dès lors ne pas être suffisamment anticipées du point de vue des difficultés susceptibles d'émerger en situation pour les élèves sur le plan de la réalisation individuelle et collective. Par ailleurs, la forme d'analyse a posteriori que nous livre ST1 lors de son autoconfrontation, va dans le sens d'une attribution causale liée à la déficience visuelle de l'élève. Cette explication nous interpelle et nous amène à nous interroger à propos des régulations futures que l'étudiante-stagiaire, future professionnelle, sera amenée à proposer en tant qu'enseignante spécialisée. Va-t-elle en effet uniquement retenir le peu d'importance que comporte cette erreur de reproduction graphique en raison de la prégnance de son déficit visuel, ou va-t-elle au contraire s'en saisir pour préciser ses futures consignes en rendant l'élève attentif à ce qu'il doit faire, dans chacun des détails de la tâche, en s'assurant qu'il ait la capacité motrice de réaliser la tâche attendue et qu'il ait compris ce qui est attendu de lui, comme a l'air d'ailleurs de le faire FT1D spontanément ? Les *libertés de programme, de rendement et de réussite pour les élèves* en contexte d'enseignement spécialisé, ne vont malheureusement pas dans le sens de solides exigences dans ce domaine, et la tendance à banaliser, et à se contenter du fait que « l'on sait qu'X ou Y est capable ou au contraire n'est pas capable » n'incite malheureusement pas le plus souvent les enseignants spécialisés à s'ajuster autrement.

¹⁷⁹ FT1D est assise face aux deux élèves et face à ST1 qui est elle-même assise entre les deux élèves à l'une d'une grande table centrale située derrière le tableau noir.

La contrainte liée à une anticipation et à une préparation suffisante du matériel pédagogique nécessaire à l'accomplissement de la tâche

L'analyse de l'activité de ST1 lors de la SEA7, laisse apparaître à plusieurs reprises un engagement ainsi qu'un référentiel en lien avec des tâches supposées avoir été déployées en amont de l'accomplissement de la tâche de correction et de présentation des nouveaux devoirs de la semaine, en présence des élèves. Ainsi, ST1 évoque plusieurs actions en lien avec la préparation du matériel pédagogique, nécessaires à la bonne réalisation de son action et propices à en garantir son efficacité, notamment du point de vue de la gestion temporelle de la « séquence » devoirs : avoir photocopié, découpé et collé dans les cahiers de communication les résumés des devoirs, en sont ainsi quelques exemples parmi d'autres. Or, à nouveau¹⁸⁰, il apparaît que ST1 ait été amenée à expérimenter le fait qu'il ne suffit pas d'avoir réalisé les photocopies avant la séance, encore faut-il maîtriser l'outil « photocopieuse », ou du moins penser à vérifier la qualité du matériel produit à l'issue de son utilisation, voire prendre en compte dans sa planification temporelle de la préparation un temps nécessaire pour remédier à d'éventuels problèmes techniques survenant lors de la photocopie des fiches données aux élèves. ST1 raconte avoir réalisé, lors de la séance précédente, au moment où elle souhaitait précisément présenter aux élèves les questions à renseigner relatives au texte à lire, que les questions ne se situaient pas dans le bon ordre. Elle invoque alors un problème de photocopieuse et justifie ainsi le fait que les questions ne se trouvent pas dans le bon ordre dans le cahier de devoirs.

« Donc, je me suis retrouvée, genre : « c'est quelle question ? ». Parce que là il y a le texte en soi, et puis après il y a un autre petit texte, c'est Info plus pour compléter. Une partie des questions se réfèrent au premier texte, et l'autre partie au deuxième texte, donc avec le problème de photocopieuse, elles n'étaient pas tout à fait dans l'ordre. (AC_ST1_SEA7) »

Si dans ce cas-ci et probablement en raison du fait qu'elle se trouvait encore en début de stage, FT1D co-assume visiblement la difficulté rencontrée par son étudiante-stagiaire, nous pouvons néanmoins imaginer que cette situation pourrait ne pas être perçue de manière aussi favorable, selon la période du stage dans laquelle elle survient, et/ou selon les exigences personnelles du formateur de terrain (***liberté de fonctionnement du formateur de terrain***). En effet, ce sont ces signes manifestes de préparation généralement observés et relevés par les formateurs de terrain, lors des entretiens de stage, qui leur permettent d'évaluer la capacité de l'étudiant-stagiaire à prendre en compte l'ensemble des « détails » contribuant au bon déroulement de la séquence didactique. Ceux-ci contribuent à confirmer, à renforcer certaines impressions générales quant à la manière dont les étudiants-stagiaires s'y prennent pour planifier, mettre en œuvre, mais également réguler à chaud, sur le moment, leurs séances d'enseignement, et vérifier dans quelle mesure ceux-ci ont effectivement appréhendé la séance dans sa globalité et sont éventuellement capable de faire face aux imprévus (objectifs spécifiques du stage).

La contrainte liée à l'ajustement au fonctionnement de la classe et au fonctionnement de la FT

Comme nous l'avons mis en évidence précédemment, chaque formateur de terrain et chaque structure de stage est libre d'imposer un fonctionnement interne qui lui est propre en fonction des besoins des élèves qui sont scolarisés dans la structure, des styles pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques des professionnels exerçant au sein de la structure, du nombre de professionnels à disposition, des projets d'intégration en cours, de la collaboration effective avec les enseignants ordinaires, etc. Par ailleurs, l'étudiante-stagiaire est quant à elle tenue (par le contrat pédagogique du stage) de « s'adapter au contexte de scolarisation et à son fonctionnement », et est également évaluée sur cette capacité d'adaptation. Elle est donc soumise à une contrainte de rendement de ce point de vue-là, dans la mesure où elle doit faire la preuve non seulement de la capacité à s'adapter, mais également d'une efficacité suffisante.

¹⁸⁰ Nous établissons ici un parallèle avec une situation similaire émergeant lors du stage en classe spécialisée, dans laquelle, ST1 constate en présence des élèves que ses photocopies ne permettent pas aux élèves de reconnaître les éléments de l'image copiée.

Dans ce contexte de stage, ST1 souligne nous l'avons déjà vu à plusieurs reprises, la complexité, voire la difficulté qu'il y a pour elle à gérer le moment de correction des devoirs du lundi matin. Celle-ci a bien compris les raisons ayant conduit FTD1 à s'organiser de la sorte : nous sommes en début de semaine, chaque élève bénéficie d'une grille horaire individuelle prenant en considération traitements thérapeutiques et intégrations scolaire en classe régulière, or l'ensemble des élèves de la classe est précisément présent le lundi matin. En outre, les devoirs dans cette classe sont différenciés pour chacun des élèves sauf pour les élèves A et B qui reçoivent les mêmes devoirs. Lors de cette période du lundi matin, la classe bénéficie de la présence de la logopédiste qui co-intervient dans la classe avec l'éducatrice et le reste des élèves. Il est donc non seulement possible pour FT1D, mais surtout difficilement faisable autrement, de dégager une demi-période pour ces deux élèves, à ce moment-là de la journée et de la semaine. Elle tente dès lors de s'y conformer tout en décrivant les répercussions que cette liberté de fonctionnement, ont sur son activité :

« Dans ce moment des devoirs, faut penser à tout, genre on classe à l'avance, mais après on doit coller dans le carnet le résumé, ils ont un livre, une lecture pour le plaisir par semaine qu'il faut rajouter, qu'il faut noter dans le carnet des prêts, afin de savoir où sont les livres, donc il faut vraiment penser à tout en même temps, et essayer d'être organisée, qu'il y ait une logique, c'est pas toujours facile (AC_ST1_SEA7) ».

Or, c'est sans doute bien parce que ST1 est étudiante-stagiaire dans ce contexte d'enseignement et dans cette structure de stage qu'elle est affectée par un fonctionnement imposé qui ne lui est pas propre. Sans doute et comme pour d'autres thématiques sur lesquelles elle a l'occasion de s'exprimer lors de l'autoconfrontation, ST1 ferait autrement, si elle n'était pas en situation de stage, et donc pas en situation d'observation et d'évaluation.

CHAPITRE 9

Le travail de formation des 5 étudiants-stagiaires et ses transformations au fil des stages

Reprenant la structure des chapitre 6, 7 et 8 concernant l'étudiante-stagiaire 1, nous exposons les résultats relatifs aux 5 étudiants-stagiaires. Ceux-ci sont successivement présentés en trois parties. La première partie (9.1, 9.2, 9.3 et 9.4) reprend sous l'angle des conditions de formation au travail les différents axes (structurel, matériel et social) les caractéristiques des structures de formation dans lesquelles les étudiants-stagiaires sont amenés à réaliser leurs stages (partie 9.1 et 9.2). Les pratiques d'accompagnement sont décrites et modélisées (partie, 9.3) et suivies de la présentation des objets de savoirs enseignés par les étudiants-stagiaires, des modalités d'organisation spatiale, matérielle et sociale privilégiées par les étudiants-stagiaires lorsqu'ils enseignent (partie, 9.4). Le chapitre 9 est ensuite consacré, dans sa deuxième partie à l'analyse de l'activité des étudiants-stagiaires durant les 40 situations d'enseignement et apprentissages observés, à partir d'une sélection de segments d'activités révélant les problématiques et sous-problématiques typiques émergeant des interactions asymétriques des étudiants-stagiaires avec ces différents environnements de formations. Les traces des transformations d'activité au fil du parcours de formation pratique et repérées de manière rétrospective par les étudiants-stagiaires (à l'issue de la formation pratique), sont ensuite présentées (partie, 9.5). Le chapitre 9, se termine enfin par la description des contingences situationnelles liées d'une part aux trois contextes d'enseignement spécialisé, d'autre part aux 4 dispositifs de stages perçues comme significatives par les 5 étudiants-stagiaires. Des constats comparatifs et une première discussions terminent cette partie du chapitre (partie, 9.6).

Plan du chapitre	
9.1 Singularité avérée des parcours de formation pratique et caractéristique structurelles typiques des environnements de formation	428
9.2 Effectif réduit, hétérogénéité des âges des élèves présents dans les classes et absences de situations de collaboration multiprofessionnelle durant les stages	442
9.3 Des pratiques d'accompagnement révélatrices d'une culture d'action d'enseignant spécialisé et de formateur d'enseignants spécialisés	445
9.4 Similitudes et différences des situations d'enseignement-apprentissage observées au fil des stages	454
9.5 Activité et traces des transformation de l'activité des étudiants-stagiaires au sein des stages et au fil des stages en enseignement spécialisé	462
9.6 Contingences situationnelles liées aux contextes professionnels et contingences liées aux dispositifs de stages, perçues comme significatives par les étudiants-stagiaires	570

9.1 Singularité avérée des parcours de formation pratique et caractéristiques structurelles typiques des environnements de formation

9.1.1 Des stages qui se déroulent essentiellement en région urbaine et péri-urbaine du canton de Genève

Si nous considérons l'emplacement géographique des différentes structures de stages ayant accueilli les 5 étudiants-stagiaires, nous constatons à première vue que chacun d'eux a eu l'occasion d'effectuer ses 4 stages dans des régions géographiques relativement variées du canton de Genève. Quelques constats plus approfondis s'imposent tout de même : ST4 est la seule étudiante-stagiaire à avoir effectué deux stages dans la même commune, tout en ayant été affectée à des établissements scolaires distincts. ST5 a quant à elle effectué l'un de ses 4 stages hors du canton de Genève, soit dans le canton de Berne, ville de Bienne¹⁸¹.

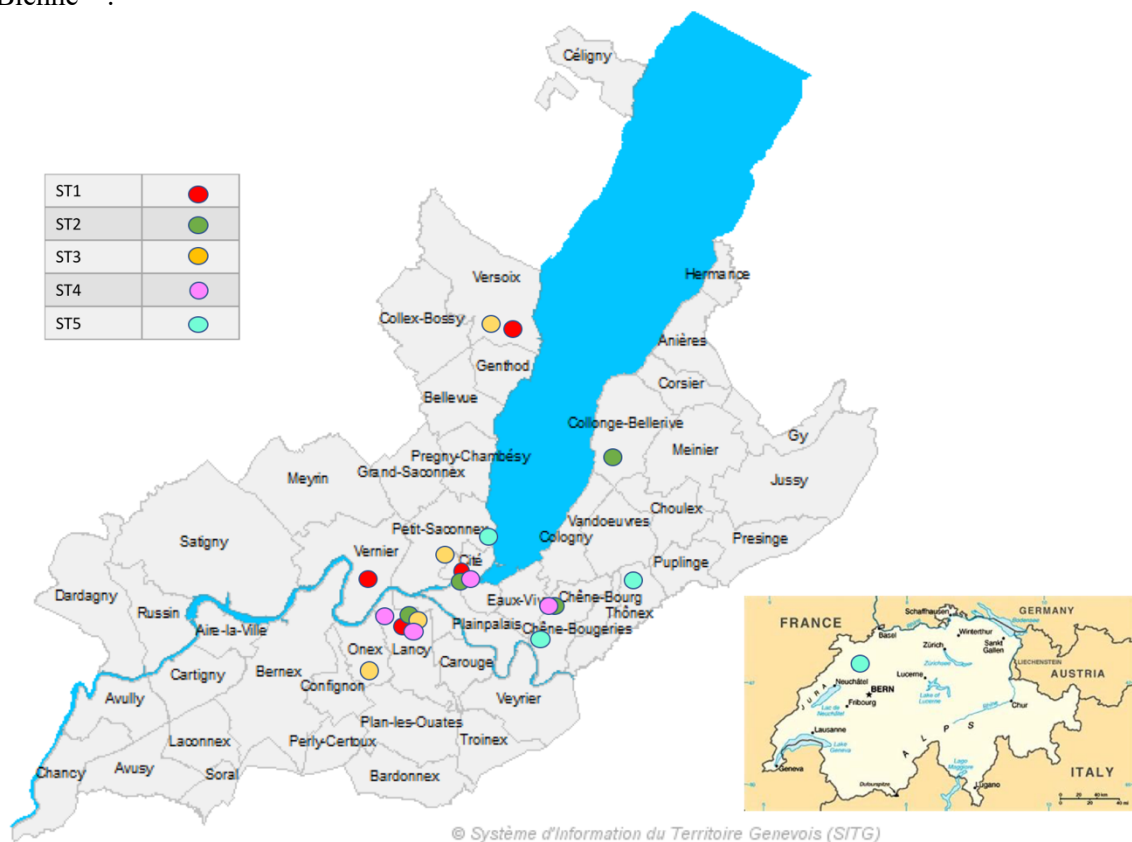


Figure 9.1 : Localisation des structures de stages des 5 ST

Par ailleurs, nous constatons que plusieurs d'entre eux ont eu l'occasion d'être affectés dans une même commune (Lancy). La répartition des étudiants-stagiaires ne se déploie ainsi pas sur l'intégralité des 45 communes du territoire genevois, mais demeure concentrée sur certaines d'entre-elles, situées le plus souvent en zone urbaine. Deux étudiants-stagiaires ont été amenés à réaliser l'un de leurs 4 stages dans une même commune limitrophe du canton (Versoix). Deux autres étudiants-stagiaires ont également été affectés à des communes que nous pourrions qualifier d'excentrées par rapport au centre-ville (Collonge-Bellerive et Thônex). Cette distribution géographique des lieux de stages est étroitement articulée d'une part à l'emplacement effectif des structures d'enseignement spécialisé telles qu'elles se déployaient dans le canton lors du recueil de nos données et d'autre part à la liste effective des structures

¹⁸¹ Le règlement interne des stages de la MESP, prévoit en son article 2.3.2 que l'un des quatre stages peut être réalisé dans un autre canton suisse ou à l'étranger, dans le cadre d'un séjour en mobilité. L'étudiant adresse une demande écrite à la responsable des stages dans laquelle il lui propose deux à trois noms de structures d'accueil et de formateurs de terrain.

de stage s'étant déclarées volontaires pour l'accueil d'un stagiaire aux périodes considérées durant la recherche. Sachant qu'il n'existait pas, durant les années scolaires 2013-2014 et 2014-2015 de dispositif ou de structure d'enseignement spécialisé dans l'ensemble des communes ou localités du territoire genevois, il n'est donc pas surprenant pour nous de constater que les 5 étudiants-stagiaires se situent majoritairement dans des zones urbaines ou péri-urbaines du canton, là où se trouvent la plupart des regroupements de classes spécialisées et plusieurs institutions spécialisées.

Ces affectations conditionnent toutefois la durée des trajets que chacun d'eux se doit d'effectuer pour se rendre de son domicile à son lieu de stage (ou inversement) et comportent certaines incidences sur l'organisation personnelle que le stagiaire a à fournir selon qu'il se déplace en transports publics, en voiture, scooter ou vélo. Sachant que les étudiants-stagiaires sont généralement également inscrits et engagés dans d'autres unités de formation se déroulant de manière concomitante au stage et ayant lieu parfois en fin de journée, soit immédiatement après la fin de l'horaire scolaire, l'emplacement géographique des lieux de stage conditionne également la durée des trajets que ceux-ci ont à faire entre la structure de stage et l'institut de formation des enseignants, situé à Plainpalais. L'emplacement géographique de la structure de stage peut donc avoir des conséquences indirectes sur la possibilité effective que les étudiants-stagiaires ont de revenir à l'université en temps voulu pour suivre certains cours. Inversement, celui-ci conditionne la possibilité qu'ils ont de prolonger la durée de leur présence dans la structure du stage pour y accomplir certaines activités de préparation selon si cet emplacement se trouve à proximité ou à grande distance de l'université comme dans le cas de ST1 (Stage A) et ST3 (Stage C) ou de ST5 (Stage C).

Dans le cas de ces 5 étudiants-stagiaires, nous savons que les précautions d'usage quant à une attribution tenant compte de la domiciliation des étudiants au moment des affectations ont été respectées. L'affectation individuelle de chacun des étudiants à un lieu de stage, a été établie en prenant en compte dans la mesure des places disponibles, l'adresse ainsi que les modalités de transport à disposition des étudiants-stagiaires, fournie par ceux-ci dans un questionnaire concernant spécifiquement les aspects organisationnels liés aux stages. Nous remarquons ainsi que les durées estimées pour les trajets accomplis ne sont pas si conséquentes que cela dans l'absolu. Or, dans les faits, elles incitent les étudiants-stagiaires à devoir quitter leur domicile en moyenne entre 6h30 et 7h30 du matin pour une arrivée à 7h45 sur leur lieu de stage. Certains sont également dans l'obligation de se rendre sur leur lieu de stage en voiture, n'ayant pas la possibilité d'effectuer le trajet de manière efficace en transports publics ; c'est le cas de ST2 qui effectue des trajets quotidiens d'une durée de moyenne de 1h40 min. par jour. Selon si l'étudiant-stagiaire effectue un stage selon une modalité compacte (4 jours, voir 4 jours et demi par semaine) semi-compacte (3 jours par semaine) ou selon une modalité filée (deux jours par semaine) ces durées peuvent être plus ou moins complexes à gérer sur une période s'étalant de 4 à 8 semaines. ST3 nous a ainsi révélé durant l'enquête avoir dû déménager provisoirement sur le canton de Genève le temps de ses études, car il n'aurait pas été possible pour lui de tenir la cadence imposée par les stages et les études tout en étant domicilié dans le canton de Vaud. A l'inverse, ST5 ayant déménagé en cours de formation dans le canton de Berne a souhaité pouvoir réaliser son dernier stage dans ce même canton afin de prévenir un épuisement en lien avec les trajets qu'elle aurait eu à effectuer plusieurs fois par semaine.

Tableau 9.1 : Durée des trajets domicile-structure de stage, réalisés par les 5ST

Stagiaire	Transports utilisés	Institution spécialisée 1		Institution spécialisée 2		Appui intégration	
		Stage A	Stage B	Stage C	Stage D		
ST1	TPG	55 minutes	37 minutes	32 minutes	15 minutes		
ST2	Voiture	52 minutes	45 minutes	56 minutes	01h 06 minutes		
ST3	TPG	29 minutes	16 minutes	39 minutes	31 minutes		
ST4	TPG	39 minutes	01h	35 minutes	01h 02 minutes		
ST5	TPG	35 minutes	19 minutes	49 minutes	---	non documenté	

9.1.2 Des structures d'ES séparées de l'enseignement régulier aux structures d'ES intégrées au sein de l'enseignement régulier : quelles incidences possibles pour l'activité des étudiants-stagiaires ?

Du bâtiment d'habitation transformé en école, au bloc scolaire : contrastes et similitudes des structures scolaires

Nos données montrent que les 5 étudiants-stagiaires ont été amenés à se former à la fois dans des établissements scolaires d'enseignement spécialisé séparés de l'enseignement régulier (10/20 stages) et dans des établissements d'enseignement régulier dans lesquels se trouvent des dispositifs ou structures d'enseignement spécialisé (10/20 stages). Cette répartition équilibrée se retrouve par ailleurs pour chacun des stagiaires. Toutefois, deux de ces 10 structures/dispositifs d'enseignement spécialisé se trouvent à l'époque où les données ont été recueillies, dans un pavillon annexé aux bâtiments principaux, soit dans le préau. Parmi les stages se déroulant dans un bâtiment d'enseignement régulier, 6 correspondent à des établissements scolaires de l'enseignement primaire, contre deux établissements scolaires de l'enseignement secondaire.

Tableau 9.2 : Emplacement des structures scolaires d'ES (au sein/hors murs d'ER)

	STAGE A	STAGE B	STAGE C	STAGE D
ST1	ES séparé	ER primaire	ES séparé	ER primaire
ST2	ES séparé	ER secondaire pavillon	ES séparé	ER primaire
ST3	ES séparé	ER primaire pavillon	ES séparé	ER primaire
ST4	ES séparé	ER primaire	ES séparé	ER primaire
ST5	ES séparé	ER primaire	ES séparé	ER secondaire

En ce qui concerne les stages réalisés dans des *établissements scolaires d'enseignement spécialisé séparés*, les étudiants-stagiaires ont eu à faire à deux sortes de bâtiments :

Des bâtiments d'habitation transformés en écoles

Il s'agit de villas individuelles de un ou deux étages, comprenant différentes pièces/chambres aménagées à des fins pédagogiques, éducatives et thérapeutiques, un vestibule transformé en vestiaire, un bureau destiné aux responsables pédagogiques et thérapeutiques de l'institution, parfois une salle réservée aux adultes et/ou aux réunions d'équipe, des sanitaires et dans certains cas une salle de bain, une salle à manger, une cuisine, un jardin attenant à la villa, parfois une cave, des places de parking. Nous n'avons pas forcément remarqué de préau au sens commun du terme pour trois d'entre-elles. Les élèves sont transportés en minibus de leurs domiciles à l'établissement scolaire. Nous n'observons donc pas d'abris à vélos aux abords du bâtiment.

Ces bâtiments accueillent en moyenne entre 12 et 24 élèves, selon si la structure est elle-même subdivisée en deux unités.

Des bâtiments scolaires affectés et/ou construits spécifiquement à l'intention des structures scolaires d'enseignement spécialisé

Ces écoles comportent de vastes salles de classe, des corridors, des salles atelier permettant des travaux pratiques de différents types (travail sur bois, mécanique, cuisine, etc.), un local par étage permettant aux différents membres des équipes professionnelles de se réunir, des bureaux, des vestiaires et des sanitaires non mixtes, situés à chaque étage. Ces bâtiments peuvent accueillir jusqu'à 100 élèves dans leurs locaux.

En ce qui concerne les stages réalisés dans des *structures/dispositifs d'enseignement spécialisé situés au sein d'établissements scolaires d'enseignement réguliers*, les étudiants-stagiaires ont eu à faire aux trois sortes de bâtiments scolaires suivantes :

Des blocs scolaires datant des années 1970 -1980

Ce sont des écoles prenant la forme de plusieurs blocs/bâtiments scolaires accolés les uns aux autres sur trois étages. Elles comportent plus d'une trentaine de salles identiques, attribuées à des activités d'enseignement et apprentissages : classes d'enseignement primaire (25), spécialisé (3) ou d'accueil

pour élèves non francophones (1). Dans le secondaire I, nous observons également de nombreuses salles de classe pour les élèves de l'enseignement régulier et une salle de classe pour les élèves de l'enseignement spécialisé. Ces bâtiments scolaires sont également équipés d'un réfectoire, d'un auditoire, d'une salle de sports, de salles de musique et de rythmique, d'une salle des maîtres, d'un économat, d'une cave, de bureaux administratifs, d'un local destiné à la conciergerie, d'un préau composé lui-même de plusieurs zones. Plusieurs entrées permettent d'accéder à chacun des blocs. Ces bâtiments accueillent environ respectivement 210 élèves, 450 élèves et 490 élèves.

Des classes installées dans des pavillons juxtant les bâtiments scolaires de l'enseignement régulier
Ces pavillons sont deux de types : le premier pavillon est un pavillon provisoire utilisé en raison de travaux de rénovation ayant lieu dans le bloc scolaire. Il comporte différentes salles de classes, des sanitaires non mixtes et un sanitaire adulte, un vestiaire par classe. Un préau relie les classes du pavillon aux autres bâtiments/blocs de l'établissements scolaire primaire. Ce pavillon accueille en moyenne 45 élèves.

Le second type de pavillon consiste en des bâtiments installés durablement dans des pavillons scolaires. Ces pavillons comportent différentes salles consacrées à de l'enseignement, des groupes éducatifs, une salle réservée aux adultes et/ou réunions d'équipe ; des sanitaires non mixtes ; des vestiaires. Un préau individuel situé de manière attenante au pavillon. Ils accueillent en moyenne respectivement 12 élèves.

Des bâtiments scolaires de types « Vieux-Collège »

Ce type de bâtiment comporte également de nombreuses salles de classes, de vastes couloirs et vestiaires, des sanitaires non mixtes à chacun des étages, plusieurs bureaux. Il accueille environ 400 élèves.

Nous reprenons l'ensemble de ces constats dans le tableau ci-dessous :

Tableau n° 9.3 : Type de bâtiments scolaires dans lesquels les 5ST réalisent leurs stages

	Villa	École rég → SP	Bloc scolaire	Pavillon	« Vieux-Collège »
Stage A	ST1- ST2-ST3	ST4 - ST5			
Stage B			ST1-ST4	ST2-ST3	ST5
Stage C	ST3-ST4	ST1 – ST2		ST5	
Stage D			ST1-ST2-ST3-ST4-ST5		

Cette synthèse nous permet de constater que les 4 stages en enseignement spécialisé se déploient dans des établissements scolaires distincts selon les contextes d'enseignement spécialisé concernés¹⁸². Ainsi le stage « Enseigner en institution spécialisée I » est réalisé dans des établissements scolaires spécialisés séparés de l'enseignement régulier, dans des demeures particulières transformées en établissements scolaires d'une part, dans d'anciennes écoles régulières affectées à l'enseignement spécialisé d'autre part. Pour l'une des cinq étudiants-stagiaires, il s'effectue dans un établissement scolaire spécialement construit pour accueillir des élèves de l'enseignement spécialisé. Le stage « Enseigner en institution spécialisée II » est également effectué dans ce type de bâtiments, sauf pour ST5 qui l'effectue dans un pavillon scolaire attenant un établissement scolaire régulier du secondaire I. En revanche, les stages « Enseigner en contexte de classe spécialisée » et « Enseigner en contexte d'appui à l'intégration », sont tous réalisés dans des contextes d'enseignement régulier, dans un pavillon attenant aux bâtiments scolaires principaux, au sein même des blocs scolaires, ou encore dans un bâtiment de type « Vieux-Collège ».

De plus, alors que les cinq étudiants-stagiaires ont fréquenté durant au moins un de leurs stages, des bâtiments ayant une forme classique de bloc scolaire, il nous paraît intéressant de relever que ST5 est la seule des cinq étudiants-stagiaires à ne pas avoir eu l'opportunité de se former dans une structure située dans une ancienne habitation transformée en espace scolaire, constituant pourtant la forme la plus typique de l'enseignement en contexte d'institution spécialisée (Emery, 2016).

¹⁸² Nous nous référons ici aux trois contextes d'enseignement spécialisés tels qu'identifiés dans la littérature : institutions spécialisées, classes spécialisées, soutien à l'intégration scolaire

Finally, it turns out that the school establishments where the stages took place are clearly large school establishments. They are composed of many localities and group a large number of pupils (from 210 to 400 pupils per establishment). Our data also show that four of the five student-interns had the opportunity to carry out one of their stages in a specialized separate establishment with many classes and grouping together a large number of pupils and professionals (a little less than a hundred pupils). Thus, contrary to what we might have imagined, the quasi-totality of student-interns, were not confronted with a single time during their stage, with a small school structure welcoming a dozen pupils and less than a dozen professionals. Only ST3 had the opportunity to live this experience twice.

These variable distributions within these different school establishments have from the start certain consequences in terms of time constraints for planning and organization of teaching sessions. In fact, for the specialized teaching structures inserted within regular school establishments or school pavilions attached to the regular teaching structure, the school day is most often organized in identical periods for all classes and can be anticipated. The hourly organization of a day in a specialized separate establishment from regular teaching, on the other hand, has its own specific time breakdown. The traditional 50-minute teaching periods of regular teaching can thus be transformed into 60-minute periods, or reduced to shorter periods depending on the educational, therapeutic and pedagogical needs of the pupils. Recreations are often planned according to the arrival time of pupils, the lunch break, and the departure time of pupils from the structure for the day. Like the student-interns who had the opportunity to carry out their stages in a specialized teaching structure located in a secondary school I, they were also confronted with another form of hourly organization than in primary teaching. The integrated structures then choose to take into account or not, in their internal organization (bell ringing between each period allowing transitions of 5 minutes between disciplines and allowing pupils and/or teachers to move from one classroom to another).

9.1.3 Des locaux singuliers et parfois atypiques aux airs de « classes »

If the external architecture of specialized teaching structures does not allow *a priori* to feel part of the teaching community, it is otherwise for the localities used as classrooms¹⁸³. Our observation data show in fact with what regularity the configurations and arrangements of the 21 localities considered in the study¹⁸⁴ are globally similar, whether the teaching contexts and seem to reveal a common professional culture. In fact, among these 21 localities, 12 correspond to classrooms that we will qualify as « classical » and which can be found in primary or secondary regular schools in the canton of Geneva. Of these 21 localities, 4 are pieces of architecture originally intended for other functions at the time of the architectural conception of the building and its subsequent uses. They have been transformed into classrooms at the time of the assignment of the structure to the public instruction department of the canton of Geneva. Finally, three classrooms out of 21 are arranged in temporary or permanent school pavilions. We finally count a sports hall and a dining hall used occasionally for pedagogical and didactic purposes.

We note thus that the constraints and resources provided by the architectural structure of the building, do not prevent the different teachers from appropriating the classroom space as they would in any classical school structure. We find thus as in the classrooms of ordinary schools, not only the presence of furniture and objects relatively prototypical of a Western school culture, but also an organization of space similar to that of the furniture and objects in the different classrooms.

¹⁸³ Sauf dans le cas de la salle de jeux/salle à manger utilisée comme salle de classe, pour ST3C1

¹⁸⁴ Un même local a été utilisé par deux étudiants-stagiaires (ST2A et ST4C) et d'autre part ST3 a enseigné dans 6 locaux différents au lieu de 4.

Configurations des pupitres observées

La plupart des enseignants spécialisés titulaires placent les pupitres en deux ou trois rangs de deux ou trois pupitres chacun, et ce quels que soient les structures d'enseignement spécialisé et les contextes d'enseignement auxquels ils appartiennent. C'est ainsi le cas de la classe A, pour ST1 et ST2, de la classe B pour ST4, de la classe C pour ST4 et de la classe D pour ST2, lors de la première séance uniquement où quatre pupitres sont placés sur deux rangs les uns derrière les autres. Dans le cas de la classe D de ST4, un espace faisant office de couloir sépare les pupitres de part et d'autre de la classe. Une organisation similaire, cette fois-ci avec des grandes tables au lieu de pupitres est observée dans 5 locaux : les classes A pour ST4 et ST5, les classes C pour ST1 et ST2 et la classe D pour ST5. Lors de la seconde séance dans la classe D de ST2, l'aménagement des pupitres a été modifié et nous retrouvons cette fois-ci les 8 pupitres disposés en demi-cercles. C'est également une configuration de pupitres que nous repérons dans la classe A de ST3, quoi que les 6 pupitres présents dans cette classe prennent davantage la forme d'un U. Deux enseignants de classes spécialisées et une enseignante de classe intégrée, privilégient l'organisation des pupitres ou des tables en îlots. C'est le cas de la classe B de ST2 et des classes B (lors de la première séance uniquement) et D de ST1. Finalement, dans deux salles de classes spécialisées et une salle de classe les pupitres sont répartis dans la salle. Ils sont donc isolés les uns des autres. C'est le cas des classes B pour ST3 et pour ST3 lors de la seconde séance observée, et de la classe D pour ST2.

Tableau 9.4 : Dispositions des pupitres au sein des salles de classe

Disposition des pupitres dans la classe ¹⁸⁵	Salles de classe	Étudiant-Stagiaire
Pupitres/tables en îlots	B	ST2
	B1	
	D	ST1
Pupitres en 2 ou 3 rangs de 2-3 pupitres chacun	A	ST1-ST2
	B	
	C	ST4
Avec un couloir entre deux	D	
Pupitres en 2 rangs de 4 pupitres	D	ST2
Pupitres en 1 seul rang de 5 pupitres	D	ST3
	B	ST5
Pupitres en demi-cercle/en U	D	ST2
	A	ST3
Pupitres clairsemés dans la salle	B	ST3
	B2	ST1
	D	ST2
Grandes tables en 2 ou 3 rangs	A	ST4 – ST5
	C	ST1-ST2
	D	ST5

Légende : les lettres des salles correspondent aux codes des 4 stages

Nous remarquons que les salles de classe dans lesquelles nous observons l'utilisation de grandes tables accueillent toutes des élèves âgés entre 13 et 17 ans, scolarisés dans des établissements scolaires spécialisés du cycle secondaire I. À l'inverse, des pupitres sont toujours présents dans les salles de classe accueillant des élèves âgés entre 4 et 13 ans, scolarisés dans des établissements scolaires spécialisés du cycle élémentaire et du cycle moyen. Nous constatons par ailleurs que les dispositions des pupitres observées ne sont en soi pas spécifiques aux contextes d'enseignement spécialisé desquels ces classes relèvent. Ainsi, le recours aux rangées pour placer les pupitres ou les grandes tables de la classe, généralement face au tableau, est repérable dans les trois contextes d'enseignement spécialisé : institution spécialisée, classe spécialisée et appui à l'intégration scolaire. Le plus souvent les pupitres/tables sont plutôt rapprochées les uns des autres. Si cette proximité des espaces personnels des élèves est sans doute plus forte dans le cas des îlots observés lors du stage en classe spécialisée pour ST1 et ST2, elle peut l'être également lorsque les élèves sont placés deux par deux ou trois par trois,

¹⁸⁵ Seuls sont prises en compte ici les salles de classe formellement identifiées en tant que telles dans les établissements scolaires dans lesquels ont eu lieu les observations. Ainsi, la salle de gymnastique (ST3C) et la salle à manger (ST3C) ne sont pas considérées dans ce tableau.

dans les rangées situées les unes derrière les autres, voire même les uns à côtés des autres sur un seul rang. Nous constatons la présence accrue d'un espace personnel pour les élèves dans les classes privilégiant une répartition dispersée des pupitres et par voie de conséquence, également plus d'espace permettant la circulation pour les étudiants-stagiaires autour des pupitres.

Meubles destinés aux élèves observés

Comme mentionné ci-dessus, les principaux meubles destinés aux élèves dans la classe sont les meubles liés à l'accomplissement de tâches scolaires individuelles sur la base de supports écrits : des pupitres pour les élèves des cycles élémentaire et moyen (ST1A; ST1B; ST1D ; ST2A ; ST2D ; ST3A ; ST3B ; ST3D; ST4B; ST4C; ST4D; ST5B; ST5C) et des grandes tables pour les élèves du cycle secondaire I (ST1C ; ST2 B ; ST2C ; ST3D ; ST4A ; ST4D ; ST5A ; ST5D).

Les grandes tables sont toutefois également utilisées par les élèves en cycle élémentaire et moyen dans le cas des travaux en sous-groupe (ST1C ; ST1D ; ST2 D ; ST3D, ST5B) pour les tâches d'activités créatrices (ST3D), voire pour la correction des tâches avec l'étudiant-stagiaires (ST1B).

Ces grandes tables servent par ailleurs également à déposer du matériel pédagogique ainsi que pour les entretiens menés entre les étudiants-stagiaires et leurs formateurs (ST1B ; ST1C, ST1D ; ST2C ; ST4B, ST5A).

ST3 est amené, nous l'avons évoqué plus tôt à réaliser l'une des séances d'enseignement et apprentissage (SEA5) dans la salle à manger. Dans ce contexte, il utilise une grande table ronde, autour de laquelle sont assis trois élèves. C'est également le cas de ST2 qui s'installe lors de la SEA2 avec trois élèves à une petite table ronde, au sein de la salle de classe.

Tous les élèves bénéficient d'une chaise individuelle, le plus souvent personnalisée, réglée à la hauteur du pupitre ou de la table à laquelle ils ont l'habitude de s'asseoir (sauf dans le cas de SEA5-ST3). Sur certaines d'entre-elles figurent en effet le prénom de l'élève qui s'y assied. Nous remarquons dans la classe C de ST5, qui accueille des élèves du cycle élémentaire âgés de 4 à 6 ans, une forme particulière de chaises pour certains élèves de la classe. Celles-ci sont dénommées chaises Trip-Trap. Elles bénéficient d'un repose-pied, et elles s'ajustent aux besoins des enfants selon leur croissance.

Certaines classes offrent aux élèves la possibilité de s'asseoir sur des petits bancs en bois (ST1B ; ST1D et ST3D2). Contrairement à ce qui est généralement observé dans les classes de l'enseignement régulier ces bancs se trouvent également dans des classes correspondant au cycle moyen. Nous avons eu l'occasion d'assister à leur usage dans le cas de la SEA3 de ST1, lors du passage au coin bibliothèque pour le travail de lecture-découverte d'un album de jeunesse.

À nouveau, nous n'observons ici peu de différences majeures quant à la présence d'un mobilier spécifique destiné aux élèves selon les contextes d'enseignement spécialisé dans lesquels les stages ont lieu. L'âge des élèves détermine le recours à un pupitre plutôt qu'à une grande table pour l'accomplissement des tâches individuelles quelques que soient les contextes. Par ailleurs, contrairement à ce qui est en communément admis en cycle élémentaire dans l'enseignement régulier, nous remarquons que les petits bancs ne sont pas systématiquement présents dans les classes correspondantes du point de vue de l'âge dans les structures d'enseignement spécialisé : les deux classes relevant clairement du cycle élémentaire en raison de l'âge des élèves accueillis (Classe A, ST2 – classe C pour ST4¹⁸⁶ ; Classe C, pour ST5) ne comportent pas de petits bancs. En revanche, des classes qui dans l'enseignement régulier relèveraient plutôt du cycle moyen (Classe B, ST1 ; Classe D ; ST1 ; Classe D ; ST3) bénéficient, quant à elles de petits bancs. L'absence de petits bancs dans ces structures d'enseignement spécialisées de cycle élémentaire serait-elle à mettre en lien avec le fait que ces structures sont situées dans des établissements scolaires spécialisés séparés de l'enseignement ordinaire ? Sont-elles plutôt à attribuer à la configuration de la salle de classe et à l'espace à disposition ? Nous penchons plutôt pour cette seconde hypothèse. Ces deux salles de classes sont en effet relativement petites, l'une rappelons-le étant située dans un bâtiment d'habitation transformé en école, l'autre se trouvant dans un pavillon scolaire, et ne se voient donc pas attribuées une surface identique à celle que l'on peut obtenir lorsque les classes se situent au sein de bâtiment scolaires de l'enseignement régulier.

¹⁸⁶ Ce formateur de terrain ayant accueilli deux étudiantes-stagiaires dans le cadre de la recherche, sa salle de classe est la même. Celui-ci n'a pas procédé à des modifications majeures du point de vue des meubles présents dans la classe entre le stage A de ST2 et le stage C de ST4.

Fournitures scolaires destinées ou appartenant aux élèves observés

Notre attention a été attirée par le fait que à l'instar de certaines classes de l'enseignement régulier, nous avons pu observer sur les pupitres des élèves, la présence de règles plates et de porte-plumes bleus probablement commandés à l'économat cantonal du DIP (ST1A; ST1B; ST3B; ST2D; ST4B; ST4D; ST5B). Dans ceux-ci se trouvent les outils scripteurs individuels de chaque élève. Ces porte-plumes sont également souvent le support des étiquettes sur lequel figurent le prénom de l'élève écrit en lettres cursives ou en lettres scriptes. De même, nous avons repéré dans trois classes des sous-mains bleus marine figurant également parmi les fournitures scolaires généralement disponibles pour les enseignants primaires et spécialisés genevois (ST1B, ST2D; ST3D). D'autres enseignants optent pour une pratique pédagogique également commune à l'enseignement régulier : la confection et la personnalisation d'un sous-main réalisé à partir de mi-carton également fourni par l'économat cantonal (ST2A; ST3A; ST3B; ST4B; ST4D; ST5B). D'autres fournitures scolaires dévolues à un usage par les élèves sont bien sûr présentes dans la plupart des classes : ainsi les ciseaux, les colles, les taille-crayons, les stylos-feutres ou autres crayons de couleur, poinçons, semblent plutôt être disposés sur les meubles de rangement et destinés à un emploi collectif, non personnalisé. Si seuls les élèves de la classe A de ST1 disposent leur boîte de crayons de couleur individuelle et leur emballage de stylos-feutres sur leur pupitre qui ne détient pas un vaste espace de rangement, nous imaginons aisément que les élèves des autres classes puissent tout de même être au bénéfice de telles fournitures scolaires individuelles, rangées à l'intérieur de leurs pupitres.

Comme dans les classes régulières, nous apercevons également la présence de matériel évitant aux élèves de se déplacer durant les périodes d'enseignement pour aller boire. Ainsi, dans certains cas nous repérons des verres en plastique sur les pupitres des élèves (ST3D et ST4B), tandis que dans d'autres, ce sont des bouteilles en plastiques qui sont présentes (ST3 D et ST4 B).

Certains objets sont néanmoins davantage caractéristiques de l'enseignement spécialisé qui se déploie dans ces classes. Ils sont tout de même très rares de notre point de vue. Nous notons ainsi l'existence d'un agrandisseur situé sur le pupitre de l'un des élèves de la classe D de ST1. Figure également sur le pupitre à côté de celui de cet élève, un ordinateur fixe. Nous repérons également dans certaines classes un minuteur visuel à disposition des élèves.

Outre la dimension culturelle que nous attribuons à la présence de ces fournitures scolaires dans les différentes salles de classes d'enseignement spécialisé observées, et ce dans l'ensemble des contextes, ces constats nous donnent également certaines indications sur les choix pédagogiques établis en amont par les enseignants spécialisés titulaires des classes en question. En effet, selon la disposition du matériel en question dans la classe, nous présumons qu'il implique pour les élèves en situation d'accomplissement de certaines tâches d'apprentissages, la nécessité de se lever et de se déplacer dans la classe. Par ailleurs, comme les travaux de Casanova (1999) et de Pelgrims (2013) ont pu le mettre en évidence, le sentiment d'appartenance à un groupe-classe passe également par des dimensions de personnalisation non seulement de l'espace individuel accordé à chacun des élèves (attribution et reconnaissance d'une place sociale au sein d'un groupe), mais également par celle des objets individuels lui permettant d'exercer un rôle social d'élève. En outre, les travaux de Pelgrims (ibid.) montrent que ce sentiment d'appartenance à un groupe-classe, joue un rôle important dans l'engagement et la persévérance des élèves dans les apprentissages.

Affichages didactiques et pédagogiques

Nous retrouvons ici d'autres exemples de traces visibles émanant des choix pédagogiques et didactiques souvent implicites réalisés en amont par les enseignants spécialisés. Si nous les envisageons ici, c'est que les étudiants-stagiaires sont selon nous, directement concernés par ces dimensions pédagogiques et didactiques réfléchies et décidées par leurs formateurs de terrain. Ils sont en effet potentiellement amenés à composer avec ces supports visuels, ces références à une mémoire didactique commune établies entre l'enseignant titulaire et ses élèves, à les prendre en compte, voire à les compléter dans le cadre des situations d'enseignement-apprentissages qu'ils planifient et mettent en œuvre et régulent tout au long de leurs stages.

Tableau 9.5 : Affichages didactiques et pédagogiques présents dans les 20 classes

Discipline	Affichage	Classe	Étudiant-stagiaire
Français	Tableaux de graphismes : • Lettres de l'alphabet écriture cursive minuscules et majuscules • Chiffres	A	ST1 – ST2
		B	ST4 – ST5
		C	ST2 – ST4 – ST5
		D	ST1 – ST3
	Tableaux de conjugaison	A	ST1
	Abécédaire des petits	A	ST2
		C	ST4
		D	ST1
	Tableau de correspondance phonèmes-graphèmes-images	A	ST2 - ST3
		C	ST4 – ST5
D		ST1 - ST3	
Mathématiques	Bande numérique	A	ST3
		C	ST5
	Tableau de nombres	A	ST4
	Tableau des chiffres 1 à 20	A	ST2
		C	ST4
		D	ST1
	Tableau d'addition	A	ST2
		C	ST4
Nombres et correspondance écriture en lettres (1 → million)	A	ST4	
Géographie	Mappemonde – Plans de Genève	A	ST1-ST2-ST3-ST4-ST5
		B	ST4 – ST5
		C	ST2 – ST4
		D	ST5

Si plusieurs classes de ces établissements scolaires d'enseignement spécialisé disposent de panneaux d'affichages fixés aux murs prévoyant expressément la présence de documents pédagogiques, didactiques ou autres traces de productions d'élèves (ST1A; ST1C; ST1D; ST3 A; ST2 C; ST2 A; ST3D; ST4B; ST5B; ST5D), ce n'est pas le cas de tous les locaux dans lesquels nous avons menés nos observations. Certaines classes se voient en effet dépourvues de tels supports amenant dès lors les enseignants-titulaires à avoir recours à un affichage à même le mur ou sur les baies vitrées lorsqu'il y en a, voire peut-être même à s'abstenir de certains affichages (ST1B; ST2A; ST4C; ST2 D ; ST3B; ST3C; ST5C).

Nous remarquons finalement un calendrier magnétique intemporel dans deux classes (ST1D et ST4B) ainsi qu'un panneau à support effaçable posé sur un trépied et annonçant le déroulement de la journée dans une autre classe (ST4D).

Meubles de rangement

Les quatre contrats pédagogiques des stages stipulent que les formateurs de terrain doivent « *fournir à l'étudiant les moyens d'enseignement et les documents qui seront nécessaires à sa prise de responsabilité* » (**Annexe 4**). Ces moyens d'enseignement ou documents pédagogiques et didactiques de formats divers se trouvent le plus souvent dans des meubles de rangement présents dans la classe. Si certains meubles comportent le matériel personnel et professionnel de l'enseignant spécialisé titulaire de la classe, d'autres permettent également de mettre à disposition des élèves du matériel pédagogique utilisé durant les périodes d'enseignement et d'apprentissage ou, comme nous l'avons vu plus tôt certaines fournitures scolaires. D'autres meubles encore contribuent à ranger les classeurs des élèves, ou à placer les pelles/casiers contenant leurs travaux courants.

Tableau 9.6 : Meubles de rangement à disposition dans les 20 classes

Meubles de rangement	Classes et étudiants-stagiaires concernés
Étagères permettant de ranger des classeurs d'élèves et/ou ceux de l'enseignant	ST1A; ST1B; ST1C; ST2A; ST2B; ST2C; ST2D; ST3A; ST3B; ST3D; ST4A; ST4C; ST5A; ST5B
Étagères permettant de placer des pelles/casiers pour les travaux courants des élèves	ST2A; ST2B; ST2C; ST2D; ST3A; ST3B; ST3D; ST4A; ST4C; ST4D; ST5A; ST5B
Étagères permettant de placer les fournitures communes à la classe : colles, ciseaux, feutres, crayons etc; livres de l'élève	Tous
Étagères permettant de placer des jeux de société, jeux pédagogiques	ST1D; ST2A; ST4C; ST4D; ST5B
Grands meubles bas de rangements fermés sur lesquels on peut poser des pelles, des jeux, des objets de décoration, plantes ou encore des dictionnaires	ST1B; ST1C; ST1D; ST2D; ST2C; ST3A; ST3D; ST4A; ST4B; ST4D; ST5C; ST5D
Étagères bibliothèques ; bacs à livres	ST1D ; ST3D ; ST3B ; ST2D ; ST5B
Meubles de rangement (suspendus) → contenant souvent la chaîne stéréo connectée aux haut-parleurs accrochés des deux côtés du TN	ST1B; ST1C; ST1D; ST2C; ST2D; ST3D; ST3A; ST4A; ST4B; ST4D; ST5A
Caisses en bois faisant office d'étagères ou de rangements	ST1D ; ST3B ; ST2D ; ST4B
Meubles à feuilles à dessin	ST2B
Armoire fermée	ST1A; ST1B; ST2B; ST2A; ST5C
Meubles avec bacs réservoirs/pelles identiques	Tous
Meubles avec bacs réservoirs différentes tailles	ST3D
Support bibliothèque à battants	ST1B ; ST4A ; ST5B
Présentoir livres	ST5C

Il appartient dès lors à chaque étudiant de se familiariser (le plus rapidement possible) avec ce matériel scolaire et l'organisation personnelle de chaque enseignant concernant le rangement de l'ensemble des ressources pédagogiques et didactiques dont il dispose au fil des années d'enseignement. Les étudiants-stagiaires sont en effet supposés pouvoir y recourir de manière optimale non seulement lors des temps de préparation et de régulation à posteriori de ses séances d'enseignement, mais également être en mesure d'orienter correctement les élèves en situation d'enseignement et d'apprentissage en cas de besoin (par ex : recours à un moyen d'enseignement spécifique et plus adapté pour tel ou tel élève, outil de régulation interactive à proposer en cours de SEA). Ces espaces, de par le fait, qu'ils se trouvent au sein des classes des titulaires, frôlent souvent la frontière entre le domaine « privé » de l'enseignant-formateur de terrain et le domaine public, professionnel. Oser aller « fouiller » dans les armoires et autres meubles de rangement des formateurs de terrain, surtout en leur présence ne va guère de soi, selon nous, pour l'ensemble des étudiants-stagiaires. Cette étape de familiarisation et de formation passe quelque fois par une demande d'autorisation de la part de l'étudiant-stagiaire en principe jamais refusée par le FT. Le plus souvent ce sont toutefois les invitations explicitement adressées par les FT aux étudiants-stagiaires, à ne pas hésiter à investir de leur curiosité ces différents espaces même lorsque ceux-ci sont fermés, qui permettent de franchir ce cap.

Bureau de l'enseignant

Le bureau de l'enseignant, un allant de soi dans une salle de classe ? C'est en effet un élément du mobilier scolaire qui, comme les pupitres des élèves, pourrait être considéré comme un objet prototypique de la salle de classe. Or, notre premier constat à l'issue de cette phase d'observation réside dans l'absence d'un bureau d'enseignant dans quatre des salles de classe (ST1A; ST2B ; ST3D1 et ST5C) ; à ces trois locaux s'ajoute également la salle à manger dans laquelle ST3 enseigne lors de sa première séance dans le stage C. À notre connaissance, rares sont les salles de classes dans lesquelles ne figurent pas de bureau d'enseignant dans les établissements scolaires ordinaires.

La place attribuée au bureau de l'enseignant varie en revanche selon les classes, leurs configurations et l'espace à disposition, mais peu en fonction des contextes d'enseignement. Il est intéressant de constater que sa position est le plus souvent étroitement articulée à celle du tableau noir ainsi qu'à celles des pupitres, ainsi que bien évidemment à la porte de la salle de classe. La moitié des enseignants-titulaires concernés a visiblement choisi de placer le bureau de manière frontale, soit parallèlement au tableau. Celui-ci est également généralement plutôt placé sur la droite de l'enseignant lorsqu'il fait face aux élèves, ce qui permet alors uniquement une focale sur le travail effectué par ceux-ci. Cinq enseignants optent pour un emplacement de leur bureau favorisant tant une vision sur les élèves que sur le tableau. Finalement dans l'une des classes, nous constatons que le bureau n'est pas placé de manière à permettre à l'enseignant d'être en interaction avec les élèves de la classe. En effet, faisant face à la

baie vitrée de la classe, le bureau tourne le dos aux élèves et nécessite de la part de l'enseignant une rotation sur la gauche pour pouvoir observer ce qui se passe éventuellement au tableau.

Tableau 9.7 : Dispositions du bureau de l'enseignant dans les 20 salles de classe

Disposition du bureau de l'enseignant	Zone de la classe perçue depuis cet emplacement	Classes et étudiants-stagiaires concernés
Décalé sur la droite mais parallèle et devant le TN ou le TB	Permet une focale sur le travail des élèves	ST1A (bureau = pupitre); ST1C ; ST1D ; ST2A ; ST2C ; ST3B ; ST4C; ST4D ; ST5A ; ST5D
Décalé sur la gauche mais parallèle et devant le TN	Permet une focale sur le travail des élèves	ST1B
Dans l'angle à droite face aux élèves	Permet une focale sur ce qui se passe au TN et ce qui se passe aux pupitres.	ST4A ; ST2D
Dans l'angle à gauche face aux élèves		ST5B
Perpendiculaire au TN mais face aux élèves		ST3A
Perpendiculaire au TN et face à la vitre	Ne permet aucune focale sur les élèves	ST3D
Perpendiculaire au TN et perpendiculaire à l'orientation des élèves qui regardent eux au TN	Permet une focale sur ce qui se passe au TN et ce qui se passe aux pupitres.	ST4B
Absence de bureau d'enseignant		ST3D1 ; ST3C ; ST2B ; ST5C

Ces différents emplacements conférés à cet objet prototypique, symbole d'une place, voire pour certains d'une certaine autorité attribuée à l'enseignant-titulaire dans la classe, reflètent donc outre cette fonction symbolique, également les choix adoptés implicitement par les enseignants-titulaires au sujet des modalités d'interactions, d'enseignement et de régulations privilégiées dans ces différentes salles de classe. Nous pourrions donc y voir au-delà d'un marqueur clair du genre professionnel enseignant, des traces du style de chacun des enseignants-formateurs de terrains (Clot & Faïta, 2000) et dans tous les cas, l'expression de traces à la fois d'incorporation et d'in-culturation par les enseignants de ces objets (San-Martin & Veyrunes, 2015 ; Theureau, 2006, 2011 ; Veyrunes et al., 2014).

Or, les étudiants-stagiaires sont-ils conscients des raisons justifiant ces choix ? Ont-ils porté leur attention sur la manière dont leur formateur investissait ou pas cet espace durant les quelques jours consacré à l'observation ? À nouveau, va-t-il de soi pour un étudiant-stagiaire de s'installer « naturellement » au bureau de l'enseignant-formateur, d'autant que parfois, cet emplacement demeure le territoire réservé de l'enseignant-titulaire alors même que l'étudiant-stagiaire assume la responsabilité complète de l'enseignement. Nos données d'observations montrent que sur les 40 SEA observées, le bureau de l'enseignant n'est que peu souvent utilisé par l'étudiant-stagiaire comme positionnement de premier recours.

Tableau 9.8 : Recours au bureau de l'enseignant par les étudiants-stagiaires durant les 40 SEA

	Stage A		Stage B		Stage C		Stage D	
	SEA1	SEA2	SEA3	SEA4	SEA5	SEA6	SEA7	SEA8
ST1	Lieu de dépôt du matériel – Point d'ancrage	Lieu de dépôt du matériel – Point d'ancrage	X	Assise + Point d'ancrage	X	X	X	X
ST2	Lieu de dépôt du matériel – Point d'ancrage	X	X	X	Assise + Point d'ancrage	Assise + Point d'ancrage	X	X
ST3	Assis	Assis au début de la séance	Lieu de dépôt du matériel – Point d'ancrage	Lieu de dépôt du matériel – Point d'ancrage	X	X	X	X
ST4	X	X	X	X	Lieu de dépôt du matériel – Point d'ancrage	Lieu de dépôt du matériel – Point d'ancrage	Assise + Point d'ancrage	Assise + Point d'ancrage
ST5	X	X	X	X	X	X	X	Assise + Point d'ancrage

En suivant par exemple la trajectoire de ST4 durant ses 4 stages, nous remarquons que lors du premier stage (SEA2) celle-ci installe ses affaires personnelles au bureau où se trouve l'ordinateur de la classe, soit dans un angle au fond de la classe ; elle s'y replie à plusieurs reprises lorsque les deux élèves auxquels s'adresse sa séance, sont occupés à réaliser leurs tâches individuelles à leur place. Le bureau de l'enseignant titulaire est en effet occupé par ce dernier. Dans le stage suivant, nous voyons cette même étudiante-stagiaire s'installer sur la grande table du fond, alors qu'à nouveau l'enseignante titulaire observe la séance assise à son bureau. Lors du 3^{ème} stage, ST4 pose son matériel didactique sur le bureau situé à côté du TB, mais ne s'y installe pas formellement. Ce n'est que lors du dernier stage que nous observons que celle-ci est installée au bureau de l'enseignante titulaire. Cette dernière formatrice de terrain mentionne d'ailleurs lui avoir donné « au sens propre comme au sens figuré » les clés de la classe.

Position et usage du tableau au sein des classes

Contrairement au bureau de l'enseignant, parfois absent des salles de classe, nous avons repéré la présence d'un tableau dans chacun des locaux¹⁸⁷ dans lesquels nous avons observé des SEA. L'une des classes en possède même deux (ST5D). Celui-ci est le plus souvent situé face aux pupitres, les élèves n'ayant ainsi pas à se tourner pour pouvoir regarder ce qui est inscrit sur ce support (ST1A ; ST1B ; ST1C ; ST2A ; ST2D ; ST2C ; ST3B ; ST3D ; ST4A ; ST4B ; ST4C ; ST4D ; ST5A ; ST5B ; ST5C ; ST5D). Dans certaines classes, le tableau occupe toutefois une position latérale par rapport aux pupitres (ST1D ; ST5C ; ST5D) ou est parfois même placé derrière l'une des ailes de pupitres disposés en U (ST3A). Cet emplacement contraint ainsi les élèves à tourner la tête, voire une partie du corps dans sa direction s'ils souhaitent le regarder. Finalement dans l'une des classes, le tableau n'est pas directement accessible (ST2B), celui-ci étant fixé sur des pupitres au-dessus desquelles sont posées les ordinateurs de la classe. La présence d'aimants sur sa surface nous indique que celui-ci est manifestement destiné à une fonction d'affichage de documents divers. Les autres tableaux semblent en revanche dévolus à recueillir des traces écrites en lien avec les enseignements et apprentissages déployés durant les périodes scolaires. Nous y observons des traces d'informations destinées aux élèves, de mots, de phrases, de règles grammaticales ou orthographiques, des verbes conjugués, d'exercice de graphismes, de calculs mathématiques ou de figures géométriques, voire de dessins d'élèves. Certains servent également de support à l'affichage institutionnel, pédagogique ou didactique.

Nous constatons également que la taille et l'ergonomie de ces tableaux est variable selon les classes, mais pas forcément selon les bâtiments scolaires dans lesquels celles-ci se situent. Les étudiants-stagiaires sont ainsi confrontés au fil de leurs stages, à des tableaux noirs à deux battants, leur conférant ainsi la possibilité d'écrire à l'intérieur tout en dissimulant périodiquement le contenu aux élèves et/ou de conserver des traces d'une leçon sans avoir à les effacer. Ils peuvent également avoir à faire à des tableaux blancs ou noir de taille moyenne, les contraignant ainsi non seulement à l'usage d'une surface réduite lors de l'enseignement.

L'ensemble des étudiants-stagiaires a recours à l'écriture au tableau noir/blanc durant au moins une des 8 séances observées pour chacun d'eux. Certains y produisent des traces ou y affichent des documents en lien avec le savoir enseigné en cours de séance. Certains étudiants sollicitent également de la part des élèves la production de traces écrites au tableau. C'est toutefois plus souvent le cas, lors des séances d'enseignement réalisées auprès d'élèves scolarisés dans des classes du cycle moyen ou du cycle secondaire. Deux des étudiantes-stagiaires ont recours à un usage du tableau en l'absence des élèves, lors de la phase préparatoire de la séance (ST4_SEA8 ; ST2D_SEA7). ST4 a en effet déjà écrit sur la face interne d'un tableau à deux battants, les phrases d'un exercice avant l'arrivée des élèves dans la classe. Elle est donc en mesure de leur proposer la lecture de ces phrases au moment opportun, sans avoir à prendre du temps sur la séance pour réaliser cette tâche. ST2 a quant à elle, également rédigé sur un tableau noir à deux battants, le texte de la dictée qui était à préparer à la maison et qui sera retravaillé avec les élèves juste avant la phase de dictée proprement dite. Une autre étudiante a également recours au tableau comme support d'affichage en amont de la séance (ST5_SEA6/SEA7) pour exposer le modèle de la réalisation artistique qui va être élaborée durant la séance avec les élèves. Ceux-ci découvrent donc

¹⁸⁷ La salle à manger et la salle de gymnastique pour ST3 dans le stage C constituent bien évidemment des exceptions à ce constat.

le modèle au moment où ils débutent la séance. L'un des étudiants-stagiaires, aménagé sur le moment, des espaces possibles d'écriture au tableau noir, semblant constater à l'instant où ils s'apprêtent à écrire l'absence de surface libre et utilisable (ST3D_SEA7).

Matériel audio-visuel et informatique

Certaines classes sont équipées de matériel audio-visuel. Ces locaux sont le plus souvent situées dans des bâtiments non provisoires et expressément destinés à devenir des établissements scolaires. Ainsi, dans les bâtiments d'habitation transformés en école (ST1A ; ST2A ou ST4C ; ST3A) nous ne sommes pas en mesure d'identifier un tel équipement. Nous remarquons la présence d'haut-parleurs fixés de part et d'autre du tableau noir dans la moitié des classes uniquement (ST1B ; ST3A ; ST3D ; ST2D ; ST2C ; ST4A ; ST4B ; ST4D ; ST5A ; ST5D). Ceci signifie que les étudiants-stagiaires ont accès dans ces classes à la possibilité d'avoir recours à des moyens de diffusion audio de musique ou de livres-audio par exemple). De même, seules huit classes sont pourvues d'un écran déroulable suspendu permettant de diffuser des images projetées (ST1B ; ST2D ; ST3D ; ST4A ; ST4B ; ST4D ; ST5A ; ST5D). Loin de nous l'idée d'avancer ici l'hypothèse d'une situation suffisamment contingente pour qu'elle prêterite les étudiants-stagiaires dans la préparation et la mise en œuvre de leurs séquences d'enseignement. Il s'agit uniquement pour nous de pointer ici la différence de conditions d'enseignement offertes selon les locaux et les établissements scolaires dans lesquelles se déroulent les stages, à l'heure où le département d'instruction publique genevois souhaite mettre l'accent sur le développement des technologies numériques et où les enseignants spécialisés sont appelés à se mobiliser à l'égard de ces préoccupations¹⁸⁸.

Nous remarquons toutefois que l'ensemble des locaux dans lesquels ont eu lieu les séances observées, sont au bénéfice d'un équipement informatique. Celui-ci est toutefois plus ou moins conséquent, et se limite le plus souvent à la présence d'un seul ordinateur fixe dans la classe. Celui-ci se trouve généralement sur un meuble ou une table à part (ST1A ; ST1B ; ST1C ; ST1D ; ST2A ; ST2C ; ST2D ; ST3A ; ST4A ; ST5A ; ST5B ; ST5C), mais il semble quelque fois uniquement destiné à l'usage de l'enseignant étant donné sa position sur le bureau de l'enseignant (ST3B ; ST4A ; ST4B ; ST4D). Quelques classes mettent cependant à disposition des élèves deux ou plusieurs ordinateurs (ST2B ; ST3B ; ST3D ; ST4B ; ST5D). À nouveau, nous n'avons pas constaté de la part des étudiants-stagiaires des signes d'empêchement à concevoir, planifier ou mettre en œuvre leurs séances d'enseignement en raison d'un défaut de matériel informatique, mais nous interrogeons néanmoins les possibles (et impossibles) qui s'offrent à eux en matière de propositions pédagogiques et didactiques adaptées selon les besoins pédagogiques et didactiques des élèves identifiés dans certains contextes, en fonction de la présence ou de l'absence de ces ressources dans les structures d'enseignement spécialisé. Sur les 40 séances d'enseignement et d'apprentissages observées, nous avons pu constater que le recours à du matériel informatique en lien avec l'enseignement d'un objet de savoir est relativement rare. Seuls trois étudiants y ont recours, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 9.9 : Utilisation d'un outil numérique avec les élèves par les étudiants-stagiaires au fil des 40 SEA

Étudiant-stagiaire	Conditions et modalités d'utilisation de l'outil informatique	SEA concernée
ST1	Projette un film-documentaire sur son ordinateur privé portable – 3 élèves	SEA 6
ST2	Propose un travail de production écrite de phrases, puis de relecture à l'ordinateur fixe de la classe avec l'aide de l'adulte – 1 élève	SEA 4
ST3	Montre et commente des images d'illusion d'optique à l'issue d'une séance portant sur les 5 sens – 5 élèves	SEA 4

Autres objets présents dans ces différentes salles de classe

Parmi les autres objets plus ou moins communément et habituellement repérables dans une salle de classe, nous avons tout de même répertorié la présence de certains objets pour le moins insolites mais néanmoins potentiellement révélateurs d'une affectation de ces locaux à de la pédagogie spécialisée (au sens large du terme). Selon nous, ces objets représentent des marqueurs culturels de l'environnement

¹⁸⁸ DIP (2018), *L'école au service du numérique, une vision pour l'instruction publique et le système de formation genevois*, repéré le 15 décembre 2018, sur : <https://www.ge.ch/document/ecole-au-service-citoyennete-numerique>

scolaire, indiquant implicitement les diverses fonctions que les responsables de l'aménagement de ces espaces entendent donner au local-classe, ainsi que les possibilités ou impossibilités qui s'offrent à eux.

Tableau 9.10 : Inventaire d'autres objets occupant l'espace des 20 salles de classes

Objets susceptibles de se trouver dans une classe d'enseignement régulier	Classes et étudiants-stagiaires concernés	Autres objets	Classes et étudiants-stagiaires concernés
Tapis au sol vers coins délimités par meuble de rangement ou étagère/bibliothèque	ST1B; ST1D; ST3A; ST3D ; ST4B	Table de ping-pong adossée contre un mur	ST2B
Coins avec fauteuils	ST1D; ST2B	Canapé	ST1B; ST2A; ST2C; ST4B; ST4C; 2 canapés ST3D1
Plantes	ST1D; ST2D; ST2C; ST3B; ST4A; ST4B; ST5A	Paravent	ST3D2
Tabouret haut sur lequel l'enseignante se tient entre TN et élèves	ST2D	Étendage pour linges de piscine	ST3D1 ; ST4B
Tableau blanc sur trépied.	ST2D ; ST4B	Porte-manteau	ST3D
Massicot	ST2B	Frigo	ST1C ; ST2C
Petites tables d'appoint	ST1B; ST3D	Micro-ondes	ST1D
Jeux symboliques (ex : maison de poupée)	ST1B ; ST1D ; ST5C	Bouilloire	ST4B
Globe terrestre	ST1D; ST2C; ST2D; ST3B; ST3D; ST4A		

Si certains objets (canapé, étendages) n'ont tout probablement pas leur place en contexte d'enseignement ordinaire en raison de la surface à disposition dans les classes, nous questionnons tout de même la présence d'autres objets comme le frigo, le micro-onde et la table de ping-pong. Ceux-ci ne pourraient en effet, à notre avis, tout simplement plus être tolérés actuellement au sein d'une classe d'enseignement régulier. Ces objets se trouvant dans la plupart et/ou le meilleur des cas dans la salle des maîtres de l'établissement scolaire.

Présence d'un lavabo dans la classe

Enfin, et uniquement à titre indicatif également, compte tenu du fait que l'enseignement des activités créatrices et manuelles est prescrit par le plan d'étude romand, nous relevons le fait que plusieurs classes d'enseignement spécialisé, ne sont pas au bénéfice d'un lavabo au sein de la classe, contraignant ainsi les élèves à sortir de la classe pour se nettoyer les mains suite à l'utilisation de peinture, colle, ou tout autre matériel de cet ordre, et l'étudiant-stagiaire à anticiper et à gérer en situation ces moments de transitions entre l'intérieur et l'extérieur de la salle de classe. De même, et bien que cela ne soit pas d'usage dans toutes les classes d'enseignement régulier pour des raisons de maintien de l'ordre en classe et de gestion des déplacements des élèves, certains enseignants ont recours à la présence d'un lavabo au sein de la classe pour permettre aux élèves de boire ou de remplir leur bouteille d'eau. Ainsi, nous observons la présence d'un lavabo dans les classes de ST1C; ST1D; ST2C; ST2D; ST4A; ST4B; ST4D; ST5A; ST5D.

Quelques interrogations suite à ces constats

Contrairement aux formations professionnelles en alternance réalisées en cours d'emploi, dans lesquelles les étudiants exercent le plus souvent dans un univers qui leur est familier, la formation pratique réalisée dans le cadre de stages, contraint les étudiants-stagiaires à concevoir et mettre en œuvre des séquences d'enseignement qui auront lieu dans une configuration de classe prédéterminée : celle de leur formateur de terrain, locataire principal des lieux. Configuration avec laquelle ils peuvent par ailleurs se sentir en accord, peu à l'aise, voire à l'étroit et qui sont amenées à changer de stage en stage, voire selon l'organisation spatiale et pédagogique à l'œuvre dans la structure, d'une séance à l'autre.

Les macro, méso et micro-espaces dans lesquels les étudiants-stagiaires s'installent pour quelques semaines ne nous apparaissent guère neutres. Comme nos résultats le montrent, ceux-ci ont été imaginés,

organisés, meublés, décorés par l'enseignant titulaire. Celui-ci a le plus souvent pris le temps en début, voire en cours d'année scolaire d'articuler étroitement l'aménagement de « son » espace-classe en fonction des besoins individuels et collectifs du groupe classe, mais également en fonction de ses propres intentions didactiques et pédagogiques, ses intérêts, ses besoins, ses attentes, sa culture propre, etc. Or, il s'agit d'un territoire dont les conditions d'accès et d'usage demeurent parfois implicites pour les partenaires du stage. Nous constatons qu'il n'est pas évident de repérer des indices clairs d'une dévolution de l'intégralité de l'espace-classe à l'étudiant-stagiaire et respectivement d'une incorporation des différents objets et espaces de la classe par l'étudiant-stagiaire. C'est comme si les partenaires de stage s'accordaient implicitement pour que seul l'espace à la fois symbolique et réel du devant de la scène (entre le tableau et les pupitres) ainsi que son centre (autour des pupitres) soient investis. À quelles conditions peut-il être effectivement utilisé, investi voire éventuellement transformé par l'étudiant-stagiaire ? Nous avons également pu remarquer que certains objets, meubles, espaces de la classe étaient réservés à l'enseignant-titulaire. Celui-ci ne renonçant pas toujours à son bureau durant le stage afin de laisser l'étudiant-stagiaire prendre la place symbolique du maître de la classe. L'étudiant-stagiaire est-il en mesure de reprendre à son compte et de tirer profit durant son stage des ressources pédagogiques et didactiques prévues au travers l'organisation spatiale de la classe dans la conception et la mise en œuvre de ses séances ? Parfois, ceux-ci peinent à trouver ou se faire une place physique dans la classe. Ces constats sont probablement fortement attribuables au carottage de nos observations et liés aux biais de notre dispositif de recherche. Ils nous font tout de même réfléchir à l'articulation entre organisation spatiale des salles de classe et organisation sociale des tâches d'apprentissage proposées aux élèves, à l'investissement que les stagiaires peuvent faire de ces espaces/territoires et le développement d'une culture professionnelle en cours du stage.

9.2 Effectif réduit, hétérogénéité des âges des élèves présents dans les classes et absences de situations de collaboration multiprofessionnelle durant les stages : confirmation d'une tendance déjà observée pour ST1

9.2.1 Nombre d'élèves¹⁸⁹ présents durant les différentes séances observées

Les données d'observation montrent que chaque étudiant est confronté à un nombre variable d'élèves présents en classe durant un même stage et d'un stage à l'autre. De plus les cinq étudiants-stagiaires ne sont pas confrontés entre eux, aux mêmes variations d'effectif d'une séance à l'autre ou d'un stage à l'autre, même si la moyenne des effectifs auxquels ils sont confrontés est relativement stable.

Durant une même séance, nous constatons également que ce nombre peut changer en raison de l'arrivée ou du départ d'un des élèves (chiffres séparés par un tiret), ou encore que le nombre d'élèves dont l'étudiant-stagiaire a la responsabilité, peut être inférieur au nombre total d'élèves présents dans la classe (chiffres séparés par un barre latérale). Cette indication signifie par ailleurs, qu'un autre professionnel présent dans la classe, assume d'autres tâches pédagogiques et didactiques avec d'autres élèves dans le même local. Ces chiffres peuvent parfois être mis en relation avec le nombre de professionnels présents dans la salle, mais cette correspondance reste relative pour justifier toute interprétation. En effet, dans le cas de ST3 - stage C - séance 2, nous avons un ratio de 4 adultes (dont le FT et l'étudiant-stagiaire) pour 10 élèves, alors que dans le cas de ST2 – stage B – séance 3, nous avons un ratio d'un adulte pour un élève, et que dans le cas de ST1 – stage B – séance 1, nous avons un ratio d'un adulte pour 8 élèves.

¹⁸⁹ À dessein, nous n'évoquons pas la description des caractéristiques des élèves considérées sous l'angle de leurs difficultés scolaires (au sens large), postulant que celles-ci relèvent précisément d'une construction/perception par les stagiaires d'éléments significatifs contribuant à définir le contexte d'enseignement dans lequel ils se forment d'un point de vue subjectif.

Tableau 9.11 : Effectif d'élèves présents dans les classes lors des observations

Stagiaires	Nombre d'élèves présents dans les classes lors des séances d'observation filmées ¹⁹⁰								Moyenne
	SEA1	SEA2	SEA3	SEA4	SEA5	SEA6	SEA7	SEA8	
ST1	2	3	8	4	5	3	2/7	7	4.25
ST2	5	2/3	2	1	7	5	6	8	4.37
ST3	4	6	5/7	5/7	3	10	7	5 - 7	5.87
ST4	3	2	5	6 - 5	4	4	6-5	6	4.5
ST5	3	4	6	5	4	3-4	6	4	4.5

Comparons ces chiffres à ceux que nous obtiendrions en faisant des observations similaires dans des classes d'enseignement ordinaire : nous aurions très certainement des moyennes se situant plutôt entre 19 et 23 élèves par classe. Ceci confirme dès lors le fait que les 18 enseignants spécialisés titulaires de ces différentes classes (tous contextes d'enseignement confondus) enseignent dans des classes à effectif réduit.

9.2.2 Âges des élèves auxquels les étudiants-stagiaires ont enseigné

Là également, nos notes et données d'observation révèlent que les étudiants-stagiaires ont eu à faire à des groupes d'élèves d'âges variables, au cours d'une même séance, mais également d'un stage à l'autre. En comparant dès lors les possibilités effectives de se former à enseigner avec des élèves âgés de 4 à 18 ans au cours du parcours de formation pratique en contextes d'enseignement spécialisé, nous constatons que les 5 étudiants-stagiaires n'ont pas tous bénéficié des mêmes occasions :

Tableau 9.12 : Âge des élèves présents lors des SEA observées

Stagiaires	Tranche d'âge des élèves présents dans les classes lors des séances d'observation filmées							
	SEA1	SEA2	SEA3	SEA4	SEA5	SEA6	SEA7	SEA8
ST1	11-13	11-13	8-10	8-10	13-15	13-15	11-13	7-13
ST2	4 - 7	4-7	13-15	13-15	13-15	13-15	11-13	11-13
ST3	8-12	8-12	8-12	8-12	8-12	8-12	8-12	8-12
ST4	13-15	13-15	11-13	11-13	4-7	4-7	11-13	11-13
ST5	13-15	13-15	8-10	8-10	4-6	4-6	13-17	13-17

Un certain contraste apparaît ainsi entre ST3 affecté à des classes dont les élèves étaient en moyenne régulièrement âgés de 8 à 12 ans, et ST5 affectée à des classes dont les élèves étaient répartis dans les différentes 4 tranches d'âges correspondant à la tranche globale 4 -17 ans. ST2 et ST4 quant à elles n'ont pas eu la possibilité de se former à enseigner avec des élèves de la tranche 8-12 ou 8-10, alors que pour ST1 c'est la tranche 4-7 ans qui a fait défaut. Ces constats peuvent directement être mis en relation avec les contraintes d'organisation et d'affectation des stages générées par les conditions données par l'offre des places de stages.

¹⁹⁰ Les élèves dont les parents ou les responsables légaux n'ont pas autorisé la présence durant les observations filmées des étudiants-stagiaires sont tout de même comptabilisés dans l'effectif pris en compte.

9.2.3 Les professionnels présents dans la classe

Du point de vue de leur nombre

Nos données montrent tout d'abord que les 5 étudiants-stagiaires se sont peu trouvés en présence d'autres professionnels (toutes professions confondues) durant les 40 séances observées. Ils ont été en moyenne 0.87 fois en présence d'un collègue du formateur de terrain, lui-même par-contre quasi systématiquement présent dans le local classe.

Tableau 9.13 : Nombre de professionnels présents lors des SEA observées

Stagiaires	Nombre de professionnels présents dans les classes lors des séances observées ¹⁹¹								Occasions
	SEA 1	SEA2	SEA3	SEA4	SEA5	SEA6	SEA7	SEA8	
ST1	0	0	0	0	0	0	2	1	2/8
ST2	0	0	0	0	0	0	0	0	0/8
ST3	0	2	0	0	0	2	1	0	3/8
ST4	0	0	0	0	0	0	0	0	0/8
ST5	0	0	1	1	2	0	0	0	3/8

Ce constat peut être mis en lien avec notre dispositif de recherche ayant vraisemblablement induit de la part des étudiants-stagiaires (et de leurs formateurs), le choix d'être observés dans des situations d'enseignement dans lesquels ils se trouvaient seuls avec un groupe d'élèves. Par ailleurs, selon le nombre d'élèves effectivement présents dans un groupe-classe, la disproportion du nombre d'adultes peut parfois provoquer chez les élèves des réactions peu adéquates, reflétant souvent l'inconfort provoqué par le changement dans les routines établies. Et dans le cas de ces 40 séances, nous étions nous-même le plus souvent présente dans le local classe, ajoutant de fait un adulte à la situation habituelle. Cet argument a d'ailleurs parfois été invoqué par les formateurs de terrain et leurs étudiants-stagiaire, nous invitant à ne pas venir observer en classe, mais à filmer eux-mêmes la séance avec une caméra posée sur un pied fixe (ST1C_SEA5 et SEA6 ; ST2B_SEA4 ; ST4C_SEA5 et SEA6 ; ST5B_SEA3 et SEA4). Nous pouvons toutefois également associer ces constats chiffrés aux consignes telles que prévues par le contrat pédagogique des dispositifs de stage eux-mêmes. Celles-ci encourageant en effet la prise de responsabilité de la fonction d'enseignant par le stagiaire dès le 3^{ème} jour de stage, cette disposition est probablement interprétée dans le sens d'une prise en charge non partagée des tâches de l'enseignant titulaire afin que le formateur soit en mesure d'évaluer le travail fourni par l'étudiant-stagiaire.

Du point de vue de leur fonction

Parmi les professionnels présents dans la classe, nous avons constaté une certaine hétérogénéité pour les trois étudiants-stagiaires concernés dans la mesure où il s'est agi principalement d'éducateurs (dans quatre des 40 SEA), de collaborateurs d'enseignement en langue des signes française (dans deux des 40 SEA), d'une remplaçante d'enseignante spécialisée (dans une SEA seulement) et d'une logopédiste (dans une leçon seulement également). Lorsque nous avons relevé la présence de deux professionnels en plus du formateur de terrain, il s'agissait pour l'un des cas (ST3C_SEA6), de deux éducatrices et pour l'autre cas, d'une logopédiste et d'une éducatrice (ST1D_SEA7).

Comme pour les autres composantes présentées ci-dessus, nous aurons l'occasion de revenir sur ces aspects de collaboration entre un stagiaire et d'autres professionnels, ainsi que sur ceux en lien avec la notion de responsabilité de l'étudiant-stagiaire dans les chapitres suivants.

¹⁹¹ Le formateur de terrain n'est pas compté dans cet effectif, à moins qu'il assume des tâches de co-enseignement avec le stagiaire durant la séance observée.

9.3 Des pratiques d'accompagnement révélatrices d'une culture d'action d'enseignant spécialisé et de formateur d'enseignants spécialisés

9.3.1 Des modalités d'observation des SEA variées selon les formateurs de terrain

La plupart des 20 formateurs de terrain participant à la recherche se trouvent dans la classe, lorsque leur étudiant-stagiaire met en œuvre ses tâches d'enseignement en présence des élèves. Parfois, ceux-ci peuvent être amenés à s'absenter de la classe, mais ils sont à chaque fois présents au début et à la fin de la séance. Lorsqu'ils s'absentent, si cela est le plus souvent convenu avec l'étudiant-stagiaire en amont (FT2A ; FT4D ; FT5C), il peut également arriver qu'ils soient sollicités pour une intervention ponctuelle à l'extérieur de la classe ou que celle-ci s'impose en raison des besoins exprimés par l'un des élèves du groupe-classe (FT1A ; FT2C). Ceux-ci adoptent le plus souvent une posture assise, légèrement en retrait soit à une grande table, soit à un pupitre d'élève, mais toujours à un emplacement qui leur procure une vision sur l'ensemble du groupe classe ainsi que sur l'étudiant-stagiaire. Certains en revanche choisissent d'observer depuis un pupitre situé parmi les pupitres des autres élèves, ou encore d'observer en circulant parmi les élèves tandis que d'autres encore, moins nombreux, demeurent à leur bureau d'enseignant-titulaire. Selon l'emplacement de ce meuble symbolique dans la salle de classe, la présence du FT auprès de l'étudiant-stagiaire peut dès lors s'avérer plus ou moins marquée. Ces positions peuvent par ailleurs varier au sein d'une même séance.

Tableau 9.14 : Modalités d'observations des SEA par les FT

SEA 1	SEA 2	SEA 3	SEA 4	SEA 5	SEA 6	SEA 7	SEA 8
Observation en retrait à une grande table / pupitre d'élève							
FT1A	FT1A	FT1B	FT1B	FT1C	FT1C		
FT2A				FT2C	FT2C	FT2D	FT2D
FT3A		FT3B	FT3B			FT3D	FT3D
	FT4A			FT4C	FT4C	FT4D	FT4D
		FT5B	FT5B		FT5C	FT5D	FT5D
Observation participante parmi les élèves							
	FT1A				FT1C	FT1D	FT1D
	FT2A	FT2B	FT2B				
FT3A	FT3A			FT3C	FT3C		
FT5A	FT5A	FT5B	FT5B	FT5C			
Observation en retrait au bureau de l'enseignant-titulaire							
FT4A		FT4B	FT4B				

Les différences de positionnement des FT, selon les contextes de stage, ne semblent en revanche pas discriminantes, si ce n'est peut-être une tendance à l'adoption de la position d'observation en retrait par les formateurs de terrain du contexte d'enseignement en appui à l'intégration. Le critère de l'âge des élèves présents dans les classes durant ces différentes séances ne semble également pas être pertinent, étant donné que tant dans l'observation en retrait que dans l'observation participante, les élèves peuvent correspondre au cycle 1, au cycle 2 ou au secondaire 1. En revanche, nous pouvons remarquer que si tous les stagiaires, bénéficient des deux premières modalités d'observations, seule ST4 est observée par un formateur de terrain installé à son bureau, qui plus est à trois reprises. Cette étudiante-stagiaire ne se trouve par ailleurs jamais en situation de co-enseignement ou d'observation dite participante avec l'un de ses formateurs. À l'inverse ST5 bénéficie quant à elle de nombreuses expériences d'enseignement conjoint avec ses formateurs de terrain et/ou de situations dans lesquelles ces FT vont potentiellement se sentir autorisés à intervenir durant la séance auprès des élèves, de par la position adoptée. Les séances dans lesquelles nous l'observons mener intégralement et sans intervention du formateur, les tâches d'enseignement, demeurant réduites. D'autres étudiants-stagiaires comme ST3, profitent en revanche d'un bon équilibre entre les deux premières situations. Finalement, nous pouvons relever qu'au sein d'un même stage, la plupart des formateurs conservent le même type de positionnement d'une séance à

l'autre. Ce dernier constat nous amène dès lors à interpréter ces positionnements comme donnant à voir de la part des formateurs de terrain, une tendance commune à opter pour une à deux modalités d'observation particulière des étudiants-stagiaires au sein de son propre local-classe. Il conviendrait bien évidemment de pouvoir observer l'accompagnement et l'évaluation d'autres étudiants-stagiaire par chacun de ces formateurs pour mieux saisir comment et en fonction de quels paramètres ces places sont déterminées. Nous pourrions également auto-confronter les formateurs à leur propre activité d'observation pour accéder à la signification de leurs choix, ainsi qu'à la signification des éventuels déplacements pendant l'observation. Étant donné que notre recherche ne porte pas directement sur l'accompagnement fourni par les formateurs de terrain, nous n'avons pas mené plus avant notre enquête¹⁹² à ce sujet.

9.3.2 Entretiens de formation : lorsque la régulation a posteriori prends le pas sur l'analyse et la régulation a priori des séances proposées

Sur les 80 entretiens prévus pour l'ensemble des stagiaires, seuls 52 entretiens de régulation ont pu être observés, parmi lesquels 19 entretiens pré-leçons et 33 entretiens post-leçons. Ces données confirment une tendance majoritaire dans la littérature, mais également dans les résultats produits pour l'étudiante-stagiaire 1, concevant l'accompagnement et la formation des étudiants-stagiaires dans le cadre d'un dispositif orienté par des boucles successives d'observation, d'un entretien de régulation /formation a posteriori, suivi à nouveau d'une observation. Cette conception de l'accompagnement, semble dès lors réduire l'importance accordée aux tâches de régulation/formation a priori (et portant sur le travail de planification, de préparation de la séquence, voire de la séance elle-même), or certains résultats développés dans le chapitre 8 ainsi que dans la partie 9.8 de ce chapitre, montrent également à quel point l'absence de mémoire commune partagée entre les étudiants-stagiaires et les élèves des classes d'une part, ainsi que l'absence de mémoire didactique commune partagée entre les étudiants-stagiaires et leurs formateurs de terrain respectifs d'autre part, contraignent les ST à des ajustements parfois coûteux en temps et du point de vue du sentiment de compétence perçu.

Comme pour les résultats décrits dans le chapitre 8, si la plupart des formateurs de terrains prennent des notes durant l'observation de la séance, ceux-ci les prennent les plus souvent sur un support personnel (feuilles, cahiers) et non sur les supports d'évaluation formative proposés par l'institution de formation. Nous verrons ci-après que cet état de fait contribue sans doute à expliquer la relative absence de certaines thématiques susceptibles d'être abordées lors des entretiens avec les formateurs.

La répartition du nombre d'entretiens dont chaque étudiant-stagiaire bénéficie durant sa formation pratique s'échelonne de 9 à 14 entretiens sur un total de 16 attendus. La proportion entre le nombre d'entretiens pré-leçon et le nombre d'entretiens post-leçon par étudiant est la suivante :

- ST1 : 10/16 dont 2/8 EPL et 8/8 EFB
- ST2 : 9/16 dont 5/8 EPL et 4/8 EFB
- ST3 : 14/16 dont 7/8 EPL et 8/8 EFB
- ST4 : 9/16 dont 3/8 EPL et 6/8 EFB
- ST5 : 10/16 dont 2/8 EPL et 8/8 EFB

Ainsi, si ST3 obtient une répartition équitable entre un temps de préparation¹⁹³ et un temps de régulation a posteriori de ses séances, ST2 en revanche ne s'entretient avec ses formateurs qu'à 4 reprises suite aux séances observées. Celle-ci a par contre la possibilité de présenter son plan d'action à ses formateurs, à 5 reprises, ce qui est le second meilleur score après ST3. Les trois autres étudiants,

¹⁹² Une autoconfrontation à l'un des deux entretiens de formation a systématiquement été réalisée avec les formateurs, mais nous avons renoncé à exploiter ce matériau dans le cadre de cette recherche.

¹⁹³ Nous verrons toutefois que les entretiens pré-leçons ne sont pas, sauf certains cas (par ex : ST2B1 et ST2B2) de véritables occasions de préparation matérielle et concrète de la séance en présence du formateur. Il s'agit parfois d'une co-planification à court, moyen et long terme, lorsque l'entretien pré-leçon a lieu lors de la première rencontre entre FT et ST (ST3A, ST4A, ST5A, ST5B). Dans la plupart des cas, l'entretien pré-leçon est l'occasion pour l'étudiant-stagiaire de présenter ce qu'il a prévu et au formateur de cautionner tout en rendant l'étudiant-stagiaire attentif à certains risques d'ordre pédagogique et/ou didactique, non anticipés.

bénéficient tous d'un nombre relativement identique d'entretiens pré-leçons (entre 2 et 3) et d'entretiens post-leçons (entre 6 et 8). Finalement, nous pouvons noter que 3 étudiants sur 5 reçoivent un feed-back formel sur l'ensemble des séances déployées. De manière générale, et probablement également en raison de la contrainte liée au dispositif de recherche, ce sont avant tout les entretiens pré-leçons de la première séance observée qui sont réalisés. Par ailleurs, nous pouvons également comprendre cette différence marquée entre les entretiens pré-leçons 1 et les entretiens pré-leçons 2 en lien avec l'idée que plus le stage avance du point de vue de sa temporalité, et plus la part de responsabilité conférée à l'étudiant augmente, moins le temps de concertation ante-séance est considéré comme pertinent. Le FT se réservant probablement la possibilité d'évaluer ainsi l'étudiant-stagiaire sur une séance pensée, préparée puis menée de A à Z en complète responsabilité. Cette interprétation renforcerait dès lors le constat d'une plus grande signification accordée aux entretiens post-leçons, permettant aux étudiants-stagiaires d'obtenir en un seul échange, des conseils, des régulations, des pistes d'actions tantôt articulés à la phase de planification et de préparation, tantôt rapportés directement à la manière dont celles-ci ont été mis en œuvre, ainsi qu'aux commentaires donnant à voir ce qui pourrait être amélioré pour la suite. Tout comme nous l'avons déjà précisé pour les résultats du chapitre 6, nous mentionnons ici à nouveau que l'absence de données relatives à la tenue de ces entretiens ne signifie pas pour autant que ceux-ci n'ont pas eu lieu dans un cadre informel, ou à un autre moment de la journée, voire de la semaine.

Les entretiens de régulation prenant un caractère formel sont d'une durée variable allant de 8 à 60 minutes environ, tant pour les entretiens pré-leçons que pour les entretiens post-leçons. Une fois que l'occasion de l'échange formel est saisie, le temps consacré à l'entretien post-leçon n'est donc a priori pas plus conséquent que celui consacré à la préparation de la leçon.

Tableau 9.15 : Durée des entretiens de formation pré-leçons

	SEA 1	SEA2	SEA3	SEA4	SEA5	SEA6	SEA7	SEA8
ST1	29'00''	-	14'56''	-	-	-	-	-
ST2	08'18''	17'03''	22'03''	27'24''	-	-	15'25''	-
ST3	31'02''	-	39'54''	10'06''	16'43''	17'11''	15'12''	12'48''
ST4	1'02'03''	-	07'48''	-	-	-	15'27''	-
ST5	1'01'15''	-	45'16''	-	-	-	-	-

Tableau 9.16 : Durée des entretiens de formation post-leçons

	SEA 1	SEA2	SEA3	SEA4	SEA5	SEA6	SEA7	SEA8
ST1	47'35''	28'05''	11'40''	10'46''	19'18''	16'42''	15'33''	07'04''
ST2	21'13''	-	12'27''	-	12'48''	-	24'52''	-
ST3	35'12''	-	43'10''	1'02'00''	23'49''	09'36''	25'11''	22'11''
ST4	14'48''	-	22'49''	10'06''	11'29''	07'50''	20'55''	-
ST5	32'27''	23'00''	20'39''	14'43''	11'49''	08'38''	15'49''	26'56''

Les positionnements des acteurs s'avèrent également variables selon les dyades, selon la temporalité des séances (ante ou post), mais également selon s'il s'agit de la première ou de la seconde séance observée. Nous constatons tout de même une tendance majoritaire allant vers les entretiens menés *face à face*, sur l'une des tables de travail de la classe, les entretiens menés *côte à côte* étant plus rares.

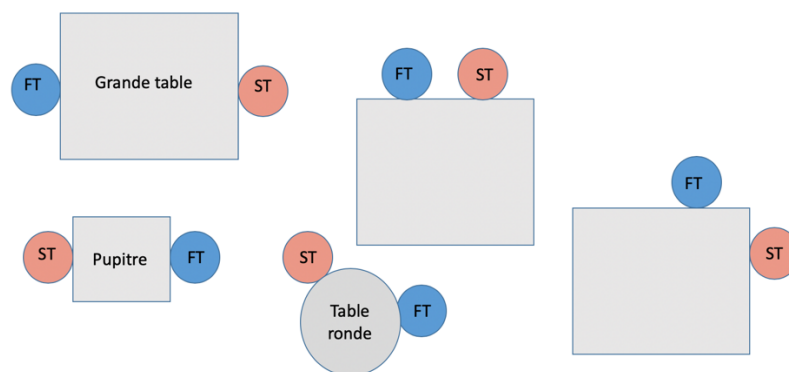


Figure 9.2 : Positionnement des acteurs lors des entretiens de formation

Tableau 9.17 : Position adoptée par les formateurs et les étudiants-stagiaires durant les entretiens selon les séances

Face à face grande table	Face à face pupitre	Côte à côte	Angle grde table	Angle table ronde
Entretiens pré-leçons				
ST1C1 – ST1C2 ST3A1- ST3B2 – ST3D1- ST3D2 – ST4A1- ST4B1- ST4D1	ST1A1	ST3B1- ST5A1-ST5B1	ST2B1-ST2B2	ST2A1– ST2A2- ST3C1
Entretiens post-leçons				
ST2C1- ST3A1- ST3B1- ST3B2- ST3D1- ST3D2- ST4A1- ST4B1- ST4B2- ST5B2-ST5B2-ST5C1- ST5C2- ST5D1-ST5D2-	ST1A1-ST1A2	ST2D1-ST4D1-ST5A1- ST5A2	ST2B1- ST2D1	ST2A1- ST3C1- ST4C1-ST4C2

Ces indications concernant le positionnement adoptés par les formateurs, confirment une tendance à un positionnement asymétrique des acteurs lors de leurs échanges. Nos constats établis pour ST1 et ses 4 formateurs dans les 10 situations d'entretiens analysés (chapitre 6, section 6.3) sont ainsi largement renforcés par nos analyses des attitudes spontanées et styles, adoptés par les formateurs lors des entretiens. Si les étudiants-stagiaires parviennent tout de même à adopter à un moment ou à un autre une posture plus entreprenante et engagée dans l'entretien pré-leçon, ils demeurent plus en retrait et réceptifs, s'engageant essentiellement dans la phase d'analyse et de régulation de leur activité des entretiens de régulation post-leçon lorsqu'il s'agit de répondre aux sollicitations du FT ou de poser une question. Les formateurs de terrain adoptent quant à eux un style à la fois directif et expérientiel, dans les deux formes d'entretiens, et s'accordent généralement plus de tours de parole.

Le corpus ici analysé confirme à nouveau l'existence de boucles interactives telles que déjà mises en évidence (figures 9.3 et 9.4), au sein d'un même entretien, entretiens qui comportent par ailleurs aussi trois phases de durées inégales.

Les entretiens pré-leçons

Les entretiens pré-leçon les plus longs sont des entretiens permettant au formateur de terrain de présenter le fonctionnement de la structure d'enseignement spécialisé ou des modes de fonctionnement particuliers auxquels les formateurs eux-mêmes ont recours (FT5B ; FT3B p. ex.,) de donner des informations au sujet des élèves, ou encore de planifier les interventions de l'étudiant-stagiaire durant le stage. Ils ne portent donc pas uniquement sur la séance à venir. Certains autres encore contiennent des parenthèses d'échanges à visée régulatrice portant sur une séance venant d'être menée par l'étudiant-stagiaire (EPL2-ST2A/FT2A ou EPL1-ST5A/FT5A). Finalement certains de ces entretiens de longue durée, sont également des occasions pour les formateurs de terrain de faire part de convictions, valeurs soutenant l'exercice de sa fonction d'enseignant spécialisé au sein de la structure, voire au sein de société (EPL1 ST5A/FT1A par ex.).

Majoritairement initiés par les formateurs de terrain (18/19), les entretiens pré-leçon débutent par une brève phase de lancement, se poursuivent par une phase d'échanges monologiques dialogiques (déroulement type 1 ou déroulement type 2) et sont conclus par une pseudo-phase de clôture.

La **phase de lancement** consiste dans 18 cas sur 19 en une phrase-tremplin émanant du formateur de terrain et propulsant l'étudiant-stagiaire dans la présentation de ce qu'il a prévu pour la séance immédiatement à venir : « *Alors, dis-moi tout !* » (FT2D) ; « *Alors comment tu comptes mener cette séquence ?* » (FT4B1). À une reprise seulement, l'entretien est initié par un étudiant-stagiaire. Celui-ci débute toutefois également en annonçant spontanément à sa formatrice ce qu'il a l'intention de proposer aux élèves.

Les éléments de description amenés par les étudiants-stagiaires portent alors, dans une deuxième **phase interactive**, sur la chronologie de la séance ainsi que la gestion du temps, les tâches prévues pour les élèves, le matériel envisagé, les obstacles anticipés pour les élèves (globalement et certains élèves en particulier), ainsi que les points sur lesquels l'étudiant-stagiaire a prévu de se concentrer, ou d'insister. Dans de rares cas l'organisation sociale est annoncée. Certains étudiants-stagiaires profitent également de cette occasion de poser des questions ciblées à leurs formateurs de terrain, d'émettre des doutes ou de faire part de leurs craintes, voire parfois de leurs sentiments d'incompétence dans un domaine particulier, ou à l'égard d'un élève.

Ces descriptions sont alors commentées, questionnées sous formes de demandes d'approfondissement, de remarques critiques ou de mises en garde l'étudiant-stagiaire. Elles peuvent être simplement validées, ou encore faire l'objet de remarques positives mettant en évidence les aspects pertinents pris en compte par l'étudiant-stagiaire dans sa préparation/planification. Selon nous ces commentaires ou mises en garde, donnent à voir à travers les zones de vigilance sur lesquelles insistent en amont les formateurs de terrain, certaines dimensions significatives de la culture professionnelle des enseignants spécialisés. Finalement ce sont également des occasions pour les formateurs de terrain d'effectuer simultanément une analyse a priori de la séance proposée en verbalisant à haute voix leurs propres réflexions, leurs interrogations, leurs doutes. À chaque fois que l'étudiant-stagiaire est invité à développer, justifier ou expliciter un choix, ou au contraire à apporter un complément d'information manquante au formateur, l'étudiant-stagiaire reprend alors brièvement la main sur les échanges, renonçant momentanément à prendre des notes.

Nous remarquons toutefois à deux reprises (EPL1 et EPL2 - ST2B/FT2B) un lancement annonçant une préparation impliquant le formateur de terrain lui-même : « *Alors on va organiser pour tout à l'heure ?* ». La suite de l'entretien se déroule alors effectivement sous forme d'une co-préparation/co-planification entre l'étudiante-stagiaire et sa formatrice de terrain. Dès lors si les échanges portent sur les mêmes aspects que ceux discutés dans le cadre des entretiens pré-leçons classiques, la formatrice y participe de manière active en s'associant aux propositions pédagogiques et didactiques tout en considérant celles apportées par l'étudiante-stagiaire. Il est également intéressant de relever ici que cette préparation en l'absence des élèves est destinée à être mise en œuvre avec les élèves immédiatement après le temps d'échange, ce qui contribue sans doute à la présence de pistes d'actions et de régulation concrètement et immédiatement exploitables dans la séance. En effet, lorsque le formateur de terrain endosse un rôle plus classique de conseiller ou d'ami critique, il laisse alors l'étudiant libre de prendre ou ne pas prendre en compte lors de la séance, les remarques, propositions qui lui sont adressées durant l'entretien. D'autre part, il confie à l'étudiant-stagiaire, la responsabilité d'assumer lui-même la part de formalisation ou d'actualisation faisant défaut au stade de l'entretien afin que tout soit prêt lors de la mise en œuvre de la séance.

Comme mentionné précédemment, les **phases de clôture** de l'entretien pré-leçon sont quasi inexistantes. Nous retrouvons tout de même également derrière certaines phrases (ou simples mots), et surtout le ton avec lequel elles sont prononcées, cette idée de tremplin ou de propulsion offert à l'étudiant-stagiaire pour qu'il s'engage dans la séance à venir : « *Ok !* » ; « *C'est parti !* » ; « *On est bon ?* ». Nous décelons toutefois une pointe d'encouragement dans cette dernière phase, les mots prononcés étant probablement fondés sur l'intention de marquer son soutien à l'étudiant-stagiaire dans cette transition vers la phase d'enseignement proprement dite.

Les **objets de formation** traités durant ces entretiens pré-leçons concernent 5 axes différents, correspondant globalement à trois des domaines formant aux tâches d'enseignement, tels que prévus dans les dispositifs de formation pratique (**Annexe 7**).

Tableau 9.18 : Objets de formation sur lesquels portent les échanges lors des entretiens de formation pré-leçon

Axes	Zones de vigilance pointées par les FT indépendamment des contextes d'ES
Posture/ Dispositions	<ul style="list-style-type: none"> Gérer l'imprévu – ne pas rester figé à sa planification Accepter la réalité du terrain Croire en eux – aller de l'avant Avoir du plaisir Essayer (puis réguler) S'adapter aux élèves et non pas demander aux élèves de s'adapter à soi → <u>régulation permanente</u>
Savoir enseigné	<ul style="list-style-type: none"> Nécessité de réactiver le savoir enseigné d'une séance à l'autre (lorsque les séances ont lieu une fois par semaine uniquement), voire même parfois au sein même de la séance. Savoir ce qui est attendu des élèves Identifier les objectifs d'apprentissages à travailler avec les élèves et consulter pour ce faire le PER et les planifications proposées par le Service de l'Enseignement. Savoir ce que les élèves ont déjà « vu » ou pas Mettre en rapport les objectifs visés avec les tâches prévues et les consignes données aux élèves. Réduire le nombre d'objectifs prévus pour une seule séance → éviter la surcharge. Cibler les objectifs en fonction du temps à disposition Se procurer du matériel issu de différentes sources : sites pédagogiques sur internet, livres de la bibliothèque, dossiers pédagogiques, ouvrages de référence, moyens d'enseignement Simplifier le vocabulaire employé – vérifier que celui-ci correspond à un référentiel commun pour les élèves / enrichir le vocabulaire des élèves Faire émerger les conceptions initiales des élèves lors des tâches d'amorce. Complexifier les tâches permet d'observer les stratégies déployées par les élèves pour les résoudre. Différencier les tâches (même objectif, mais certaines tâches plus complexes) pour faire face à l'hétérogénéité scolaire Mettre en commun les différentes stratégies déployées par les élèves Décider en amont de laisser (ou pas) une trace des savoirs enseignés ou d'une production réalisée dans la classe
Élèves	<ul style="list-style-type: none"> Capacité vs difficulté de concentration des élèves – temps de concentration Présence de l'ensemble des élèves ou au contraire absence de l'un ou l'autre (maladie, thérapie, intégration) pendant la séance. Comment accueillir un élève longtemps absent ? Mobilisation de l'attention de l'adulte par les élèves (certains plus que d'autres) → recadrage nécessaire Décalage entre ce que les élèves disent savoir et ce qu'ils savent en réalité Identifier les besoins individuels des élèves « Sentir » la dynamique de groupe
Gestes professionnels /techniques d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> Anticiper l'organisation spatiale/sociale des tâches : où travaillent les élèves, seuls ou tous ensemble ? Comment et selon quels critères organiser les groupes le cas échéant ? Que font le reste des élèves quand un groupe est avec l'enseignant ? Tenir compte de la variation de la constitution possible des groupes selon les jours de la semaine Donner des consignes claires Adapter, modifier les tâches selon l'espace à disposition Anticiper le déroulement de la séance Anticiper la gestion temporelle de la séance Anticiper ce que peuvent faire les élèves qui terminent plus vite que les autres, et ce qu'ils doivent faire avec leurs travaux terminés → toujours avoir quelques fiches en plus. Anticiper la préparation du matériel nécessaire à la réalisation de la tâche ainsi que son emplacement dans la classe Effectuer les tâches pour soi avant de les faire faire aux élèves Prévoir des rituels en début et en fin de séance Varié les modalités d'enseignement (oral-écrit) Se permettre d'arrêter avant (un ¼ h avant) la fin de la séance lorsque les élèves décrochent Solliciter les élèves – leur poser des questions – s'assurer qu'ils comprennent Nécessité de répéter plusieurs fois les notions Donner des exemples concrets de ce qui est attendu ou faire une première fois la tâche ensemble Pratiquer un peu de métacognition avec les élèves : Qu'est-ce qu'on travaille ? Pourquoi ? À quoi ça sert ? Comment on s'y est pris ? Nécessité d'explicité et de faire expliciter les connaissances nécessaires pour réaliser la tâche Nécessité de faire expérimenter, de faire manipuler les élèves Trouver des manières à la fois ludiques et sérieuses d'aborder les contenus tout en prenant en compte l'âge effectif des élèves → ne pas bêtifier. Anticiper les modalités de corrections (collectivement, individuellement, en présence ou en l'absence des élèves ; couleurs des crayons avec lesquels on corrige et en fonction de quoi).
Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser les collègues comme des ressources

Nous remarquons que les références aux connaissances liées aux **dimensions contextuelles** infléchissant directement et indirectement l'activité des étudiants-stagiaires, sont discutées dans une articulation implicite aux trois autres domaines d'objectifs spécifiques à travailler dans le cadre des stages : posture professionnelle, collaboration ainsi que tâches didactiques et pédagogiques. Il en va

ainsi par exemple de la question de la planification de la composition des groupes, planification qui devrait notamment prendre en considération le *nombre (réduit) d'élèves* et leur *hétérogénéité* en tant que contingences spécifiques aux contextes d'enseignement et apprentissages en institutions et classe spécialisée. En contexte de classes spécialisées ou intégrées, ces composantes sont principalement liées à l'absence d'un élève ou plusieurs élèves dans le groupe classe, en raison des différentes *périodes d'intégration scolaire* dans les différentes classes ordinaires.

Une extrêmement petite part semble réservée aux **aspects de collaboration et de posture professionnelle**, l'essentiel des zones de vigilance mises en évidence à travers les propos des formateurs de terrain concernant toutefois les tâches didactiques et pédagogiques.

Celles-ci sont tout d'abord évoquées sous l'angle des **savoirs enseignés** (ou à enseigner). Il ressort de nos analyses qu'une signification particulière est alors portée sur : a) les *objectifs d'apprentissage* (leur identification, leur désignation, certains éléments de transposition didactique ; la différenciation) ; b) la *mémoire didactique* (son absence et ses conséquences ; ses traces possibles) ; c) les formes d'*institutionnalisation des savoirs*.

Concernant ce que nous avons nommé ici, les **gestes et les techniques professionnelles** d'enseignant, pour lesquelles il convient d'accorder une attention particulière, en tant qu'étudiants-stagiaires en enseignement spécialisé, les formateurs de terrain insistent essentiellement sur : a) les *dimensions organisationnelles* (spatiale, sociale, temporelle, matérielle) intervenant en amont de la mise en œuvre des tâches d'enseignement et devant être incluses à la préparation de la séance, mais étant également susceptibles d'être soumises à régulation à chaque instant de la séance ; b) la *ritualisation et l'explicitation de l'enseignement*.

Contrairement à nos attentes, **les élèves** sont finalement peu convoqués de manière directe et ciblée dans les recommandations des formateurs de terrain. S'il apparaît avec une certaine évidence que l'ensemble des formateurs insistent sur l'importance de prendre en considération leurs besoins individuels, les propos tenus lors des entretiens pré-leçons sont davantage consacrés aux dimensions collectives et peut-être plus globales des tâches d'enseignement. Il y est donc question des aspects généraux portant sur a) la perception à chaque instant de la *dynamique du/des groupe(s)* d'élèves en présence et b) *l'attention et la concentration* que les élèves sont capables d'apporter aux tâches prescrites.

Des éléments de **posture professionnelle** à acquérir en tant qu'enseignant spécialisé sont suggérés en terme de « contrat de confiance réciproque » (Pelgrims, 2009) ainsi qu'en terme de dispositions à faire preuve de flexibilité et d'ajustement à l'imprévu.

Finalement lorsque la **collaboration** est mentionnée, il s'agit davantage de propos concernant la sensibilisation à un fonctionnement institutionnel et aux ressources que ce fonctionnement apporte ou peu apporter à l'enseignant spécialisé dans son activité quotidienne.

Nous verrons ci-après que ce ne sont pas tant les éléments de contenu que leur proportion au sein de l'entretien qui distinguent les entretiens pré-leçon des éléments post-leçons.

Les entretiens post-leçons

Les entretiens post-leçons comportent également trois phases : une phase de lancement, une phase d'échanges, d'interactions verbales et non verbales portant sur les objets de formation, et finalement une phase de clôture.

La **phase de lancement** des entretiens post-leçon est systématiquement initiée par le formateur de terrain. Elle porte sur les dimensions émotionnelles, les impressions et les sentiments éprouvés par l'étudiant-stagiaire. C'est le plus souvent une phase qui donne lieu à une première appréciation générale de la part de l'étudiant-stagiaire. Cette appréciation oscille entre quatre niveaux a) « très bien/super » ; b) « bien/ça va » ; c) « bof/moyen » ; d) « dur, difficile ». Cette première appréciation peut ensuite être étayée, illustrée mais également nuancée, modérée par l'étudiant qui verbalise tout en l'analysant l'origine de ses satisfactions ainsi que celle des difficultés identifiées. Celles-ci sont suscitées selon les situations et selon les étudiants par : des réactions imprévues de la part des élèves, une maîtrise adéquate ou au contraire inadéquate du temps durant la séance, le sentiment de maîtrise ou au contraire l'inconfort suscité par une maîtrise relative des contenus enseignés, la sensation d'obtenir ou au contraire de perdre l'attention des élèves, un décalage ou au contraire une proximité entre le déroulement prévu et le

déroulement effectif de la séance. La sensation de fatigue accumulée au fil du stage, en lien avec le rythme imposé par un stage en responsabilité compact impliquant la planification et la mise en œuvre de séquences didactiques dans l'ensemble des disciplines scolaires et sur l'intégralité des périodes scolaires, apparaît davantage marquée en contexte de classe spécialisée qu'en contexte d'institution spécialisée.

Certains entretiens débutent par contre directement par la restitution par le formateur de terrain de ses observations et de ses impressions (par ex : EFB1 ST2C/FT2C ; EFB1 ST3C/FT3C). Ils demeurent toutefois moins nombreux que les premiers. Nous remarquons que cette différence n'est pas forcément imputable au temps à disposition pour mener l'entretien, car certains entretiens débutant par une première sollicitation des impressions de l'étudiant-stagiaire, sont tout de même plus courts que d'autres débutant par les commentaires directs du formateur de terrain.

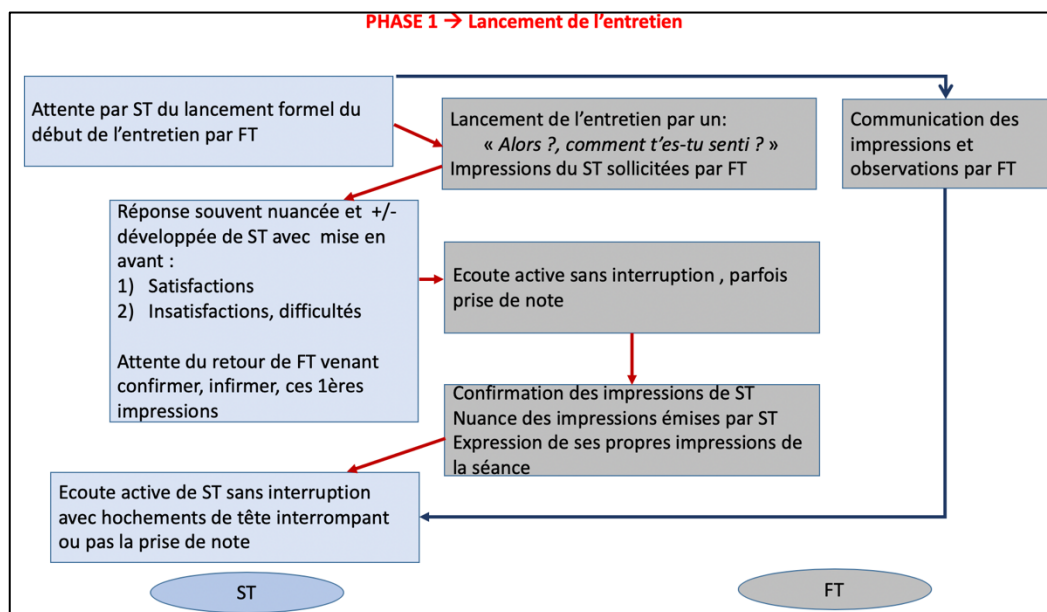


Figure 9.3 : Modalité du lancement des entretiens de formation post-leçon FT/ST

La phase **d'échanges et d'interactions** entre étudiant-stagiaire et formateurs de terrain intervient généralement immédiatement à la suite de cette première phase durant laquelle les formateurs écoutent le plus souvent sans interrompre l'étudiant-stagiaire et prennent le plus souvent des notes. Les propos ayant lieu lors de cette seconde phase sont directement en lien avec la situation d'enseignement observée et mise en œuvre. Deux formes d'enchaînements de phases au sein de cette seconde phase peuvent être identifiés : les échanges suivent le cours du déroulement effectif de la chronologie de la séance ou suivant les aspects sensibles repérés par le formateur de terrain. Le choix d'une modalité plutôt qu'une autre semble essentiellement entre les mains du formateur de terrain. Nous relevons à ce propos une forte tendance à l'adoption d'un déroulement de type 1 (monologues de la part du FT et position plutôt en retrait du ST). Nous notons en effet qu'une part importante d'entretiens oscillent entre de longues périodes de retrait, de silence, de prises de notes et d'acquiescements et quelques longues tirades de la part des étudiants-stagiaires, correspondant de fait aux moments de réponses, d'analyse réflexive suscitée et sollicitée par les formateurs de terrain. Certains entretiens donnent tout de même lieu à un plus grand équilibre des tours de paroles révélant des étudiants-stagiaires davantage engagés dans une activité de régulation (déroulement de type 2) de leur activité. Les remarques et commentaires reçus sont systématiquement pris en note par les étudiants-stagiaires.

Tout comme dans les entretiens pré-leçons nous remarquons que les cloisons entre les contenus de préparation d'une future séance et ceux portant sur la régulation a posteriori d'une séance venant d'être effectuée ne sont pas hermétiques. Ainsi des amorces de préparation d'une séance à venir s'invitent occasionnellement dans les échanges portant sur la régulation de ce qui vient d'être réalisé.

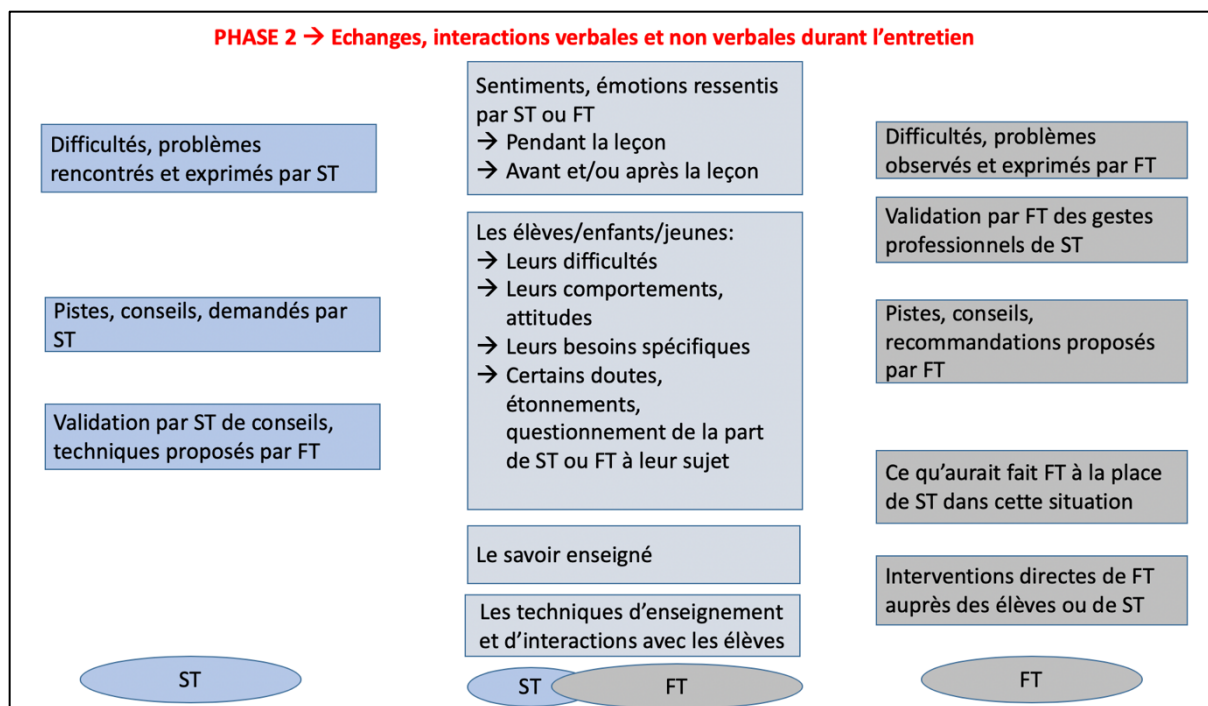


Figure 9.4 : Modalité des échanges lors des entretiens de formation post-leçon FT/ST

La phase de *clôture* des entretiens post-leçon, consiste certaines fois en un bilan et une formalisation explicite par le formateur de terrain des points discutés et à travailler pour l'étudiant-stagiaire. Cette phase s'achève sous une forme humoristique et/ou par des encouragements.

Les *objets de formation* abordés se concentrent à nouveau de manière prépondérante sur les tâches didactiques et pédagogiques de l'enseignement. Nous voyons apparaître 5 thématiques principales dans les échanges observés et analysés, au travers desquelles nous entrevoyons à la fois la complexité qu'il y a à déployer ces différents gestes et techniques en situation lorsque l'on est étudiant-stagiaire, tout comme la complexité qu'il y a à transmettre la subtilité des gestes professionnels déployés lorsqu'on est enseignant-titulaire expert.

Il y est ainsi question de *l'anticipation et des planifications* à mettre constamment en perspective avec la *gestion effective* des séances. Il s'agit alors de prévoir le moindre détail de la séance tout en étant capable de renoncer à l'intégralité de cette préparation à chaque instant, pour proposer « autre chose » de plus pertinent, de plus adapté aux besoins des élèves manifestés dans l'instant.

Il y est ensuite question de l'identification et de l'explicitation des *objectifs* visés. La nécessité de connaître et de déterminer au plus proche des besoins individuels et collectifs des élèves, les objectifs visés pour chaque tâche proposée y est rappelée. Comme lors des entretiens pré-leçon, les échanges reviennent sur l'importance à consacrer au rappel, à l'explicitation des objectifs visés dans la tâche, tout en prenant en compte l'hétérogénéité du groupe classe, mais sans pour autant stigmatiser les élèves. Plus rare, mais néanmoins présent, l'accent est à nouveau mis par quelques formateurs de terrain, sur la nécessité d'institutionnaliser les savoirs en fin de séance, celle de faire des mises en commun, alors même que d'autres échanges témoignent de la difficulté à le faire, en raison des variations dans les horaires de présence des élèves au sein de la classe, ainsi que celles liées aux types de tâches effectivement.

Par ailleurs, ce sont les *modalités d'enseignement* à travers : a) l'organisation sociale et spatiale ; b) les modalités de travail ; c) les supports didactiques et pédagogiques ; d) la ritualisation des transitions, qui y sont explorés, mais pas de manière systématique. Or, l'ensemble de ces dimensions exigent par ailleurs, que les aspects de dynamique de groupe, de climat de classe, de même que les dimensions socio-affectives des élèves considérés dans leur individualité ou au sein d'un collectif, y soient étroitement articulés et constamment pris en compte in actu et in situ par l'étudiant-stagiaire.

La *posture professionnelle* est majoritairement convoquée au travers de l'ensemble des choix et décisions que l'étudiant-stagiaire se doit d'effectuer avant, pendant et après l'action *en tant*

qu'enseignant spécialisé. Cette posture semble donc être ici envisagée dans une perspective d'acculturation aux valeurs et aux normes d'actions de la profession, notamment au travers de la valorisation, voire de la revendication de gestes, de choix pédagogiques et didactiques potentiellement distincts de ceux que pourraient adopter des enseignants exerçant dans un contexte d'enseignement régulier ou encore des professionnels de la pédagogie spécialisée au sens large. Ces valeurs, ces normes d'actions, exprimées sous formes de dispositions nécessaires, concernent en l'occurrence : la distance émotionnelle, la gestion du stress et de l'épuisement, la capacité d'ajustement, la capacité à tenir ses décisions tout en lâchant prise en même temps. Elle est également envisagée sous son aspect corporel, lorsque certains micro-gestes y sont plus particulièrement discutés (ton de la voix employé, déplacements dans la classe, regards adressés aux élèves individuellement et collectivement). Il est toutefois intéressant de relever un constat paradoxal à ce propos : les spécificités de l'enseignement spécialisé versus celles de l'enseignement régulier sont très rarement mentionnées, tandis que les spécificités des différents contextes d'enseignement concernés par le stage en cours, en regard des autres contextes d'enseignement spécialisé, ne sont, elles évoquées qu'à trois reprises dans les entretiens post-leçons. Ces spécificités contextuelles s'expriment le plus souvent à propos des élèves accueillis dans la structure (leurs âges, leurs besoins spécifiques, leurs difficultés) ainsi que le rapport des enseignants-titulaires au parcours de l'élève.

Quant à la collaboration, les compétences et les gestes spécifiques qu'elle requiert, celle-ci n'est pas plus discutée et approfondie que dans les entretiens post-leçon.

9.4 Similitudes et différences des situations d'enseignement-apprentissage observées au fil des stages

9.4.1 Savoirs enseignés, moyens d'enseignement utilisés et tâches prescrites aux élèves : Qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ? ... Des maths ou du français !

Nous constatons que sur les 40 séances observées, la plupart des étudiants-stagiaires proposent des SEA ayant pour objets de savoir, le français (20/40) et les mathématiques (9/40). Si la plupart s'aventurent tout de même dans l'enseignement d'autres disciplines scolaires, probablement compte tenu des injonctions universitaires liées aux unités de formations articulées aux différents stages qui requièrent notamment la planification et/ou la mise en œuvre de séquences didactiques en sciences, en art, en éducation physique et sportive, nous remarquons tout de même peu de variation du point de vue des disciplines enseignées par étudiant-stagiaire, et ce quelques soient les contextes d'enseignement spécialisé dans lesquels les SEA sont déployés.

Tableau 9.19 : Disciplines enseignées par les étudiants-stagiaires durant les 40 séances observées

	Institution spécialisée		Classe spécialisée		Institution spécialisée		Appui intégration	
	SEA1	SEA2	SEA3	SEA4	SEA5	SEA6	SEA7	SEA8
ST1	Français	Maths	Français	Français	Histoire	Sciences	Fr/Maths	Art
ST2	Français	Maths	Français	Français	Maths	Maths	Français	Français
ST3	Français	Art	Sciences	Sciences	Maths	EPS	Français	Fr/Art
ST4	Maths	Français	Français	Maths	Français	Français	Français/Géo	Français
ST5	Français	Français	Maths	Maths	Art	Art/Fr.	Histoire	Divers

L'enseignement du français

En considérant à présent l'enseignement du **français**, nous constatons également que certains axes thématiques déclinés ensuite en objectifs d'apprentissages sont privilégiés indirectement par les stagiaires. En effet, *la plupart des étudiants-stagiaires ne désignant pas explicitement les objectifs visés auprès des élèves*, nous sommes tout de même en mesure d'inférer à travers l'observation des tâches prescrites aux élèves et des situations d'enseignement et apprentissages proposées que les axes concernant la compréhension et la production de textes oraux et écrits, constituent le premier volet d'objectifs d'apprentissages privilégiés en français.

Tableau 9.20 : Axes thématiques exercés par les étudiants-stagiaires dans le domaine du français (Partie 1)

AXES THÉMATIQUES DANS LE DOMAINE DU FRANÇAIS				
L1 13-14 Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire				
Les regroupements de genre				
Le texte qui raconte				
Compréhension d'une histoire ou d'un conte	<ul style="list-style-type: none"> Répétition d'un passage de l'histoire entendue Reformulation de l'histoire entendue avec l'aide de l'enseignant / à l'aide de ses propres mots 	Institution ST1A ST2A ST3A ST4C ST5C	Classe SP ST1B	Appui int. ST3D
Création d'une histoire	<ul style="list-style-type: none"> Prise de parole devant la classe, oser s'exprimer Restitution de l'ordre chronologique d'une histoire Prise de risque de formulation : oser s'exprimer Organisation d'une histoire dans un ordre chronologique 	Institution ST1A ST3A ST4A	Classe SP ST1B2	Appui int.
Le texte qui relate				
Compréhension de récits, de situations vécues	<ul style="list-style-type: none"> Repérages des personnages dans le cadre récit et de leurs actions dans le cadre d'un récit Repérage des événements du récit ; repérage de la suite des événements du récit 	Institution	Classe SP ST4B	Appui int.
L1 15 Apprécier des ouvrages littéraires				
Appréciation d'un livre pendant l'écoute ou la lecture :	<ul style="list-style-type: none"> Découverte des émotions ressenties à la lecture ou à l'écoute d'un livre (peur, rire, tristesse,) Identification aux personnages (ST1B; ST2A; ST3A; ST4A; ST4B) Interaction entre les élèves et l'enseignant en lien avec la lecture 	Institution ST1A ST2A ST1A ST3A ST4A ST1A- ST2A ST3A ST4A ST5C	Classe SP ST1B ST1B ST4B	Appui int. ST3D
Échange autour du livre après l'écoute ou la lecture	<ul style="list-style-type: none"> Présentation d'un livre aux autres 	ST1B		

Nous remarquons ainsi que l'ensemble des étudiants-stagiaires propose aux élèves d'exercer la compréhension et la production des textes oraux d'usage familial et scolaire, en institution spécialisée. Il s'agit le plus souvent d'un choix adressé aux élèves du cycle élémentaire ou du cycle moyen et dans ce cas, celui-ci porte sur des albums de littérature de jeunesse (par ex : Guirao-Jullien, M. & Desmoineaux, C., (2003). *Bonne nuit, Mulotte*, Retz ; Ramos, M., 2011). *C'est moi le plus beau*, Éditions Pastel - École des Loisirs ; Auteur anonyme, *Une histoire chaque soir*, Collection Mes premiers J'aime lire, Éditions Bayard Jeunesse ; Ruillier, J. (2004). *Quatre petits coins de rien du tout*, Éditions Bilibouquet ; Badel, R. & Robert, E. (2002) ; *C'est pas moi !* Éditions Seuil Jeunesse).

En classe spécialisée, seules deux étudiantes-stagiaires abordent avec leurs élèves cet axe thématique en français : ST1 le fait à partir du texte qui raconte (Vaugelade, A. (2000). *La soupe au caillou*), ST4 à partir du texte qui relate (extrait du récit de vie « *Gueule d'Amour* » contenu dans l'un des ouvrages de références romand pour l'enseignement et l'apprentissage du français, Mon manuel de Français, 5P – 7^{ème} hamos – Éditions Retz ». En contexte d'appui à l'intégration, nous observons à une seule reprise les élèves dans une tâche de compréhension d'un texte lu (Cousseau, A. (2002). *Je veux être maman tout de suite*, Éditions l'École des Loisirs).

Nous inférons également de nos observations des tâches proposées et des échanges entre élèves et étudiants-stagiaires pendant la lecture/écoute ou après celles-ci, que le recours à la lecture d'album de littérature de jeunesse vise l'appréciation par les élèves des ouvrages littéraires, et ce dans les trois contextes d'enseignement spécialisé.

À ce travail réalisé à partir de l'axe de la compréhension et de la production de textes oraux, sont associées des tâches visant l'exercice de compétences liées à l'axe complémentaire L1 11-12 « Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite... » et donc à la compréhension de l'écrit (Comparaison des informations données par l'image et par le texte ; développement de la fluidité ; lecture à haute voix pour un destinataire, etc.), ainsi qu'à la production de l'écrit (rédaction individuellement d'un texte -phrases- pour un destinataire). C'est notamment le cas de ST1A1; ST1B2 ; ST2B1; ST2B2. Les élèves de cycle secondaire I en institution spécialisée (ST4A) sont quant à eux davantage amenés à le faire de manière autonome, comme l'axe thématique « L1 21- Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture » (PER, Français, compréhension de l'écrit, cycle 2) et ses sous-thématiques, le stipulent.

Le second volet d'objectifs d'apprentissages exercés dans le domaine du français par les étudiants-stagiaires durant les SEA porte sur le fonctionnement de la langue, et plus particulièrement sur l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, la conjugaison, le passage du texte à la phrase et de la phrase au mot.

Tableau 9.21 : Axes thématiques exercés par les étudiants-stagiaires dans le domaine du français (Partie 2)

AXES THÉMATIQUES DANS LE DOMAINE DU FRANÇAIS			
L1 16/26 – Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes			
<i>Orthographe lexicale</i>			
	Institution	Classe SP	Appui int.
<ul style="list-style-type: none"> Sensibilisation au respect de l'orthographe dans la production écrite Observation des liens entre l'oral et l'écrit par l'utilisation de la dictée à l'adulte ; Acquisition des premières notions en orthographe. Écriture de son prénom Copie de mots simples d'après un modèle ; Copie sans faute Repérage d'une lettre ou d'un mot identique à un modèle donné (correspondance terme à terme) ; Identification et utilisation des graphies fondamentales retranscrivant un son ([o] o, au, eau ; ...) Connaissance des relations phonèmes/graphèmes ([k] à c, q, k, ch ; ...) Prise en compte de la valeur des lettres : valeur de vase, de position, auxiliaire, zéro. (muette) Mémorisation de l'image d'une lettre (1^{ère} lettre du prénom, ...) ; Apprentissage de l'orthographe d'un capital mots de grande fréquence en relation avec la vie de la classe Reconnaissance et écriture de quelques homophones en lien avec les activités de la classe ; Identification, mémorisation et utilisation des homophones lexicaux en lien avec les activités de la classe Établissement de liens entre le masculin et le féminin des noms 	ST2A-ST4C	ST1B2 ST1B2 ST2B ST2B	
	ST4A	ST2B ST1B1	ST3D
		ST1B2	ST2D
		ST2B	
		ST2B	ST2D
			ST2
<i>Orthographe grammaticale</i>			
	Institution	Classe SP	Appui int
<ul style="list-style-type: none"> Identification du masculin et du féminin Accord dans le groupe nominal (accord du déterminant avec le nom en genre et en nombre / accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom) Accord du verbe avec le sujet (cas simples, accord du verbe avec un sujet inversé ; accord du verbe avec un sujet éloigné ; accord du verbe avec plusieurs sujets ; accord du verbe avec un pronom relatif en tant que sujet (qui) ; accord du verbe avec l'attribut du sujet Accord du participe passé (accord du participe passé employé sans auxiliaire ; accord du participe passé employé avec être ; accord du participe passé employé avec avoir) Utilisation d'homophones grammaticaux Identification et utilisation des homophones grammaticaux : a/à ; on/ont ; son/sont ; ces/ses ; ou/où. 	ST5A	ST1B1 ST1B1	
	ST5A		ST4D ST4D
<i>Conjugaison</i>			
	Institution	Classe SP	Appui int
<ul style="list-style-type: none"> Passage de l'oral à l'écrit : utilisation de formes verbales dans des productions écrites à l'aide d'un moyen de référence. Observation et prise en compte de l'écrit : apprentissage et consolidation des verbes ci-dessous aux temps suivants → le passé composé et à toutes les personnes (5^{ème} année : verbes être, avoir, aller, type chanter, type finir, dire, faire, entendre, savoir, vouloir / 6^{ème} année : manger, commencer, mettre, pouvoir ; oublier, prendre, sortir, courir, voir, venir / 7^{ème} année : employer, payer, acheter, peler / 8^{ème} année : appeler, jeter, craindre, plaire, fuir, valoir, falloir, boire, ouvrir, vivre) 	ST1A ST5A		
	ST5A		
<i>Vocabulaire</i>			

	Institution	Classe SP	Appui int
• Élaboration d'un champ sémantique		ST2B	ST1D
<i>Du texte à la phrase et de la phrase au mot</i>			
• Segmentation d'une phrase écrite en mots lors de la dictée à l'adulte ; segmentation d'une phrase écrite en mots		ST1B ST2B	
• Segmentation de mots en syllabes à l'oral ; Segmentation de mots en syllabes à l'oral et à l'écrit.		ST1B ST2B	
• Connaissance de la combinatoire (fusion syllabique et correspondance phonème-graphème)		ST1B ST2B	ST3D1
• Reconnaissance de quelques lettres (celles de son prénom, ...) ; Reconnaissance des lettres en les nommant		ST1B ST2B	

Comme pour le premier volet, certains objectifs d'apprentissages sont exercés en tant que tels, lors de situations d'enseignement et apprentissages mettant en évidence une focale particulière sur ces objets de savoirs précis. C'est notamment le cas de ST5A qui propose aux élèves des tâches en lien avec l'apprentissage du passé composé, l'accord du verbe avec le sujet, ainsi que l'accord du participe passé, à partir de fiches d'exercices entraînant spécifiquement ces compétences. D'autres, en revanche, comme ceux en lien avec le passage du texte à la phrase et celle de la phrase, peuvent également être articulés à d'autres objectifs au sein d'une même tâche. Ainsi, un travail autour des objectifs en lien avec le passage du texte à la phrase et de la phrase au mot (volet II) peut être repéré dans le cadre de tâches visant également l'exercice et la mobilisation de compétences de production écrite (volet I).

Les moyens d'enseignement utilisés pour l'enseignement du français correspondent et s'inspirent pour certains, des moyens d'enseignement romands (MER). Ainsi la plupart des ouvrages littéraires choisis pour exercer la compréhension et/ou la production de textes oraux et écrits sont proposés par des méthodes de lectures répertoriées parmi les moyens d'enseignement-ressource dans le PER. Nous remarquons ainsi que ST4A en institution et ST3D en appui à l'intégration, recourent à des albums attachés à la méthode de lecture « *À l'école des albums, 3P* ». Pour l'un il s'agit de l'album support prescrit pour l'un des modules de la méthode, alors que pour le second, il s'agit d'un album permettant de mettre en réseau l'album support travaillé spécifiquement dans le module. C'est également le cas de ST1B en classe spécialisée. Nous avons toutefois dans ces deux cas peu d'informations sur un éventuel lien réalisé effectivement par l'étudiant-stagiaire avec le MER ressource. En effet, nos données d'observations ne nous permettent pas de savoir s'il s'agit d'une simple coïncidence, ou si un travail préalable a été effectué par l'enseignant-titulaire ou l'étudiant-stagiaire lui-même avec l'album de référence prescrit par la méthode. ST5C utilise quant à elle, avec des élèves scolarisés en institution spécialisée de cycle élémentaire, un album qui relève de la méthode « dire, écrire, lire 1P-2P ». Là, également nous ignorons les liens effectifs entre l'album choisi et le recours en amont ou à posteriori aux prescriptions de la méthode. Au cycle moyen, nous constatons que ST4 se sert avec ses élèves de classe spécialisée, de l'ouvrage « *Mon manuel de Français 5^{ème} année – 7P hamos* », figurant sur la liste des MER. Dans ce cas, ce sont les exercices issus du cahier de l'élève accompagnant ce MER qui sont choisis par ST4B. Nous remarquons finalement que ST5 a recours aux fiches d'exercices proposées par les moyens d'enseignement de français en usage avant l'introduction du PER.

Les nombreux blogs d'enseignants présents sur internet, et les ressources pédagogiques et didactiques des formateurs de terrain constituent cependant également des ressources permettant probablement aux étudiants de s'inspirer d'autres moyens d'enseignement que les MER, pour l'autoproduction de moyens destinés à l'enseignement du français. Ainsi nous avons pu constater la production de supports didactiques spécifiques pour certaines séances, portant notamment sur l'axe thématique « *Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour produire et comprendre des textes* ». De même, nous avons repéré le recours par ST13 à un magazine de lecture pour jeunes enfants issus du commerce, mais proposé par sa formatrice de terrain. Dans le même registre, nous avons pu repérer comme déjà signalé dans le chapitre 9, l'utilisation par ST1 d'une méthode de lecture, certes proposée par une maison d'édition spécialisée dans les ouvrages scolaires, mais ne figurant pas parmi la liste des MER.

Tableau 9.22 : Moyens d'enseignement utilisés par les 5 étudiants-stagiaires durant les 20 SEA comportant des objectifs d'apprentissage en français

	Institution spécialisée		Classe spécialisée		Institution spécialisée		Appui intégration	
	SEA1	SEA2	SEA3	SEA4	SEA5	SEA6	SEA7	SEA8
ST1	<i>Bonne nuit Mulotte</i> Méthode de lecture Mika		<i>Une soupe au caillou</i> Matériel auto-créé	<i>Une soupe au caillou</i> Matériel auto-créé			L1-16/26 PER Fiches pédagogiques appartenant à la FT	
ST2	<i>C'est moi le plus beau !</i> « À l'école des albums 3P »		L1-16/26 PER Fiches créées de manière autonome	L1-16/26 PER Fiches créées de manière autonome			L1-16/26 PER Texte à dicter produit par ST	L1-16/26 PER Texte à dicter produit par ST
ST3	<i>Une histoire chaque soir</i> « Mes premiers j'aime lire »						Reconnaissance phonèmes/ graphèmes Matériel auto-créé	Je veux être maman tout de suite « À l'école des albums » livre dérivé
ST4		Lecture-suivie bibliothèque	« Mon manuel de français 7PH »		<i>C'est pas moi !</i> « À l'école des albums 3 »	Reconnaissance phonèmes/ graphèmes Matériel auto-créé Imagier du père castor	Production écrite libre Exercices sur les homophones Matériel autocréé	Production écrite libre Exercices sur les homophones Matériel autocréé
ST5	Internet/ Anciennes fiches/ Corome Memento de conjugaison					<i>4 petits coins de rien du tout.</i> « Dire, écrire et lire 1P-2P »		

L'enseignement des mathématiques

Comme nous l'avons montré, les séances portant explicitement sur l'enseignement d'objets de savoirs en **mathématiques**, sont bien moins nombreuses que les SEA traitant de manière directe ou indirect des objectifs d'apprentissage liés au français. Nous n'en repérons que 9 sur 40.

Celles-ci sont axées sur les trois domaines d'apprentissage suivants : l'espace, les nombres et les opérations. Les deux autres domaines prescrits par le PER (grandeurs et mesures ; modélisation) ne semblent donc pas pris en compte par ces cinq étudiants-stagiaires, dans le cadre des séances observées. À nouveau, nous ne pouvons pas prétendre ici que ceux-ci n'ont à aucun moment considéré des objets de savoirs relevant de ces domaines, pas plus que nous pouvons nous avancer concernant l'investissement versus le non-investissement des trois premiers domaines cités par certains d'entre eux.

Ainsi, concernant l'espace, cet objectif, n'est abordé que par une seule étudiante (ST4B), et de fait n'est observable qu'en contexte de classe spécialisée. ST4 reprend, en perspective d'une activité-bilan, les apprentissages déjà effectués par les élèves avec leur enseignante-titulaire, au sujet des formes géométriques planes. L'objectif ici visé semble être celui de la « *reconnaissance, description et dénomination de figures planes (triangle, quadrilatères, cercle) selon leurs propriétés (symétrie-s, interne-s, parallélisme, isométrie...)* » (PER, MSN 21) ainsi que celui de la « *décomposition d'une surface plane en surfaces élémentaires et recomposition.* » (ibid.). Elle n'a pas recours à un moyen

d'enseignement officiel pour cette séance, mais utilise le tableau noir puis surtout des formes à manipuler, découpées sur du papier et distribuées aux élèves.

Contrairement à nos attentes, nous constatons que le domaine des nombres n'est pas aussi enseigné que ce que nous aurions pu imaginer. En effet, seuls deux étudiants proposent explicitement une séquence ayant pour objectifs la découverte, la construction et l'utilisation du nombre. En ce qui concerne ST3, les tâches proposées permettent d'après nous, aux trois élèves de son groupe classe en institution spécialisée de cycle moyen, d'être confrontés à plusieurs sous-objectifs en lien avec ce domaine (PER, MSN 12) :

- comptage et décomptage de 1 en 1, de 10 en 10 à partir d'un nombre donné
- comptage de 2 en 2, de 5 en 5 à partir de 0
- reconnaissance de quelques suites numériques (pair, impair)
- passage du mot nombre (oral ou écrit) à son écriture chiffrée et inversement
- passage du mot nombre (oral ou écrit) à sa décomposition en unités et dizaines et inversement.

Comme sa collègue, celui-ci a confectionné lui-même le matériel utilisé pour sa séance : cartes cartonnées, avec les nombres à classer puis à recours à un jeu de loto du commerce.

ST5 propose aux élèves de la classe intégrée des problèmes mobilisant le « *dénombrement d'une petite collection d'objets et l'expression orale de sa quantité (nombres familiers)* » ainsi que le « *dénombrement d'une collection d'objets par comptage organisé, par groupements de 10* » (PER, ibid.). ST5 est la seule qui dans ce domaine élabore sa séance à partir des MER. Elle utilise en effet le fichier de l'élève des moyens de mathématiques Corome de 4PH, du matériel mathématique à manipuler : barres de dizaines, cubes unité. Finalement, ST1 confronte également ses élèves de la classe intégrée, lors de son stage en appui à l'intégration et plus particulièrement l'un d'entre eux à cet objectif. Bien que, celle-ci semble le faire plutôt indirectement dans le cadre du rituel de la date lors de l'accueil, elle pourrait ce faisant d'après-nous avoir visé des sous-objectifs tels que l'« *expérimentation des premiers nombres, signification des nombres par des exemples proches de l'enfant, (nombre d'élèves de la classe, jours du mois)* ». (Ibid.) Là, par contre aucun moyen d'enseignement particulier n'est observé. ST1 prend appui sur le calendrier intemporel de la classe sur lequel sont inscrits les nombres correspondant aux 31 jours du mois.

Le domaine des opérations est abordé par quatre étudiantes (ST1, ST2, ST4 et ST5) qui abordent chacune le domaine de la résolution de problèmes additifs (PER, MSN 13 ou PER, MSN 23) et le font en exerçant les éléments pour la résolution de problèmes additifs d'une part et les calculs d'autre part. Le domaine numérique de travail concerne les nombres naturels de 0 à 500, mais le plus souvent inférieurs à 100. D'après nos observations, il nous a semblé que les sous-objectifs suivants désignés dans le PER étaient sélectionnés par les étudiants-stagiaires :

- résolution de problèmes additifs et soustractifs
- approche de la multiplication
- mémorisation du répertoire additif, soustractif et multiplicatif
- utilisation des algorithmes pour effectuer des calculs de manière efficace (addition, soustraction, multiplication et division euclidienne)

Le domaine des opérations est travaillé avec des moyens d'enseignement créés par l'étudiants-stagiaires le plus souvent repérés sur des sites pédagogiques webographiques, ou à travers des fiches d'exercices proposées par les formateurs de terrain.

L'enseignement d'autres disciplines scolaires

Pour ce qui est des **sciences de la nature**, deux séquences distinctes sont proposées par deux étudiants-stagiaires (ST1 et ST3). La première adressée à des adolescents dans le cadre du stage C, tandis que la seconde est proposée à des élèves de 8 à 12 ans dans du stage B. Elles portent sur :

- l'exploration de phénomènes naturels liés à l'actualité (volcans) – Initiation à la démarche scientifique à travers une expérience sur le phénomène d'éruption volcanique - constitution et développement d'un champ lexical

- la diversité du vivant (MSN 18-28) et plus spécifiquement les organes des sens. Après une introduction portant sur la « catégorisation des informations captées le corps selon les cinq sens et l'identification des organes concernés » (PER, MSN 28) c'est la découverte du sens de la vue qui est abordé par ST3.

Comme mentionné dans le chapitre 6, les moyens d'enseignement auxquels ST1 a recours pour enseigner l'exploration de phénomènes naturels sont issus d'une mallette pédagogique issue du commerce. Quant à ST3, il construit sa séquence didactique d'enseignement des sciences à partir d'un manuel pédagogique sur les cinq sens, également issu du commerce. Comme sa collègue, ce dernier puise dans les propositions d'expériences à réaliser pour explorer les cinq sens tout d'abord, le sens de la vue ensuite.

L'enseignement de la discipline **histoire** a pu être observé lors de deux séquences menées par deux étudiantes et toutes deux avec des adolescents (ST1 et ST5). Elles ont porté d'après nous, sur le même domaine *Analyser l'organisation collective des sociétés humaines d'ici et d'ailleurs à travers le temps* ... (PER, SH 22) mais des thèmes bien distincts :

- la découverte de la biographie d'un personnage historique mis en lien avec un événement historique (l'Escalade) et une période et développement d'un champ lexical lié à cet événement
personnage historique : Jean Calvin
- l'Égypte ancienne : la découverte du tombeau de Toutankhamon

À nouveau, ce sont des supports identifiés sur le web ou des sources bibliographiques qui ont constitué les moyens d'enseignement pour ces séquences. Les élèves ayant à disposition une fiche avec le contenu enseigné résumé sous forme d'un texte (ST1) ou une fiche compilant des photos, et des d'éléments historiques importants. Un résumé des éléments à retenir concernant la séance sont noté au TN et recopiés par les élèves (ST5).

L'enseignement de l'**art**, est une discipline régulièrement enseignée par ST3, qui l'a pratiquée dans chacun de ses stages, mais qui a été observée à deux reprises. Celui-ci a proposé une familiarisation avec la technique des graffitis, et/ou plus généralement du dessin. ST5 propose deux séances convoquant le recours à de la peinture, à des matériaux ou objets permettant de ne pas recourir uniquement au pinceau, pour une séquence en art. Tandis que ST1 propose un travail de couture sur feutrine à l'un des élèves. Les trois explorent nous semble-t-il, le domaine *Expérimenter diverses techniques plastiques et artisanales* (PER, A 13- 23 AC & M).

Finalement, l'**Éducation physique**, est enseignée par un seul un étudiant-stagiaire lors d'une seule séance (ST3). La séance observée exerce les élèves à *Développer ses capacités de coordination et ses capacités créatrices* (PER, CM 22). Les objectifs situés dans le PER et sélectionnés par l'étudiant concernent :

- développement de la coordination des mouvements par des combinaisons d'exercice, d'orientation, de rythme, de différenciation, de réaction et d'équilibre.
- un accent particulier est en effet placé sur l'entraînement et l'amélioration de l'équilibre

9.4.2 Modalités d'enseignement, organisation sociale et spatiale des tâches prescrites aux élèves

Comme déjà relevé dans le chapitre 6 (partie 6.4) concernant les tâches accomplies par ST1, certains formats pédagogiques observés sont plus régulièrement utilisés que d'autres par les étudiants-stagiaires. Les données d'observation des 40 séances menées par les 5 étudiants-stagiaires laissent apparaître le recours majoritaire à deux des quatre formats pédagogiques archétypiques (Veyrunes, 2017) adoptés avec régularité par les enseignants : le cours dialogué et le travail individuel écrit. Toutefois, l'ensemble des étudiants-stagiaires ont l'occasion d'expérimenter le format du travail de groupe au moins à une reprise dans le cadre des séances observées. Nous repérons également que certains étudiants ont une propension plus grande à recourir au travail individuel avec un élève, que d'autres. ST3 par exemple, se distingue de ses collègues dans la mesure où il n'y recourt que ponctuellement à la demande des élèves,

lorsqu'il circule autour des pupitres et qu'il est interpellé par l'un ou l'autre. Ce travail réalisé individuellement sera donc circonscrit et étroitement articulé à la demande des élèves. ST1, comme nous l'avons vu passe beaucoup plus de temps en séance, assise ou debout en individuel à côté d'un élève. Le recours massif au travail individuel est à signaler. Il est le plus souvent mis en lien direct avec le format de type cours dialogué, dans la mesure où les étudiants-stagiaires commencent le plus souvent par lancer les élèves dans les tâches réalisées individuellement au pupitre en établissant une forme de dialogue avec les élèves.

Tableau 9.23 : Formats pédagogiques observés durant les 40 SEA

	Cours dialogué	Travail de groupe	Travail individuel écrit	Travail individuel avec un élève
ST1	SEA3 - SEA4 - SEA5 - SEA8	SEA6	SEA1-SEA2-SEA3-SEA4-SEA7	SEA1-SEA2-SEA7-SEA8
ST2	SEA1- SEA5 - SEA6	SEA2	SEA1-SEA5-SEA6	SEA3 - SEA4
ST3	SEA1 - SEA2- SEA3 - SEA4 SEA7 - SEA8	SEA5-SEA6-SEA7	SEA2-SEA3-SEA4-SEA7-SEA8	
ST4	SEA2- SEA3- SEA4 - SEA5- SEA6-SEA7- SEA8	SEA7	SEA1-SEA2-SEA3-SEA4-SEA5-SEA6-SEA7-SEA8	SEA1
ST5	SEA1-SEA2-SEA3-SEA4-SEA6-SEA7	SEA3-SEA4	SEA1-SEA2-SEA5-SEA6-SEA8	SEA5-SEA6

En adéquation avec les formats pédagogiques observés, nous constatons une organisation spatiale et sociale des séances plutôt confinée à l'utilisation des pupitres à celle des tables rectangulaires dans les structures accueillant des adolescents. Lorsqu'un travail collectif entre élèves est mis en œuvre, les élèves se trouvent par contre assis autour d'une grande table rectangulaire à laquelle se joint l'étudiant-stagiaire. Le rassemblement des élèves est donc le plus souvent réalisé autour d'une table, et non pas autour d'un tapis par exemple sur des petits bancs ou des chaises comme cela pourrait être le cas en cycle 1 en école régulière.

Lorsque les élèves sont observés en mouvement, ceux-ci le font dans le cadre des déplacements qu'ils effectuent pour se rendre au bureau de l'enseignant, au tableau noir, chercher ou déposer des fournitures scolaires/moyens d'enseignement à un endroit éloigné de leur pupitre, ou encore lorsqu'ils se lèvent spontanément pour échanger avec leurs camarades.

Finalement rares sont les fois où les observations rendent compte de jeux ou de tâches scolaires réalisés entre élèves dans des coins pédagogiques et didactiques spécifiques de la classe. ST1 recourt aux coins jeux et au coin bibliothèque lors de la SEA3, tandis que ST2 recourt à une table ronde située vers les armoires contenant les jeux de société lors de la SEA2 et à une reprise au coin ordinateurs lors de la SEA4. Finalement ST3 utilise à une reprise les couloirs de l'école régulière de la structure D afin de faire observer aux élèves les couleurs d'une fresque murale située dans cet espace scolaire (extra-classe).

Nous confrontons à présent ces observations de la tâche accomplie par les 5 étudiants-stagiaires dans les conditions (d'emplacement géographique, structurelles et d'accompagnement) présentées en début de chapitre à l'expérience qu'en ont les étudiants-stagiaires lorsqu'ils l'accomplissent.

Éléments de synthèse intermédiaire (Q1 de recherche)

Plusieurs **régularités** contribuent à dégager des **conditions-typiques de formation** proposées aux 5 étudiants-stagiaires impliqués dans l'étude. Les 17 structures de stages sont situées essentiellement dans le canton de Genève et le plus souvent en région urbaine ou suburbaine. Cette localisation de la structure de stage impacte directement la durée des déplacements quotidiens et hebdomadaires, réalisés pour la plupart, en transports publics, des étudiants inscrits dans ce dispositif de formation en alternance. Celle-ci est en moyenne de 45 minutes par trajets. La répartition des occasions de stages effectués entre structures d'enseignement spécialisés dites en sites propres et structures d'enseignement spécialisé dites intégrées au sein d'établissements scolaires d'enseignement réguliers est équilibrée pour les 5 étudiants-stagiaires. En revanche, **certaines conditions n'offrent pas** aux étudiants-stagiaires **ce même équilibre**

dans les possibilités de formation (considérée sur l'ensemble du cursus de formation pratique) aux conditions de travail réel de l'enseignant spécialisé et ce sous différents point de vue : travail de formation au sein des trois contextes d'enseignements spécialisés prototypiques ; caractéristiques architecturales prototypiques des structures d'enseignement spécialisé du canton de Genève et des conditions d'aménagement des espaces scolaires, notamment celles des salles de classe au sein de ces différents bâtiments ; de la taille numérique des établissements scolaires fréquentés ; jours et horaires de travail à respecter ; catégories d'âges des élèves auxquels les étudiants-stagiaires auront à enseigner en tant qu'enseignants spécialisés (certains n'ont pas l'occasion de travailler en formation avec des adolescents ou des élèves du cycle 1, alors que d'autres encore ne travaillent qu'avec des élèves âgés entre 8 et 12 ans) ; travail avec un effectif réduit oscillant entre 2 et 8 élèves ; du nombre et de la fonction des professionnels présents dans les salles de classes lors de l'accomplissement des tâches d'enseignement (de trois professionnels pour 7 élèves à 1 professionnel pour 8 élèves).

En outre les résultats révèlent **l'usage que les 5 étudiants-stagiaires font de ces espaces scolaires**, des fournitures, du mobilier, du matériel pédagogique et didactique au sein de la classe lorsqu'ils enseignent. Ceux-ci ont tendance à concentrer leurs actions et interactions pédagogiques et didactiques avec les élèves aux zones des pupitres, dont les configurations au sein de la classe sont variables. Les étudiants-stagiaires ont rarement recours aux autres espaces de la salle de classe pour proposer des tâches aux élèves ou à la mise en œuvre de tâches impliquant le recours à du matériel audio-visuel et informatique pourtant présent dans la majorité des locaux classes. Ces modalités d'organisation spatiale des tâches peuvent être mises en relation avec les principaux formats pédagogiques observés : le cours dialogué et le travail individuel écrit. Les tâches d'enseignement sur lesquelles portent les **objets de savoir enseignés** par les étudiants-stagiaire concernent pour la moitié d'entre-elles, le français (20 séances sur 40) et les mathématiques ensuite (9 sur 40). Si nous constatons à plusieurs reprises le recours à certains moyens d'enseignement romands (notamment les méthodes d'apprentissage de la lecture en français et ou les moyens d'enseignement romands COROME en mathématiques), les autres disciplines scolaires enseignées le sont le plus souvent à partir de moyens d'enseignement auto-crées ou repris de sites pédagogiques situés sur le web.

Lorsque les étudiants-stagiaires accomplissent leurs tâches d'enseignement en présence des élèves, ils sont le plus souvent **observés par les formateurs de terrain**, qui adoptent toutefois des modalités d'observations allant de l'observation sans intervention au co-enseignement avec l'étudiant-stagiaire. Formateurs de terrain et étudiants-stagiaires procèdent à des **entretiens de régulations** (pré et post-leçons) **de ces séances**. Durant ces entretiens, des modalités interactives révélant une asymétrie des postures et des attitudes,

Les entretiens post-leçons observés sont les plus fréquents. Les contenus de ces deux formes d'entretiens sont sensiblement identiques, les frontières entre les échanges autour des objets de formation n'étant pas strictement limités à la séance en question. Les échanges portent le plus souvent sur les tâches pédagogiques et didactiques, et rarement sur les tâches collaboratives de l'enseignement. Les dimensions liées au repérage des contingences situationnelles et institutionnelles des contextes ne figurent pas explicitement parmi les objets de formation abordés en entretien. Les contraintes et libertés telles que désignées par la littérature (chapitre 3) sont certes invoquées mais tout en étant étroitement articulées aux dimensions à prendre en compte pour planifier, enseigner et réguler son enseignement.

Ces éléments de synthèse sont repris et discutés dans le chapitre 10 du manuscrit.

9.5 Activité et traces des transformation de l'activité des étudiants-stagiaires au sein des stages et au fil des stages en enseignement spécialisé

Nous centrons cette partie sur l'analyse de l'activité des 5 étudiants-stagiaires au sein des stages dans une perspective enactive et sémiologique. Tout en ayant procédé à l'analyse fine de l'activité déployée par chaque étudiant-stagiaire dans chaque SEA (à l'instar de la présentation des résultats se trouvant

dans le chapitre 7), nous présentons ici des résultats déjà résumés et relatifs à l'activité des 5 étudiants-stagiaires lorsqu'ils enseignent d'une part (parties 9.5.1 à 9.5.5) et lorsqu'ils se forment à l'enseignement (partie 9.5.6) durant les 40 SEA. Ainsi, nous aborderons les différentes problématiques convoquées par les étudiants-stagiaires lorsqu'ils décrivent et commentent leur activité. La fin de cette partie du travail (partie 9.5.7) reprend l'analyse de ces problématiques en les examinant sous l'angle des traces de transformations d'activité et de l'expérience qui les accompagne d'une séance à l'autre et au fil des 4 stages, telles qu'identifiées et décrites à l'issue du parcours de formation pratique par les étudiants-stagiaires.

Comme nous l'avons déjà montré dans le chapitre 7 relatif à la description de l'activité de ST1, les problématiques spécifiques convoquées par les 5 étudiants-stagiaires lors des entretiens d'autoconfrontations émergent le plus souvent directement en lien avec les différentes **situations d'enseignement et apprentissages** décrites, commentées ou mimées en premier niveau. Les problématiques complémentaires, concernent davantage les aspects en lien avec les **situations de formation à l'enseignement**. Si ces dernières font également intervenir des problématiques commentées, analysées, interprétées en second niveau, certaines problématiques d'**enseignement en présence du formateur de terrain** et ne sont pas dissociées de descriptions et commentaires en premier niveau relatives à leur activité d'enseignement.

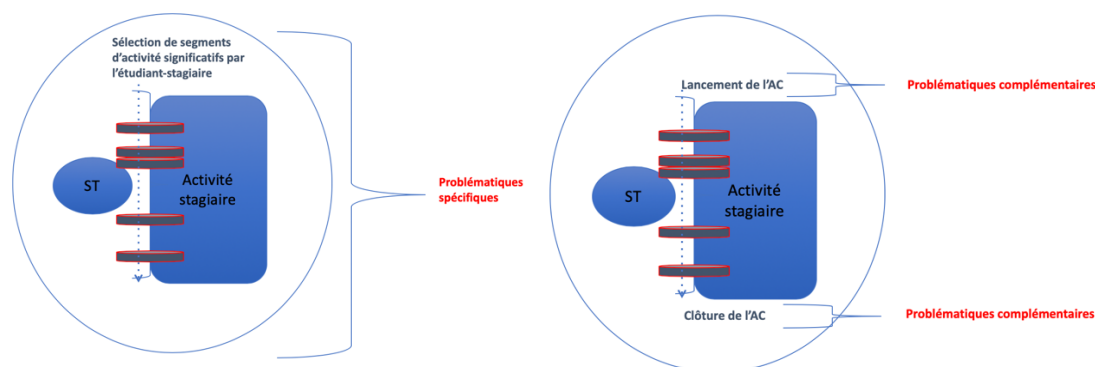


Figure 9.5 : Distinction de la source de documentation des problématiques spécifiques et des problématiques complémentaires

Suite à l'identification des 1163 *séquences de segments* d'activités sur lesquels les 5 étudiants-stagiaires s'arrêtent lors des autoconfrontations pour décrire et commenter leur expérience en stage, nous repérons très rapidement que de nombreuses problématiques¹⁹⁴ spécifiques reviennent avec régularité (**Annexe 8**). Ces problématiques émergent de couplages situés et donc singuliers de chaque étudiant-stagiaire à la situation, nous notons que les composantes de l'activité, amenant les ST à les mettre en mots ou en gestes sont donc également spécifiques et propres à la situation dans laquelle elles émergent. Ces problématiques ne sont donc pas identiques, mais convergent selon nous suffisamment entre elles, pour nous permettre d'établir des **familles de problématiques** partagées par les étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé. Celles-ci sont appréhendées à partir de quatre axes, eux-mêmes étroitement imbriqués les uns dans les autres :

- les dimensions pédagogiques des tâches d'enseignement à déployer en contexte de stage
- les dimensions didactiques des tâches d'enseignement à déployer en contexte de stage
- les dimensions émotionnelles des tâches d'enseignement à déployer en contexte de stage

¹⁹⁴ Comme dans le chapitre 7, cette notion de problématique est ici utilisée dans une acception très large. Nous faisons référence à l'ensemble des éléments qui posent question aux étudiants-stagiaires, qui leur posent un certain nombre de doutes, d'interrogations, l'ensemble des éléments pour lesquelles ils peuvent parfois rencontrer des difficultés, être confrontés à des obstacles. Elle englobe toutefois également l'ensemble des thématiques qui leur procurent surprises et satisfactions (sentiments de compétence) ainsi que l'ensemble des dimensions relevant de la culture professionnelle d'enseignant spécialisé et de l'appropriation de gestes techniques, attitudes ou postures typiques de cette profession.

- les dimensions formatives inhérentes au déploiement de ces différentes tâches prescrites par le dispositif de stage

La documentation de l'activité des étudiants-stagiaires montre en effet que la plupart de ces problématiques ne peuvent être formellement et exclusivement réparties dans chacun de ces axes. Les dimensions formatives et évaluatives du stage portent en effet principalement sur les dimensions pédagogiques et didactiques des tâches d'enseignement, et comportent en elles-mêmes l'expression de certaines dimensions émotionnelles. Par ailleurs, les dimensions formatives et évaluatives du stage, peuvent tout autant être explicitement orientées vers les dimensions émotionnelles des tâches d'enseignement que vers leurs dimensions pédagogiques et didactiques.

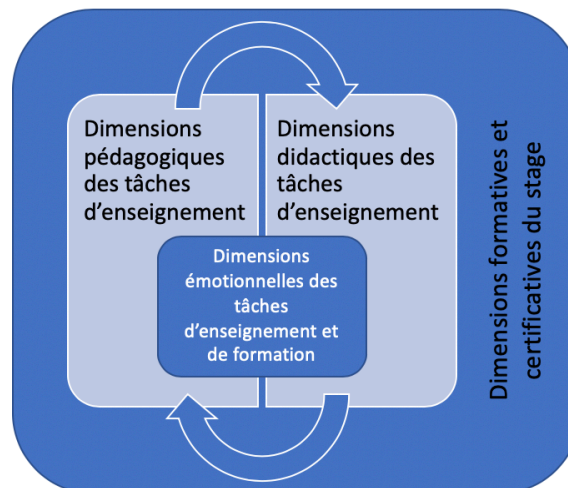


Figure 9.6 : Expérience multidimensionnelle de l'enseignement spécialisé en contexte de stages

Ainsi pour les 5 étudiants-stagiaires **enseigner en contextes de stages** en enseignement spécialisé consiste à :

- Prendre sa place corporellement, mais également symboliquement au sein d'un local-classe, instaurer un contrat didactique et pédagogique au sein d'un groupe-classe et avec chaque élève et ce, malgré les contrats didactiques/pédagogiques établis entre l'enseignant-titulaire et ses élèves et tout en ayant un temps réduit à disposition.
- Maintenir et parfois instaurer un climat de classe propice à l'accomplissement des tâches prévues, à défaut de pouvoir garantir un climat propice aux apprentissages des élèves.
- Tenter d'identifier les besoins pédagogiques et didactiques de chaque élève au sein du collectif-classe hétérogène que l'on découvre à peine.
- Être en mesure de transmettre des savoirs suffisamment maîtrisés, préalablement planifiés et pour lesquels du matériel aura été préparé. Ces savoirs, devant être bien évidemment adaptés (du point de vue du contenu et de la forme) et transmis dans un langage adéquat, correspondant tant aux degrés de compréhension des élèves, qu'à leurs âges, tous hétérogènes
- Déployer des gestes et micro-gestes de régulation et de soutien à l'accomplissement des tâches prescrites, tout en prenant soin d'encourager et de valoriser régulièrement les élèves
- Endosser avec une certaine humilité et un stress certain, la responsabilité de l'ensemble des dimensions relatives à la gestion du temps de l'enseignement.
- Co-enseigner souvent avec son formateur de terrain et parfois avec un remplaçant, une éducatrice sociale, des enseignants réguliers.
- Accepter de vivre, de reconnaître, et prendre en compte les dimensions émotionnelles de l'enseignement et celles de la formation à l'enseignement en contextes de stage.
- Risquer de nouvelles rencontres formatrices mais parfois inconfortables, voire humiliantes.
- Consentir à apprendre *à chaque instant* et prendre le risque de déconstruire ce qui a été appris durant le stage précédent

- Accepter d'être « débusqué » face aux élèves lorsqu'il y a erreur, lorsqu'il y a doute alors même que l'on occupe la place de celui qui est sensé savoir.
- Consentir à la critique tout en espérant être gratifié pour l'accomplissement des tâches effectuées.

Nous présentons ci-après certaines de ces sous-problématiques issues de la documentation de l'expérience d'enseignement et de formation des 5 étudiants-stagiaires. En effet si toutes reviennent avec régularité dans les descriptions, commentaires ou mimes de l'activité lors des auto-confrontations de niveau 1 et 2, et donnent un aperçu des problématiques contribuant à construire et développer une culture d'action d'enseignant spécialisé en formation, certaines sont toutefois plus significatives que d'autres. Nous présentons donc 7 de ces sous-problématiques les plus significatives du point de vue du nombre de SEA concernées :

- l'anticipation et la gestion effective des dimensions temporelles de l'enseignement
- l'instauration et le maintien d'un climat favorable à l'accomplissement des tâches
- l'identification et la prise en considération des besoins didactiques et pédagogiques des élèves
- le déploiement de gestes et de postures visant le soutien dans l'accomplissement des tâches
- l'instruction, la transmission et les apprentissages des élèves
- l'enseignement en présence du formateur de terrain en classe

Cependant, bien que nous ayons tenté de les regrouper en les catégorisant, nous nous apercevons très vite que l'ensemble de ces problématiques et sous-problématiques ne sont pas hermétiques les unes aux autres et participent tant à fonder qu'à nourrir l'activité des étudiants-stagiaires en retour. C'est la raison pour laquelle des éléments concernant certaines problématiques et sous-problématiques non développées spécifiquement dans le manuscrit sont tout de même abordées indirectement dans le cadre des 6 points annoncés.

En outre nous avons modélisé l'activité des 4 autres étudiants-stagiaires (figures 9.7, 9.8, 9.9, 9.10), à l'instar de la modélisation de l'activité de ST1. Ces modélisations permettent de rendre compte de la prééminence de certaines *problématiques spécifiques (principales et périphériques)* tout en rendant compte des *problématiques complémentaires* accompagnant l'activité des étudiants-stagiaires. Elles spécifient également les **problématiques emblématiques et centrales** singulières à chacun des étudiants-stagiaires tout en signifiant le caractère typique de certaines d'entre-elles.

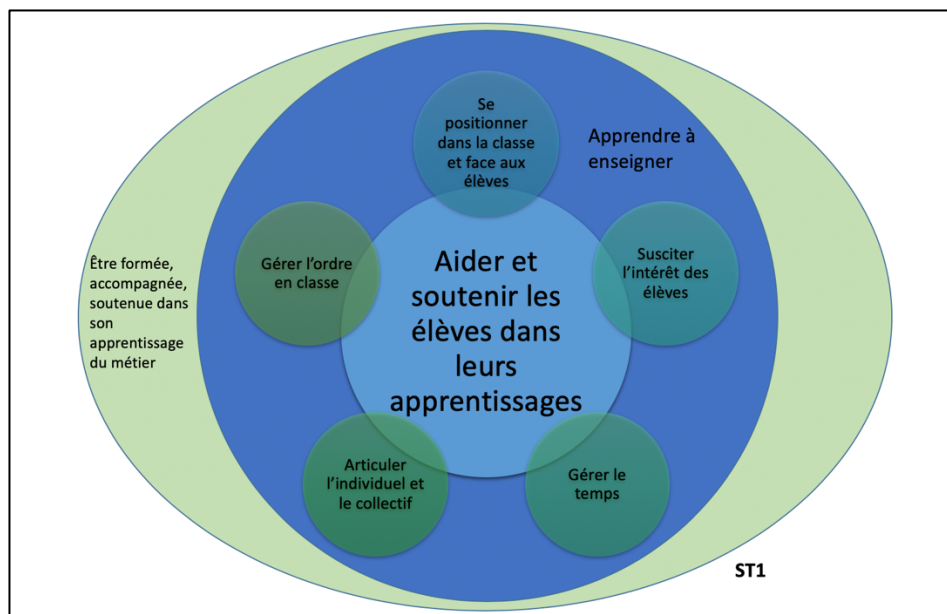


Figure 9.7 : Modélisation des *problématiques* documentées par ST1 (8 SEA)

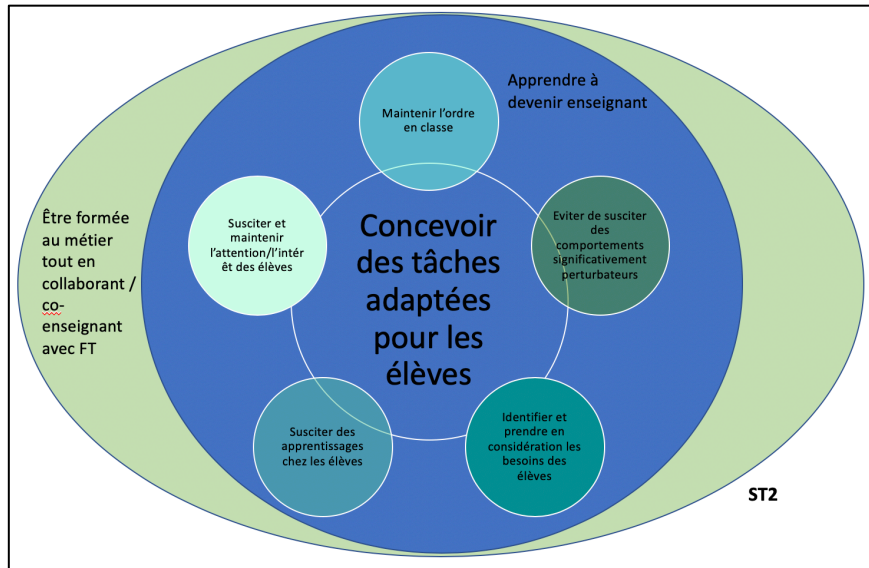


Figure 9.8 : Modélisation des *problématiques* documentées par ST2 (8 SEA)

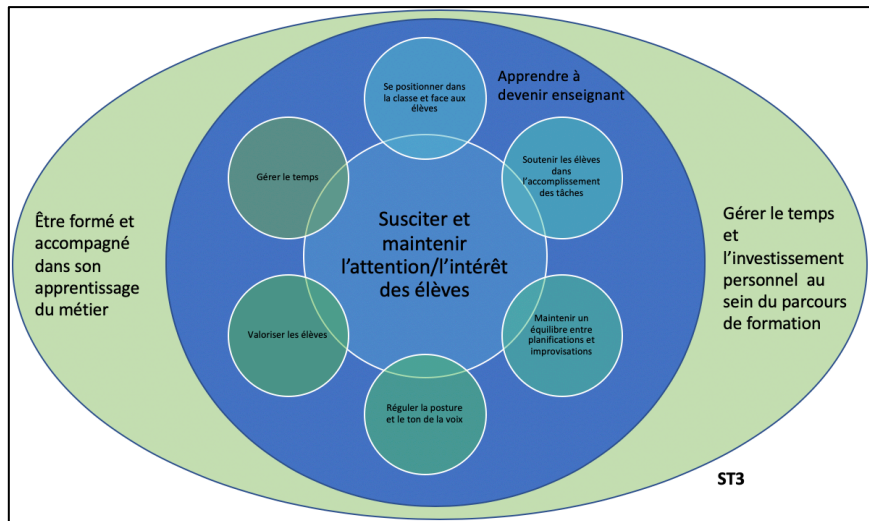


Figure n° 9.9 : Modélisation des *problématiques* documentées par ST3 (8 SEA)

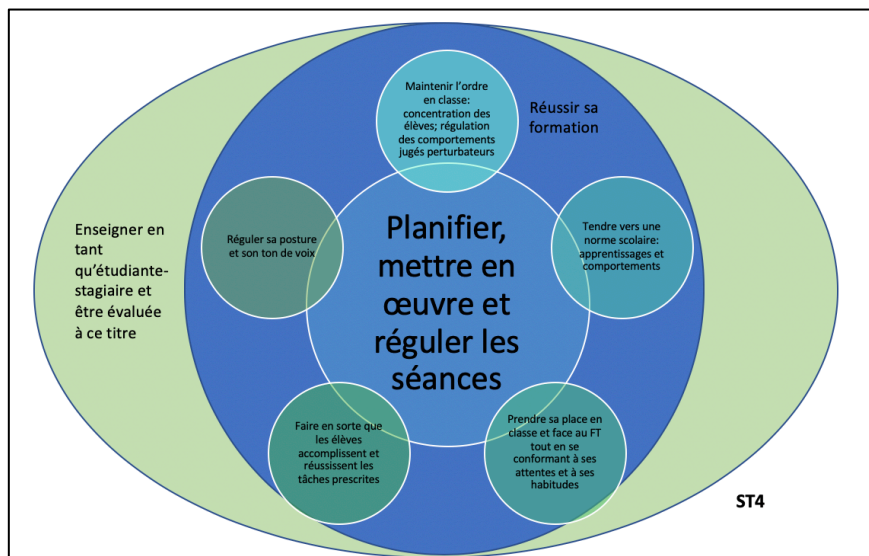


Figure 9.10 : Modélisation des *problématiques* documentées par ST4 (8 SEA)

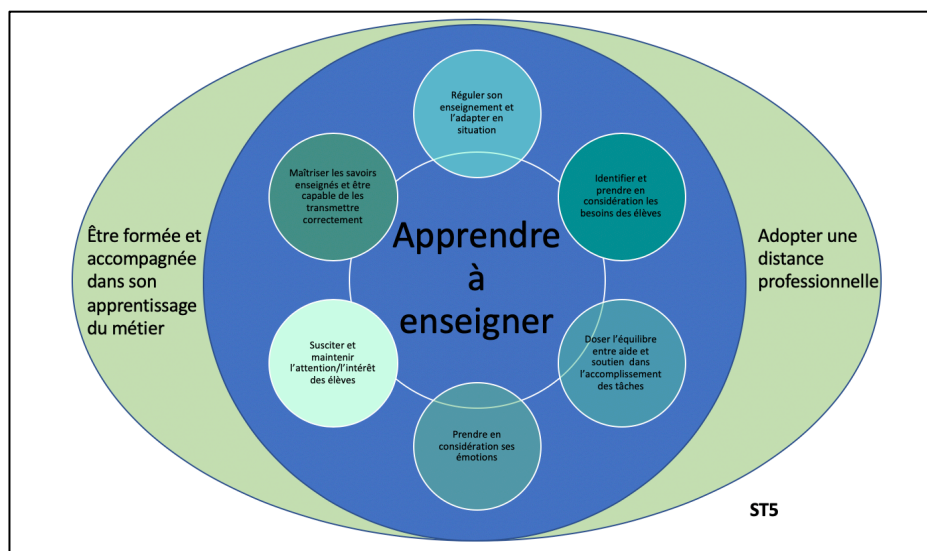


Figure 9.11 : Modélisation des problématiques documentées par ST5 (8 SEA)

9.5.1 L'anticipation et la gestion effective des dimensions temporelles de l'enseignement

Les cinq étudiants-stagiaires s'arrêtent et décrivent des segments d'activité donnant à voir leurs questionnements, leur progression, mais également leurs difficultés et la pression que revêt pour eux l'anticipation, la prise en considération et la gestion de la dimension temporelle au sein même des séances d'enseignement et apprentissage en présence des élèves. Si pour ST1 et ST2, celle-ci revient avec une acuité restreinte, pour ST3 cette dimension est présente 7 fois sur 8 lors de la documentation de son expérience, voire plusieurs fois au sein d'une même séance, tandis que pour ST4 et ST5, celle-ci est relevée en moyenne une fois sur deux.

Cette dimension, se situe très clairement dans une zone de chevauchement entre les dimensions pédagogiques et les dimensions didactiques des tâches d'enseignement (Pelgrims, 2012 ; Pelgrims & Bauquis, 2016, p.80) dans la mesure où, nous le verrons, la gestion du temps peut être appréhendée directement dans son lien avec les différentes étapes du déroulement d'une séance (Chopin, 2011), comme elle peut également être appréhendée dans son lien avec les répercussions qu'une pression accrue sur le rythme et la vitesse imposée par un enseignant peut avoir sur le climat de classe, la gestion des transitions intra et inter-tâches, ainsi que l'accomplissement global des différentes tâches par les élèves. Elle peut également être le reflet d'une prise en considération pour son enseignement des effets des absences ponctuelles ou régulières d'un élève en classe par l'étudiant-stagiaire. Il ne s'agira alors plus d'une évaluation du « temps-minute » qui passe au fil de la séance, mais plutôt celle du « temps-jour », voir du « temps-semaine » passé, qu'il leur appartiendra alors de compenser ou de remobiliser auprès des élèves ayant été absents. Cette dimension temporelle est par ailleurs très souvent étroitement articulée au domaine des dimensions émotionnelles (Ria, 2005) inhérentes à l'activité d'enseignement, ainsi qu'à l'activité de formation à l'enseignement. Elle peut ainsi être décrite à partir de composantes de l'activité, faisant état d'une certaine charge émotionnelle chez les étudiants-stagiaires, lorsqu'ils sont amenés à composer avec la gestion du temps en situation d'enseignement et de formation à l'enseignement.

L'anticipation du temps lors des tâches de planification et de préparation de la séance

Les dimensions temporelles sont tout d'abord prises en compte lors des tâches planification et de préparation en amont de la séance et évoquées par les 5 étudiants-stagiaires. Elles correspondent d'une part au temps estimé, pensé, planifié comme nécessaire ou suffisant pour permettre à l'ensemble des élèves de réaliser les tâches attendues, et d'autre part au temps estimé, pensé, planifié comme nécessaire, ou suffisant pour permettre à chacun des élèves, ou du moins à certains élèves en particulier de réaliser leurs tâches. Ces dimensions temporelles sont le plus souvent documentées à partir des différentes

composantes du signe hexadique liées à la structure de préparation de l'action (préoccupations, attentes et connaissances/expériences/normes), dans la mesure où les étudiants-stagiaires cherchent généralement à se conformer et à s'ajuster à ce qu'ils ont anticipé (E). Ils se réfèrent également aux connaissances, expériences ou normes d'actions (S) qu'ils ont mobilisées pour évaluer, anticiper en amont ces différentes durées. Celles-ci pouvant être des expériences antérieures vécues lors de séances similaires, des informations transmises par les FT aux ST, ou encore des durées préconisées dans les indications méthodologiques de certains livres du maîtres, ou autres guides pédagogiques. Les étudiants-stagiaires décrivent tous à ce propos, lors des premières situations d'enseignement et apprentissages qu'ils sont amenés à commenter, des difficultés liées à une absence de connaissances, d'expériences, voire même d'informations suffisantes pour leur permettre d'éprouver un sentiment de sécurité et de fiabilité, lors de ces phases d'anticipation et de planification¹⁹⁵. Ainsi, la phrase-type « *je ne connais pas encore bien les élèves* » exprimée avec régularité lors des autoconfrontations aux SEA1, SEA3, SEA5 et SEA7, contraste avec une autre phrase-type « *maintenant, je connais suffisamment les élèves pour savoir comment faire* » prononcée par les étudiants-stagiaires lors des SEA2, SEA4, SEA6 et SEA8. Ce sont toutefois bien ces premières expériences des étudiants-stagiaires (observation en retrait du FT, mise en œuvre partielle de tâche d'enseignement sous forme de co-enseignement, ou simple observation participante en classe, certaines connaissances issues de cours et séminaires théoriques, ou encore les indications fournies par le FT) qui les amènent à être en mesure de considérer la nécessité de distinguer deux types de durées : la durée estimée pour la réalisation de la tâche sur un plan collectif¹⁹⁶ et la durée approximative estimée pour la réalisation de la tâche par certains élèves en particulier, et donc sur un plan individuel. Les étudiants-stagiaires font parfois état de pensées reflétant certaines attentes, toujours liées à la phase de planification, mais décrites a posteriori : « *Je me dis que ça va être long, hyper long parce que j'ai l'impression que je dois occuper tout ce temps-là pour du passé composé* (AC_ST5_SEA1_minutes 04'38'') ». En effet, la composante de l'actualité potentielle (A) liée à la problématique spécifique de la gestion du temps, est tout de même majoritairement documentée sous forme des multiples ruptures d'attentes auxquelles les étudiants-stagiaires sont confrontés lorsqu'ils observent un décalage entre un déroulement-type prévu en amont, et un déroulement effectif, *in situ* (Riff & Durand, 1993)

La comparaison du temps estimé en amont avec la durée effective de réalisation des tâches en séance

Lorsque les étudiants-stagiaires sont ensuite amenés à commenter et décrire le réel de leur activité **en présence des élèves**, plusieurs sous-problématiques liées la comparaison *in situ* et *in actu* du temps estimé en amont, à la durée effective lors du déroulement de la séance, émergent de la description de leur expérience.

La comparaison à travers un **repérage de l'heure objective** sur la montre personnelle de l'étudiant-stagiaire ou sur l'horloge de la classe (ST1SEA2-SEA6 ; SEA3//ST2 SEA1;SEA2 ; SEA5 ; SEA6 // ST3 SEA1 ; SEA2 ; SEA3 ; SEA4 ; SEA6 ; SEA7 ; SEA8 //ST4 SEA2 ; SEA7 ; SEA8), mais également sur la base d'une **appréciation subjective (horloge interne) du temps** qui passe (très ou trop vite, très ou trop lentement, conformément aux attentes) (ST1-SEA1 ; SEA6//ST2 SEA2 ; SEA3//ST3 SEA3 ; ST3 SEA7 ; SEA8 //ST5 SEA1 ; SEA4 ; SEA7) est évoquée. Bien évidemment, il se peut que le même étudiant-stagiaire recourt aux deux formes de vérification et comparaison du « temps en train de s'écouler », durant la même séance. L'une n'étant pas exclusive de l'autre.

Par ailleurs, nous observons que ces unités de cours d'expérience-type [*regarde sa montre*] ; [*regarde l'horloge de la classe*] ; [*se dit que cela devrait être terminé*] ; [*se dit que c'est long*] sont étroitement articulées à des **émotions ou sentiments-type** variables allant de [*stressé(e)*] ou [*préoccupé(e)*] à [*satisfait(e)*] ou encore [*rassuré(e)*] selon l'adéquation ou au contraire le décalage constaté avec la durée anticipée, estimée en amont. Si les constats de conformité contribuent à conforter l'étudiant-stagiaire dans ses choix initiaux et n'entraînent donc pas de pic émotionnel majeur, si ce n'est exprimé sous forme de [*là, je suis trop contente !*] (ST1 SEA6), les constats de décalage, au contraire, peuvent générer des tensions et débouchent sur des unités d'expérience de type : [*se dit qu'il faut*

¹⁹⁵ Cette difficulté liée à un défaut de connaissances, d'expérience voire d'informations se retrouvent par ailleurs, de manière générale, dans la plupart des aspects didactiques et pédagogiques à prendre en compte dans les tâches de planification.

¹⁹⁶ Le terme « collectif » est à comprendre ici comme désignant le groupe-classe et non comme relatif à un format pédagogique particulier.

accélérer le rythme de la séance] ; [*se dit qu'il faut ralentir le rythme de la séance*] ou encore [*se dit qu'il faut clore de manière anticipée la tâche en cours et/ou mettre un terme à la séance*], mais également parfois [*se dit qu'il faut patienter*]. À ces unités d'expérience [discours privé] succèdent alors des unités d'expérience [actions symboliques pratiques] et [communications] déployées en cours de séances en fonction de la dimension temporelle. Nous les identifions dans nos analyses des cours d'expériences de plusieurs étudiants-stagiaires. Pour ST1, l'heure fixée par la fin de la période scolaire (sonnerie de récréation par ex. dans SEA3 et SEA 7) ou de la période de temps impartie à l'accomplissement des tâches prévues va constituer une pression à se dépêcher ou au contraire à ralentir pour « meubler » (SEA1, SEA2, par ex.), alors que dans d'autres cas cette pression semble relative et se limite à un repère indicatif (SEA6 par ex.). Il en va de même pour ST3 qui décrit une expérience de surveillance régulière de l'horloge ou de sa montre à de nombreuses reprises (SEA2 ; SEA3, SEA4 ; SEA7 et SEA6). Il reconnaît ainsi se mettre à parler plus vite, et à accélérer son rythme de déplacements dans la classe et de mouvements corporels, témoignant de son agitation intérieure. Bien que cela lui en coûte il renonce parfois à faire participer certains élèves et/ou à abrégé le temps de parole accordé à d'autres, en raison du peu de temps à disposition pour achever la tâche en cours (SEA1 ; SEA2 ; SEA3 ; SEA4 ; SEA6 ; SEA7). ST5 exprime également cette vigilance temporelle, compte tenu de ce qu'elle sait qu'elle a prévu de faire effectuer aux élèves ou de ce qui lui reste à réaliser avec eux, et des aménagements qu'elle effectue en cours de séance. Ainsi lors de la SEA1 par exemple, celle-ci décide spontanément de faire venir l'un des élèves au tableau noir pour qu'il note les formes verbales des trois groupes de verbes au participe passé, alors même qu'elle ne l'a pas prévu, se disant que cela contribuera à rendre cette séance moins longue et moins ennuyeuse pour les élèves. C'est d'ailleurs exactement ce que se dit ST1 lors de la SEA5, lorsqu'elle enseigne la biographie de Jean Calvin et qu'elle demande aux élèves de venir, chacun à leur tour, écrire au tableau noir la définition des mots de vocabulaire qu'ils viennent de chercher dans le dictionnaire. Un peu plus tard, dans la même séance (SEA1) sachant que sa séance sur le passé composé doit durer 90 minutes, ST5 se met à parler avec les élèves et à chercher à interagir le plus longtemps possible, afin de « meubler » le trop plein de temps à sa disposition. ST2, confrontée quant à elle, lors de la SEA2, à des difficultés de gestion de comportements perturbateurs de la part d'un élève en l'absence de son formateur de terrain, cherche à réduire la durée de cet inconfort en évitant toute confrontation directe avec l'élève susceptible de déclencher une crise. Il est intéressant de relever par ailleurs, que l'ensemble de ces unités de cours d'expérience articulées à la gestion de la dimension temporelle de l'enseignement, se voient suivies d'une expérience de *fatigue* également décrite et commentée par la plupart des étudiants-stagiaires lorsqu'ils évoquent ces unités de cours d'expérience [sentiments] en lien avec la tension ou le stress qu'il y a à respecter un « temps ». Lors d'autres SEA (SEA1 ; SEA3) c'est la perception d'une certaine lenteur due au rythme d'accomplissement des tâches par les élèves qui génère une sensation d'impatience et une volonté d'accélérer, d'aller de l'avant, quitte à se contredire parfois aux yeux des élèves.

En outre, **la charge émotionnelle** que revêt la gestion temporelle des tâches d'enseignement dans leurs dimensions didactiques et pédagogiques se traduit parfois également lorsque les étudiants-stagiaires réalisent *in situ* et *in actu*, qu'ils sont, en enseignant, confrontés au caractère simultané, « on line », du déploiement des tâches d'enseignement en présence des élèves (Kounin, 1970 ; Doyle, 1986, 2005). En effet, contrairement aux temps de préparation, de réflexion, de régulation qui ont lieu avant ou après la séance, ou lorsque les élèves sont engagés dans une tâche ne nécessitant pas d'interaction avec l'enseignant, toute unité de cours d'expérience se déployant face aux élèves a lieu à un instant donné et ne souffre d'aucun temps de suspension, le « temps-minute » continuant à s'écouler par ailleurs. Ainsi, lorsque ST5 se rend compte, au moment où elle s'adresse aux élèves de la classe B lors de la SEA3, qu'un mot spécifique de vocabulaire mathématique lui échappe et qu'elle ne s'en souvient plus, elle constate qu'elle ne peut effectivement pas stopper le déroulement de la séance en « mettant sur pause » de manière à se laisser du temps pour ce que ce mot ressurgisse. Elle espère que ce mot particulier va lui revenir assez vite, sachant par ailleurs qu'elle en aura encore besoin à de nombreuses reprises durant la séance :

(stoppe la bande vidéo) *Gros problème sur le moment, j'arrivais pas à me souvenir du mot qu'on utilise, que les enseignantes utilisent pour ces colonnes de 10. Donc je dis "ça" et j'avoue qu'au fond de moi je suis là mais comment on appelle ça ? Et je voudrais utiliser le mot juste. Et du*

coup c'était déjà, je sens ce petit-mot qui me venait pas. Et j'avoue que c'était, je me suis dit j'aimerais bien m'en souvenir avant que... (AC_ST5_SEA3_Minutes 9'07-9'30'')

Il en va de même lors de la SEA1, lorsque cette dernière réalise, au moment où la FT demande aux élèves s'ils sont sûrs de ce que leur camarade a écrit au tableau noir, qu'elle-même n'a pas repéré l'erreur commise. Gênée, elle se demande alors comment reprendre les choses, se disant qu'il est urgent de « rattraper » son inattention passagère auprès des élèves et surtout auprès de la FT. Elle se met de côté et laisse la FT poursuivre son interaction avec les élèves tout en abondant oralement dans son sens. ST5 sait cependant qu'à l'instant où elle confirme aux élèves qu'il y a effectivement une erreur dans le classement des verbes, elle est en train de contredire implicitement la validation donnée aux élèves quelques secondes auparavant. Le plus souvent, et pour les autres stagiaires, nous notons toutefois que ces « prises de conscience » sur le caractère instantané et « irréversible » de leurs actions pratiques symboliques, communications adressées aux élèves, sentiments, pensées, interprétations se déployant à chaque instant lorsqu'ils enseignent, ont lieu au travers des commentaires de niveau 2 consistant en auto-évaluation, analyses et jugements a posteriori de leur activité à l'occasion du visionnement des séances d'enseignement et apprentissages.

La signification accordée, à la **considération des besoins individuels**¹⁹⁷ de certains élèves est également rapportée par les 5 étudiants-stagiaires dans la description et le commentaire de leur expérience d'enseignement en classe dans les différents stages. Si la valeur accordée globalement aux besoins individuels des élèves est unanimement partagée par les 5 étudiant-stagiaires¹⁹⁸, et apparaît dans plusieurs verbatim de niveau 2 au sein des différentes autoconfrontation, elle peut parfois être **mise en concurrence** en cours de séance **avec des préoccupations-type [aller au bout de ce qui a été prévu pour la séance]**. Dans ce cas, plusieurs étudiants-stagiaires (par ex : ST1 SEA3 ; ST3 SEA4 ; ST4 SEA3/SEA6) auront tendance à décrire un ensemble d'unités d'expérience, [actions pratiques symboliques] et [communications] réclamant « pas plus que 5 minutes », l'attention des élèves. Celles-ci émergent sur fond d'une actualité potentielle de type [*c'est vite fait*] ; [*les élèves vont tenir encore 5 minutes*], elle-même ancrée sur fond d'un référentiel-type [*sait ce qu'il me reste « encore » à faire dans ma planification*]. Parfois également ce sont des préoccupations liées au maintien d'un climat de classe favorable à l'avancement du déroulement de la séance [*passer à la tâche suivante*], [*maintenir une certaine cadence pour tous*] sur fond d'attentes liées à l'accomplissement des tâches prévues, et prenant appui sur des représentations-type [*perçoit certains élèves ayant achevé la tâche prescrite*], voire [*perçoit l'un des élèves ayant tendance à perturber l'ordre en classe, manifestant des signes d'impatience*]. Ces préoccupations deviennent alors par moments ponctuellement prioritaires dans la dynamique de l'action en cours et occultent alors les préoccupations-type [*être en lien avec chacun des élèves et leurs besoins*] ; [*ralentir*] ou encore [*accorder davantage de temps à certains*] (ST1 SEA2 ; SEA3 ; SEA5 // ST2 SEA1 ; SEA2 ; SEA5, SEA6 // ST4, SEA5 ; SEA6).

Nous saisissons ici l'exemple de l'expérience du début de la première séance d'enseignement-apprentissage en institution spécialisée, décrite par ST2 pour illustrer l'un des dilemmes auquel les étudiants-stagiaires peuvent être confrontés lorsqu'ils identifient des différences dans les besoins en temps nécessaire pour accomplir une tâche au sein d'un collectif-classe. ST2 exprime en effet la tension émergeant de plusieurs unités d'expérience ancrées sur fond d'une structure de préparation constituée d'éléments a priori contradictoires : faire patienter les élèves qui ont terminé plus vite (**E**) en leur demandant de dessiner dans leur cahier de dessin. Or, le cahier étant par ailleurs rangé sur une étagère située vers la porte d'entrée (**S**), ST2 s'attend à ce que le déplacement individuel de chaque élève annule potentiellement le temps à disposition des élèves ayant terminé pour entreprendre un quelconque dessin : « *Le temps qu'ils prennent leur cahier de dessin on va passer à la phrase* » (**A**), étant donné qu'elle sait que les autres élèves sont sur le point de terminer leur tâche (**S**). Ayant pourtant perçu E balayer son pupitre de sa main et montrer des signes d'impatience après avoir fini d'écrire sa phrase (**R**), elle cherche également et parallèlement à éviter une intervention de FT2A en train de l'observer depuis le fond de la

¹⁹⁷ Nous parlons ici du besoin de temps additionnel pour accomplir une tâche prescrite et/ou adopter un comportement attendu ou au contraire du besoin d'une réduction de la durée assignée à l'accomplissement d'une tâche prescrite.

¹⁹⁸ Cette valeur se dégage des verbatim des 5 entretiens biographiques réalisés avec les étudiants-stagiaires à l'issue de leur formation pratique.

classe (E) s'attendant à un commentaire potentiel de sa part si elle ne propose rien à D et E, et sachant qu'il lui a recommandé préalablement de proposer cette option aux élèves qui ont terminé plus tôt leur tâche, de manière à maintenir le calme en classe et éviter qu'ils ne perturbent ceux qui n'ont pas encore fini (S), mal à l'aise, et se disant que D et E pourraient très bien attendre deux minutes, ST2 a tout de même l'impression de brasser de l'air (U). Nous voyons donc bien ici à quel point l'engagement de ST2 est principalement orienté vers l'avancement du déroulement de sa séance, mais également probablement par le maintien d'un certain calme dans la classe (éviter des déplacements inutiles et attendre tranquillement à sa place). Elle semble ne pas considérer à cet instant le fait que les élèves d'une même classe pourraient potentiellement éprouver des besoins en temps différents pour accomplir une tâche, qu'il lui appartiendrait pourtant non seulement de prendre en compte dans la mise en œuvre de la séance, mais également d'accepter. Cette absence ponctuelle de considération, mais surtout d'acceptation de sa part, procure selon nous un sentiment de tension, ou du moins d'inconfort dans cette gestion de la temporalité des micro-transitions entre les tâches.

Nous avons également vu dans le chapitre 7, avec l'analyse locale de l'expérience de ST1, à quel point les étudiants-stagiaires peuvent également être piégés dans la gestion temporelle des multiples sollicitations individuelles générées par les régulations différenciées, voire une certaine pratique de l'individualisation, prévues parmi les différentes tâches proposées aux élèves. Nous n'y reviendrons pas ici, mais mentionnons tout de même, que d'autres étudiants-stagiaires s'arrêtent également sur des segments d'activité relatifs à ces sous-problématiques (voir par ex : ST3, SEA2 ; SEA7 ; SEA8 // ST4 SEA5).

Une dernière forme de décalage entre durée estimée et durée effective est finalement décrite et commentée à propos de **l'estimation, en amont, de certaines étapes spécifiques de l'accomplissement des tâches et à leurs régulations interactives** en situation d'enseignement-apprentissage par les étudiants-stagiaires. Ainsi, l'analyse de l'expérience des étudiants-stagiaires, laisse apparaître une documentation de quelques segments d'activités (ST2 SEA1; ST3, SEA1 ; SEA4 ; SEA6 // ST5, SEA4) portant sur la signification accordée en situation, au temps nécessaire à chacun des élèves pour comprendre les consignes des différentes tâches et micro-tâches, ainsi que le temps nécessaire à certains élèves pour entrer dans les tâches. Ces évaluations temporelles se font davantage sur la base de l'horloge interne des étudiants-stagiaires et non sur un repérage formel et objectif du temps effectivement passé par les élèves à comprendre les consignes et/ou à entrer dans la tâche. Elles s'expriment alors en termes d'appréciations d'une durée acceptable, ou au contraire donnent à la documentation d'unités [discours privé] exprimant la rupture d'attente [*se dit que c'est trop long*]. Celles-ci génèrent alors des décisions de régulations interactives de type : [*reformule la consigne à l'élève / explique autrement*] ; [*se déplace vers l'élève / demande à l'élève de venir vers lui*]. Nous identifions également au travers de nos données d'observations de nombreuses techniques corporelles (organisation du matériel pédagogique sur le pupitre, gestes indicateurs avec l'index ; agenouillement face à l'élève ; mimes) déployés par les étudiants-stagiaires simultanément aux communications, dans le but de soutenir la compréhension par l'élève de la tâche à réaliser.

Les étudiants découvrent enfin fréquemment les différences de **temps d'engagement mis à disposition individuellement par chaque élève** pour réaliser la tâche demandée et témoignent le plus souvent à cet égard des surprises vécues en situation d'enseignement et apprentissage. Celles-ci sont mises en relation avec l'absence de référentiel concernant le fonctionnement habituel des élèves de la classe et le décalage entre les informations données par les formateurs de terrain et l'activité des élèves. Comme pour les autres formes de décalages, celui-ci est également identifié par un repérage du temps sur la montre ou sur l'horloge de la classe, et est suivi d'une série de micro-décisions prises pour la suite de la séance : encourager l'élève à poursuivre la tâche et à rester engagé (ST1 SEA2; SEA3;SEA4 ; SEA5 ; SEA8// ST2 SEA1, SEA2 ; SEA5 ; SEA6 ; SEA8 // ST3 SEA1 ; SEA4 ; SEA5 ; SEA7 ; SEA8 // ST4 SEA5 ; SEA6 ; SEA7 // ST5 SEA3 ; SEA4 ; SEA5 ; SEA6 ; SEA7 ; SEA8) mais également valoriser son engagement inattendu (ST1 SEA2 ; SEA3 ; SEA4 ; SEA6 // ST2 SEA6 ; SEA7 ; SEA8 // ST3 SEA2 ; SEA3 ; SEA5 ; SEA8 ; ST4 SEA1 ; SEA2 ; SEA6 ; SEA7 // ST5 SEA1 ; SEA2 ; SEA6 SEA7 ; SEA8). ST5 se réfère d'ailleurs explicitement à son horloge interne et à l'estimation d'une plus ou moins longue durée comme représentamen (R) l'alertant sur la nécessité pour elle de féliciter et valoriser l'engagement ou la persévérance d'un élève dans sa tâche : « *Je sens que quand ça fait quelques minutes que j'ai pas valorisé un élève, je le valorise à nouveau* (AC_ST5_SEA6) ».

Contrairement à ce qui est mis en évidence dans plusieurs travaux concernant le temps dans l'enseignement (Chopin, 2011), nous constatons donc que les préoccupations des étudiants-stagiaires associées à la gestion du temps ne sont pas directement liées à une préoccupation d'accroître le temps consacré aux apprentissages des élèves. Il s'agit plutôt pour eux de se situer, en tant qu'étudiants-stagiaires, dans une certaine zone de confort, tout en tentant de réduire l'écart potentiel entre des dimensions temporelles de l'enseignement initialement planifiées, estimées lors des temps de préparation et le déroulement effectif d'une séance. Les étudiants-stagiaires sont toutefois régulièrement déstabilisés par des ruptures d'attentes liés à des constats d'écart en situation. Celles-ci sont souvent dues à une absence de prise en considération dans l'anticipation du temps individuel que chaque élève sera en mesure de consacrer effectivement à la tâche, elle-même justifiée par un référentiel lacunaire concernant le fonctionnement habituel des élèves. Bien que fondés sur des dimensions contextuelles distinctes, nos résultats rejoignent donc plutôt les conclusions mises en évidence dans les travaux s'étant penchés sur les préoccupations des enseignants débutants et signalant une tendance à privilégier d'abord leur confort personnel avant d'être en mesure de favoriser les apprentissages des élèves. (Voir par ex : Durand, 1996 ; Ria, 2009)

9.5.2 L'instauration et/ou le maintien d'un climat favorable à l'accomplissement des tâches

Telle qu'elle est abordée ici par les étudiants-stagiaires, cette problématique se situe au cœur de leur activité d'enseignement et de formation à l'enseignement. Si elle est le plus souvent convoquée à partir des composantes émotionnelles de l'activité, les étudiants-stagiaires se réfèrent à chaque fois à des segments d'activité mettant en jeu à la fois les dimensions pédagogiques et didactiques des tâches d'enseignement. La description de ces segments d'activité est parfois également doublée d'une référence aux dimensions formatives et évaluatives du stage, notamment lorsque les enjeux de présence/absence du FT en classe, ainsi que des enjeux d'observation/évaluation de sa part, deviennent ponctuellement significatifs pour les étudiants-stagiaires.

Les 5 étudiants-stagiaires évoquent, commentent, décrivent et miment, des segments dans lesquelles plusieurs sous-problématiques liées au maintien d'une dynamique de classe propice à l'accomplissement des tâches sont abordées. Leurs descriptions (1^{er} et 2^{ème} niveau) confirment l'existence d'une interaction dynamique émergeant dans l'activité déployée entre des composantes d'engagement liées à la participation et l'engagement des élèves dans les tâches proposées d'une part et le maintien d'une dynamique de classe favorable à l'accomplissement de ces mêmes tâches (figure 9.12) mise en évidence par certains travaux du champ de la motivation à apprendre en contextes d'enseignement spécialisés (Pelgrims, 2006, 2013, 2014 ; Conroy et al., 2008).

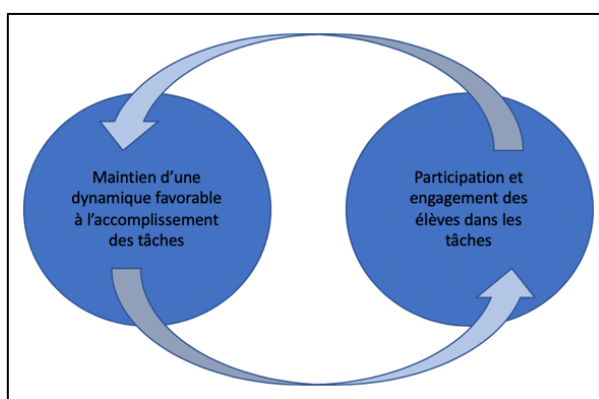


Figure 9.12 : Interrelation entre l'engagement des élèves et l'accomplissement des tâches d'enseignement par les ST

Cependant, nos résultats révèlent également à certains égards une dimension « utilitariste » pour les étudiants-stagiaires, inhérente à cette dynamique interactionnelle. En effet, nous remarquons que la

correspondance enseignée aux étudiants-stagiaires et établie dans la littérature, entre un climat de classe positif et une contribution aux apprentissages des élèves, peut parfois être explicitement évoquée à titre de connaissance en acte par les étudiants-stagiaires. Toutefois nous constatons, que la mobilisation des relations entre les types suivants :

- [Le maintien d'une dynamique relationnelle positive ; un climat de classe positif me permet d'être en mesure d'enseigner]
- [Une dynamique relationnelle positive permet la participation et l'engagement des élèves dans leurs tâches]

se fait le plus souvent sur fond de préoccupations liées à :

- [Un déroulement de la séance conforme aux attentes initiales du ST]
- [Des commentaires positifs à l'issue de la séance de la part du FT]
- [Un écart réduit entre le sentiment de compétence perçu par le ST et la marge de progression inhérente à toute situation de formation]

Comme la figure 9.13 l'illustre, c'est donc sans doute, parce qu'ils cherchent à aboutir au terme de la réalisation des tâches anticipées dans le temps imparti et donc dans une certaine mesure, à se sentir compétents et à répondre aux attentes de l'observateur-évaluateur, qu'ils s'efforcent de maintenir un climat favorable à l'accomplissement des tâches prévues et planifiées en amont, que les étudiants-stagiaires cherchent à obtenir la participation et l'engagement des élèves dans les tâches qu'ils leur proposent.

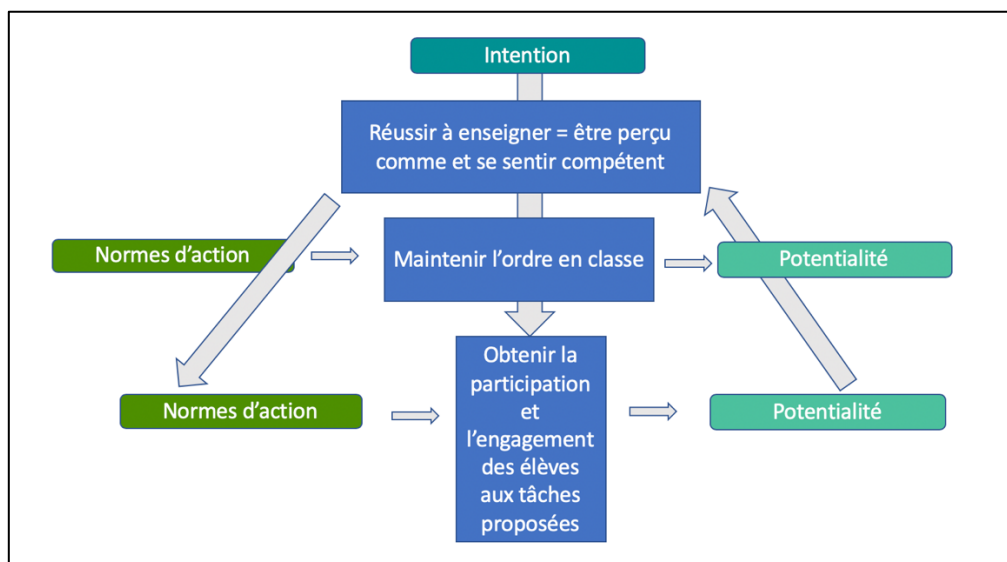


Figure 9.13 : Enchâssements de préoccupations manifestées par les ST et nouvelles potentialités

C'est ainsi l'une des raisons pour lesquelles nous faisons plutôt référence aux notions d'accomplissement des tâches et non à celle des apprentissages des élèves, lorsque nous évoquons l'ambiance de travail, le climat de classe ou la dynamique relationnelle dans le cadre de cette problématique, car comme nous venons de le voir, il s'agit tant de l'accomplissement des tâches prescrites par les étudiants-stagiaires aux élèves, que de l'accomplissement des tâches d'enseignement et de formation, prescrites quant à elles par l'institution de formation aux étudiants-stagiaire.

Par ailleurs, constatant que la plupart des composantes d'engagement documentées dans le cadre de cette recherche, concernent la capacité des élèves à *faire* la tâche demandée ou à *répondre* aux questions et sollicitations des étudiants-stagiaires, nous préférons ne pas nous risquer à parler ici en termes d'apprentissages d'élèves, même si nous le reconnaissons, les étudiants-stagiaires peuvent quant à eux tout de même manifester, déclarer ou décrire des intentions visant des apprentissages chez les élèves

lorsqu'ils enseignent¹⁹⁹. Observons dès lors comment et en quoi cette problématique du maintien d'une dynamique favorable à l'accomplissement des tâches, intervient dans l'expérience des étudiants-stagiaires.

Les descriptions mettent en évidence un ensemble de composantes de l'expérience mises en relation avec **l'organisation spatiale et matérielle du local-classe** dans lequel les étudiants-stagiaires évoluent dans un but de régulation du climat de classe. Il y est également question du positionnement des élèves et de leurs déplacements éventuels au sein de la classe. Les gestes et micro-gestes documentés, sont par ailleurs sous-tendus de préoccupations, d'attentes et de connaissances, expériences ou normes d'actions liées à la **participation et à l'engagement des élèves aux tâches proposées** (posture, ton de la voix, regard, placements de l'étudiant-stagiaire).

En outre, nous constatons que pour chaque étudiant-stagiaire, la description de certaines unités d'expérience, émerge selon les stages ou les séances, de situations dans lesquels l'un des élèves du groupe-classe implicitement ou explicitement désigné comme un élève « perturbateur », « désengagé » ou « hyper-sollicitant » amènent l'étudiant-stagiaire à **intervenir pour rétablir l'ordre** d'une manière ou d'une autre.

Tableau 9.24 : SEA dans lesquelles les ST focalisent leur attention sur les comportements potentiellement perturbateurs d'un élève de la classe

	ST1	ST2	ST3	ST4	ST5
Attention spécifique portée par ST à l'un des élèves, désigné comme « perturbateur » ou « désengagé »	SEA2 - SEA5	SEA2 – SEA5- SEA6 – SEA7	SEA1 - SEA2 - SEA7 - SEA8	SEA2 - SEA5- SEA6 - SEA7	SEA3 – SEA4 – SEA5 - SEA6- SEA8

Ces unités d'expérience, s'avèrent alors le plus souvent orientées par des types et relations entre types, issus de cours d'expériences antérieurs, mais construits durant une même période de stage. C'est à ce propos d'ailleurs qu'ils évoquent volontiers le déploiement de gestes et de micro-gestes spécifiques, étroitement dépendants de leurs états émotionnels. Si les situations relatives à cette sous-problématique sont donc sans surprise, des situations chargées émotionnellement pour les étudiants-stagiaires, elles ne sont de loin pas les seules qui les impliquent à ce niveau-là. Toutefois, le risque lié à une perte de contrôle et de maîtrise du groupe classe en présence du FT, semble être perçu de manière plus accrue lorsqu'ils interviennent pour réguler des comportements jugés perturbateurs, que lorsqu'il est question d'adopter des techniques ou une posture favorisant la participation et l'engagement de tous.

L'organisation spatiale & matérielle de la classe et l'emplacement des élèves en classe.

Comme nous l'avons mis en évidence dans la première partie de ce chapitre, les étudiants-stagiaires effectuent leurs stages au sein de bâtiments scolaires et de locaux-classes comportant un certain nombre de contraintes et de ressources spatiales et matérielles. Bien qu'ils ne s'expriment pas tous à ce sujet, nous remarquons toutefois que certains étudiants-stagiaires se montrent sensibles à l'organisation spatiale et matérielle de la classe (ST3 ; ST4 ; ST5), notamment en ce qui concerne certains *ouverts* liés aux **sources de l'inattention, de la déconcentration voire même de la distraction** que cet environnement pourrait procurer aux élèves. Les segments d'activité concernés font l'objet d'une description en 1^{er} niveau mais également de commentaires de 2^{ème} niveau, qui nous permettent de comprendre en quoi ces dimensions organisationnelles contribuent au maintien ou au contraire à la perturbation d'une dynamique potentiellement propice à l'accomplissement des tâches par l'ensemble des élèves.

Exprimant à plusieurs reprises un engagement de type [*attirer l'attention des élèves*] ou encore [*capter les élèves*] sur fond d'une actualité potentielle de type [*être écouté par les élèves*] ou [*regain d'attention de la part des élèves*], sur fond d'un référentiel de type [*sait que les élèves ont tendance à être déconcentrés*], ST3 est perturbé par la chute d'**objets** (gourdes, balles anti-stress, jouets, gommages)

¹⁹⁹ Il est vrai que dans certains cas (par ex : ST1 SEA5 ; SEA6 // ST3 SEA2 // ST4 SEA1// ST5 SEA7) les élèves sont confrontés à des notions nouvelles que l'étudiant-stagiaire introduit lors de la séance observée. Nous pourrions dans ces cas alors plutôt parler de dynamique favorable aux *apprentissages*.

se situant sur les pupitres des élèves et décrit une expérience d'inconfort et d'agacement lors de ses déplacements qui l'amènent souvent à heurter les pupitres des élèves.

Cet inconfort est donc associé d'une part à l'**étroitesse du local-classe**, dans lequel ST3 se sent confiné pour la plupart de ses déplacements et d'autre part à la présence sur les pupitres de l'ensemble de ces objets considérés comme inutiles par ST3, mais par ailleurs autorisés par l'enseignante-titulaire. Celle-ci est également renforcée par la perception d'une diminution de l'attention des élèves lorsqu'il enseigne. C'est ainsi que l'absence de réponse de deux des élèves (C et D) lorsqu'il s'adresse au collectif-classe pour demander si les mots « illusions d'optique » évoquent quelque chose pour eux, cumulée au fait que l'élève C s'empare à cet instant de la bouteille posée sur son pupitre et la manipule, amènent ST3 à interpeller directement ces deux élèves en leur disant « *Bon, c'est bien ! Je vois qu'on m'écoute...* » puis après avoir validé la réponse apportée par l'élève A, à préciser à C et à D qu'il aimerait bien les avoir avec lui. Dans les commentaires de niveau 2 relatifs à ce segment issu de la SEA4, ST3 explique que s'il devait effectuer à nouveau un stage dans cette classe, il n'hésiterait pas à demander aux élèves de différencier les règles d'usage concernant la présence de ces objets sur les pupitres selon si la leçon est donnée par l'enseignante-titulaire ou selon si celle-ci est donnée par lui-même. En effet, ces objets (ainsi que leurs chutes des pupitres) constituent selon lui, l'une des principales sources de déconcentration des élèves dans cette classe. Il lui importerait dès lors « *si c'était à refaire* » de ne plus avoir à s'abstenir de circuler entre les pupitres, de crainte de faire tomber ces objets d'une part, et de réduire les sources potentielles de déconcentration des élèves, les empêchant de fait de participer de manière active aux séances d'enseignement et d'apprentissage.

Nous constatons donc à travers cet exemple à quel point le couplage de l'étudiant-stagiaire à l'environnement matériel et spatial de cette classe ainsi qu'à ses micro-espaces (place à disposition pour circuler entre les pupitres ; nature du passage laissé entre les pupitres : passage entravé par des objets au sol l'obligeant à s'interrompre, à se baisser et à ramasser l'objet vs passage pour une circulation libre) est orienté à la fois par un engagement fort et clair de sa part de mettre les élèves au travail, mais également celui d'anticiper toute source de perturbation qui pourrait les distraire et dès lors les empêcher de se mettre au travail. Nous pourrions dès lors voir émerger suite à la description de ce cours d'expérience lors de l'autoconfrontation, les interprétants de niveau 2 suivants²⁰⁰ : [*les pupitres nets d'objets contribuent à favoriser la concentration et l'attention des élèves*] et [*circuler de manière fluide entre des rangs de pupitres nets d'objets, permet de relancer l'attention des élèves en cas de besoin*].

ST4 et ST2 vivent à leur tour, une expérience d'agacement et de tension analogue à celle vécue par leur collègue ST3, dans une des 8 SEA. Celle-ci ne concerne pas l'anticipation de perturbations en lien avec des objets situés sur les pupitres, mais elle peut être mise en relation avec l'**emplacement du matériel pédagogique ou des fournitures scolaires dans la classe**. En effet, embêtées, voire contrariées, celles-ci constatent, qu'au moment où elles sont confrontées à la nécessité de leur utilisation en classe²⁰¹ en présence des élèves, le matériel pédagogique (ST4 SEA3) ou les fournitures scolaires (ST2 SEA1) ne se trouvent pas sur ou dans le pupitre des élèves, comme attendu. Outre une rupture d'attentes décrite dans ces deux cas par les étudiantes-stagiaires, nous remarquons que celle-ci se fait sur fond de préoccupations similaires : [*éviter toute perte de temps*] et [*éviter aux élèves ayant terminé la tâche de perturber leurs camarades par des déplacements inutiles*] (ST2) ainsi qu'[*éviter toute perte de temps*] et [*éviter aux élèves des déplacements inutiles avant la mise au travail et l'engagement dans la tâche*] (ST4). Bien que celles-ci ne l'expriment pas explicitement, nous inférons de l'analyse globale des cours d'expériences de ces deux étudiantes-stagiaires, qu'envisager comme possibles des **déplacements d'élèves** à certaines étapes du déroulement de la tâche (lancement de la tâche (ST4) ; micro-transitions entre les tâches et aboutissement de la tâche (ST2)) semble comporter un risque majeur de perturbation de l'atmosphère de travail, auxquels elles ne souhaitent pas confronter les élèves. Ces deux étapes ancrées sur fond de connaissances, croyances, expériences, valeurs de types [*une atmosphère de classe propice au travail et à l'engagement des élèves dans les tâches est une atmosphère baignée de silence et de calme*] seraient ainsi probablement perçues comme étant potentiellement à risque d'une plus grande vulnérabilité pour les élèves. De là, et à nouveau en nous appuyant sur notre analyse globale de leurs

²⁰⁰ Nous qualifions ces interprétants de niveau 2 étant donné qu'ils sont construits a posteriori, lors de l'autoconfrontation, soit à un temps $t + 1$. Ils ne correspondent donc pas à une description, commentaire, des constructions de types à l'instant t .

²⁰¹ Il s'agit du local-classe B pour ST4 et du local-classe A pour ST2.

cours d'expériences dans ces deux séances, il nous est possible d'avancer que ce risque de plus grande vulnérabilité peut également s'étendre à elles, en tant qu'étudiantes-stagiaires. Parvenir en effet à réduire toute source de perturbation potentielle pour les élèves, au lancement de la tâche et durant les micro-transitions entre les tâches de manière à permettre à l'ensemble des élèves de se mettre au travail, de l'accomplir et de parvenir au terme des tâches prescrites, contribuerait sans doute non seulement à confirmer une croyance s'exprimant sous la forme [*ce qui est correctement planifié se déroule comme prévu*], mais surtout à renforcer le type suivant : [*éviter les déplacements des élèves favorise une atmosphère de classe propice au travail et permet de gagner du temps*].

ST5 (SEA5) évoque et commente quant à elle une expérience d'étonnement, d'incompréhension, mais également de malaise à favoriser une dynamique propice à l'accomplissement des tâches par certains élèves au sein du groupe restreint d'élèves auquel elle enseigne dans son second stage en institution spécialisée. Ces unités de cours d'expérience [sentiments] émergent sur fond de préoccupations-type [*relancer et encourager oralement avec régularité les deux élèves*] ; [*soutenir individuellement les gestes de grapho-motricité fine accompli par ces deux élèves*] mais également [*veiller à ce que la tâche puisse être accomplie adéquatement par l'ensemble des élèves*] ou encore [*répondre aux besoins d'aide et de soutien émanant des deux autres élèves*]. Elle décrit une actualité potentielle liée à une absence d'autonomie quasi-totale pour l'un des deux élèves et une difficulté de sa part à pouvoir répondre correctement et simultanément aux besoins des 4 élèves. Celle-ci est ancrée sur fond de connaissances d'expériences et de normes d'action, construites lors de ses observations des élèves et interactions dans des situations d'enseignement et apprentissages antérieures au sein du stage : [*ces deux élèves ne font rien par eux-mêmes → ils ont besoin d'aide pour tout*]. Si nous pouvons effectuer certains parallèles entre les préoccupations évoquées par ST5 et l'expérience de ST1 lors de la SEA3²⁰², nos données d'observations couplées à nos données d'autoconfrontation révèlent plutôt une absence de sollicitation de la part de ces deux élèves et une tendance à l'inertie de leur part. De plus, contrairement à ST1, ST5 décrit à travers des unités d'expérience [discours privé] une remise en question de l'organisation spatiale de la classe et plus particulièrement de l'emplacement des pupitres des élèves. Il lui est en effet « *hyper-compliqué de gérer les 4 élèves en même temps de ce point-de-vue-là* ». Celle-ci poursuit en effet en se disant que cette **configuration de classe** dans laquelle les élèves sont certes placés en deux îlots face à face, mais séparés par un petit couloir entre les pupitres, ne lui permet pas de s'organiser de la même manière que si elle avait eu la possibilité de mettre les 4 élèves autour d'une même table, ce qu'elle aurait par ailleurs fait si cela était sa classe. Elle pourrait ainsi se tenir à côté des deux élèves ayant davantage besoin d'un accompagnement structuré et d'une présence constante, tout en disant aux deux autres de regarder et de prendre exemple sur ce qu'elle et les deux autres étaient en train d'effectuer.

Celle-ci précise par ailleurs dans des commentaires de niveau 2 relatifs à la documentation de ce même segment d'activité, que le fait de mener cette séance sous forme d'un **co-enseignement informel avec sa FT**, contribue fortement au maintien d'une dynamique favorable à l'accomplissement des tâches par tous les élèves. En effet, selon elle le soutien et l'attention, même ponctuelle, conférée par l'enseignante-titulaire aux deux élèves considérés comme étant « plus autonomes » a nettement favorisé le calme, et la possibilité pour tous de mener à terme leur travail de peinture dans la sérénité.

La participation et l'engagement des élèves dans les tâches proposées

L'interprétation des comportements des élèves en lien avec une identification de stratégies d'évitement et dont les étudiants-stagiaires rendent compte est documentée en articulation étroite avec cette recherche de participation de la part des élèves. Ainsi, ST1 lors de sa première séance d'enseignement, repérant D qui demande à aller boire, se dit que cet élève le fait pour éviter de travailler, qu'il en marre de travailler, et qu'il cherche une excuse. De même, lors de la SEA2, cette même étudiante se dit que si C dit qu'elle a mal au ventre au moment où elle lui propose la tâche des multiplications, c'est parce que cette dernière cherche à trouver des excuses pour ne pas réaliser la tâche. Nous remarquons dès lors cette tendance présente chez ST1 à chercher à comprendre le comportement de désengagement des élèves D et C, avec une certaine fatalité, ou du moins sans manifester une forme d'étonnement (ou du rupture d'attente) lui permettant à terme de renforcer la connaissance : [*les élèves qui invoque des*

²⁰² Chapitre 7, partie 7.3

douleurs, qui cherchent à sortir de la classe pour aller aux toilettes, aller boire sont des élèves qui cherchent des excuses pour ne pas travailler]. De même, ST2 se dit que si l'élève B triche c'est pour éviter de perdre (SEA2), ou remarque l'élève C qui sort de la classe lors de la SEA5 tout en se disant qu'il cherche à se désengager. Comme en écho à cette pensée, ST4 également lors de la SEA5 décrit l'unité de cours d'expérience [se dit que l'un des élèves quitte la classe car il ne veut pas suivre], sur fond de la conviction avancée [B n'aime pas l'école et n'a pas forcément envie de travailler, n'a pas envie d'être là]. Celle-ci le laisse alors aller jouer, en se disant que cela ne sert à rien d'insister puisqu'il n'a pas envie de s'y mettre sur le moment.

Comme nous l'avons vu avec ST1 (voir chapitre 7, parties 7.3 et 7.4), nos données d'observation révèlent un engagement des étudiants-stagiaires à mettre les élèves au travail, à solliciter de leur part des réponses, qui s'actualise à travers **l'usage de leur corps, de leurs mains, de leur voix, de leurs yeux** (Duvillard, 2014, 2016). Ces unités d'expérience se déploient le plus souvent de manière *transparente*, c'est donc souvent en raison de nos relances récalcitrantes durant l'autoconfrontation que les étudiants-stagiaires sont amenés à décrire ces techniques corporelles destinées à favoriser la mise au travail, les interactions lors des séances de cours dialogués, la centration des élèves sur les tâches en train d'être effectuées. Parfois celles-ci sont toutefois *suffisamment significatives* dans l'instant pour qu'elles soient spontanément décrites ou mimées par les étudiants-stagiaires :

ST3 (en lisant à haute voix la dernière partie de la phrase qui vient d'être lue par l'un des élèves de l'anatomie de l'œil et des images captées par l'œil) : « *Et puis elles sont envoyées au cerveau qui les décode* » ... **Tiens ? Qu'est-ce que ça veut dire ça ? Main sur la hanche, se déplace vers les TN et se saisit d'une craie.**

ST3 : Pour susciter et pour capter leur attention... heu... j'en rajoute un peu pour captiver un peu, pour rendre le tout entre guillemets plus palpitant.
CH : Ah et ça vient d'où ça ?
ST3 : Alors c'est quelque chose que je fais presque à moitié volontairement, c'est quelque chose que je fais : je fais très attention à comment j'articule, bien exagérer un peu les mimiques et un peu l'intonation de la voix, pour susciter de l'intérêt chez les élèves, pour capter leur attention.

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à susciter et à capter l'attention des élèves ; Cherche à les captiver Cherche à rendre le tout plus palpitant	S'attend à ce que les élèves soient davantage captivés par une voix stimulante	Sait que les changements d'intonation permettent de relancer l'attention des élèves Sait qu' il va aborder des contenus plus techniques, plus complexes juste après
Unités d'expériences – Temps : 01'09''36''		
[Communication] : demande aux élèves « Tiens ? Qu'est-ce que ça veut dire ça ? »		
[Action symbolique corporelle] : joue et force sur l'intonation de la voix // place sa main sur sa hanche tout en se déplaçant vers le TN		
Représentamen		
[Perception sélective] : perçoit la faible attention des élèves lors des minutes précédentes		
Interprétant		
Non renseigné		

ST4 : « Alors, page 95. (Tenant le livre dans la main, montre la page ouverte aux élèves) »

ST : Là, **je regarde** si tout le monde a ouvert la page au bon endroit... enfin si tout le monde est à la bonne page. **On le voit au balayage de mes yeux...**
CH : Vous vous attendez à ce qu'il y ait des élèves qui ne l'aient pas ouvert au bon endroit ?
ST : Non. **J'attends simplement qu'ils soient tous au bon endroit pour lire la consigne** et continuer simplement l'exercice.

Signe hexadique

Engagement dans la situation	Attentes	Référentiel – culture propre
Cherche à lire la consigne et à lancer l'exercice Cherche à avoir l'attention des élèves Cherche à vérifier que tous les élèves aient ouvert le livre à la bonne page	S'attend à ce que certains élèves ne soient pas en mesure d'entendre la consigne	Sait que l'exercice est à la page 95 Sait qu' il est important de vérifier que tous les élèves soient prêts avant de commencer Sait qu'il faut attendre qu'ils soient prêts.
Unités d'expériences – Temps : 16'40''		
[Communication] : dit aux élèves « Alors, page 95 »		
[Action symbolique corporelle] : balaye les livres des élèves du regard		
[Action symbolique corporelle] : tient son livre dans la main ouvert à la page et montre la page aux élèves et attend		
Représentamen		
[Perception sélective] : perçoit les élèves en train d'ouvrir leur livre et de chercher la page 95		
Interprétant		
Non renseigné		

Dans ces exemples issus tous deux de séances d'enseignement menées en classe spécialisée (stage B), tant ST3 que ST4 se tiennent debout face aux élèves devant le tableau noir, et donc à une **relative distance physique des élèves**. Sachant tous deux qu'ils doivent avoir l'attention des élèves pour poursuivre le déroulement de la séance, ils cherchent tous deux à capter cette attention en les interpellant verbalement. Alors que cette interpellation est accompagnée d'un geste de la main pour ST3 suivie d'un déplacement, pour ST4, l'interpellation est quant à elle articulée ensuite par un balayage des yeux. Les deux étudiants-stagiaires poursuivent et traduisent donc leur intention corporellement, mais ne vont pas jusqu'à rejoindre la zone de distance intime (Hall, 1978) des élèves pour les inciter à ouvrir le livre ou pour obtenir une réponse de leur part. Ils se maintiennent provisoirement à leur place symbolique d'enseignant pour s'adresser aux élèves et attendre de ceux-ci qu'ils assument à leur tour, à leurs pupitres, leur rôle social d'élèves (Pelgrims, 2009). D'autres cours d'expériences nous invitent cependant à penser qu'un **positionnement de plus grande proximité** leur est parfois également nécessaire pour obtenir cette participation de la part des élèves. Ainsi pour ST5 qui propose une tâche de peinture à 4 élèves en institution spécialisée (SEA5), c'est la perception d'une distance trop importante d'avec ses élèves qui l'amène à se dire qu'elle n'est pas en train de parvenir à capter leur attention. Elle s'apprête en effet à montrer aux élèves ce qu'elle attend d'eux en leur faisant une démonstration. ST5 est assise face à l'un des élèves qui monopolise la parole et à un mètre environ des deux autres, mais ce placement ne lui convient pas et lui rend la tâche complexe. L'étudiante-stagiaire affirme ne pas se sentir « avec » les élèves ; elle les perçoit loin d'elle et se dit que ceux-ci ne la voient pas. Elle est pourtant assise à moins d'un mètre d'eux, prête à faire la démonstration pour la peinture. Elle sait en outre qu'elle est installée en ce moment à la place utilisée par sa FT lorsque celle-ci mène la séance. Frustrée, celle-ci doit toutefois se contenter de ce positionnement, mais **recourt alors à la voix** qu'elle ne modère pas, contrairement aux pratiques habituelles de sa FT pour s'adresser aux élèves. Parler à haute voix va de soi pour ST5, tandis que FT5C chuchote.

Certains étudiants décrivent également leur **recours au regard** des étudiants pour repérer l'engagement des élèves, les solliciter ou les relancer. Lors de la SEA1, ST4 voit les élèves « *assis de manière droite sur leur chaise* », ayant apporté toutes leurs affaires en classe. Elle est ainsi attentive, ou du moins n'est pas indifférente au regard des élèves : « ça se voit dans leur regard » sachant que cette technique corporelle à une technique spécifique à l'enseignement spécialisé [regarder/observer les élèves, permet de savoir si les élèves sont prêts à travailler ou non]. De même pour ST3 (SEA6), lorsqu'il désigne les différents postes du parcours à effectuer dans la salle de gymnastique, tout en expliquant les consignes aux élèves, le constat d'élèves couchés par terre, celui d'autres en train de se projeter dans une organisation sociale en groupes, l'amène à sentir, à cet instant-là qu'il est en train de « *perdre les élèves* ». **Ce recours à un ressenti** plus global, sollicitant l'usage du corps et passant par des perceptions sensorielles plus subtiles, est également décrit comme une technique utilisée par ST4 (SEA2). En effet, si elle, si elle commence par déclarer percevoir l'agitation en ayant recours au regard, elle accompagne très rapidement ses propos de mouvements du corps en agitant ses mains, sa tête et finalement une partie de son corps, tout en finissant par préciser verbalement la manière dont cette agitation est perçue à travers l'intégralité de son corps :

Ah oui, j'ai vu tout de suite [mime l'agitation avec ses mains et sa tête], *ça bouge un peu plus, j'sais pas comment on pourrait dire, mais on le ressent* [montre sur son corps : gorge, torse], *enfin*

être enseignant c'est quand même un ressenti physique par rapport aux sensations et on voit qu'ils s'agitent toujours plus, il a même couru pour aller voir (...) (AC_ST4_SEA3_Minutes 09'33''-09'49')

Seuls les segments analysés dans le cadre des 8 SEA dans lesquelles ST3 intervient, montrent que les déplacements, les mouvements du corps, le recours à une gestuelle démonstrative, s'avèrent des dispositions à agir (Ria, 2012) relativement typiques de l'engagement de cet étudiant-stagiaire à faire participer activement les élèves aux interactions verbales ou aux tâches écrites à réaliser à leurs pupitres. Celui-ci n'hésite pas à **varier les positions**, en passant du placement frontal devant le tableau pour donner les consignes au lancement de la tâche ou en cours de séance pour préciser une consigne apporter une information complémentaire, à la circulation dans les rangs pour surveiller l'avancement dans la réalisation des tâches par les élèves et anticiper d'éventuels obstacles rencontrés. Il recourt régulièrement à la position « accroupie » auprès du pupitre d'un élève utilisée dans le but de chercher le regard de l'élève (SEA2 ; SEA4 ; SEA7) ; tout comme il peut également s'accroupir devant le tableau noir et chuchoter, lorsqu'il s'agit d'attirer l'attention des élèves dans une d'atmosphère de classe trop bruyante à ses yeux pour qu'il puisse donner une explication/information (SEA8). Cet étudiant-stagiaire sollicite également verbalement et visuellement l'attention des élèves : il interpelle collectivement et régulièrement l'ensemble des élèves non sans insistance en leur posant des questions puis relance systématiquement individuellement et nominalement tel ou tel autre élève. Il peut aller jusqu'à monter sur une chaise dans un même but, et renoncer à prendre le temps d'effacer le tableau noir pour y inscrire un repère visuel, de peur de perdre l'attention d'un groupe d'élève qu'il *sent* avoir *avec lui*. Il n'hésite pas à recourir à de la **valorisation des connaissances de l'un ou l'autre** pour obtenir un engagement peut-être plus conséquent en agitant des feuilles devant les élèves, etc.

Nous constatons donc une tendance à mobiliser des **formats pédagogiques portés et centrés sur l'étudiant-stagiaire lui-même**, qui reste le leader d'interactions en étoile. C'est également souvent le cas pour ST1 et ST5, bien que celles-ci n'accompagnent pas ces interactions durant les cours dialogués de tels gestes, mouvements et déplacements du corps dans l'espace²⁰³.

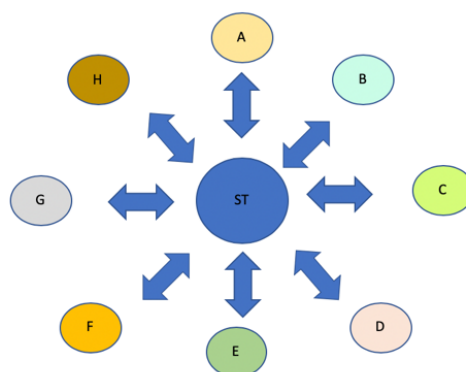


Figure 9.14 : Interactions en étoiles entre ST et les élèves

Cette absence de mouvements, de déplacements également constatée chez les autres étudiants-stagiaires, contribue sans doute à souligner le contraste entre une perception par ST3 d'élèves engagés versus une perception par ST1 (SEA5) ; ST2 (SEA3) ; ST5 (SEA1) d'élèves peu engagés en raison d'une séance également perçue comme trop longue ou trop ennuyeuse. ST3 privilégie d'ailleurs le plus souvent le format interactif à l'oral (SEA1 ; SEA3 ; SEA4 ; SEA7) au travail sur fiche avec les élèves (SEA8), lorsqu'il ne procède pas à des séances organisées autour de jeux pédagogiques (SEA5 ; SEA8) et de tâches de manipulations (SEA5), ou encore des séances consacrées à des tâches artistiques (SEA2 ; SEA8) ou à tâches de jeux collectifs et de motricité globale en EPS (SEA6). ST1 et ST2 mentionnent toutefois également à plusieurs reprises (ST1SEA2 ; SEA3 ; SEA4 ; SEA6 // ST2 SEA1 ; SEA4 ; SEA6 ; SEA7 ; SEA8) tenter de passer par la

²⁰³ Pour rappel (chapitre 7), ST1 cesse précisément ces déplacements, certes davantage à visée de soutien à l'accomplissement des tâches, à partir de la SEA3, lorsque sa formatrice, FT3B, lui recommande d'adopter un positionnement stable et assis au sein de la classe.

conception de la tâche elle-même, dans une perspective d'engagement des élèves. Les tâches proposées sont donc souhaitées attrayantes, différentes des tâches habituellement rencontrées au préalable, susceptibles de susciter l'intérêt et le plaisir chez les élèves. ST2 (SEA6) mentionne par exemple rechercher expressément à proposer à certains élèves des tâches qu'elle considère différenciées, plus complexes, comportant un certain « *challenge* » et donc valorisantes, espérant ce faisant leur permettre de s'engager plus facilement dans la tâche, précisément en raison de cette nouveauté et du défi à relever. « *Tu as tout acquis, maintenant tu peux mettre ça en place dans les problèmes* » dit-elle ainsi par exemple, à l'un des élèves âgés de 13.5 ans et scolarisé dans sa structure de stage C, à qui elle propose un exercice de maths issu des moyens d'enseignement romands de niveau 6PH.

Les différences de techniques corporelles adoptées (même de manière transparente) par les étudiants-stagiaires sont également à mettre en relation avec la différence de **tolérance à une atmosphère de classe plus ou moins bruyante**. C'est par exemple le cas de ST4 qui exprime lors de la SEA4 chercher à éviter tout désengagement de la part des élèves en évitant précisément tout risque de dispersion. Cette étudiante-stagiaire ayant en effet tendance à attribuer le désengagement observé chez certains élèves de la classe à de la distraction ou de la dispersion, elle se dit qu'elle peut va/peut agir en retour en demandant un retour au calme et au silence. Elle réclame alors des élèves le silence, leur demande de se concentrer, de rester centrés sur leur tâche et demeure à l'affût des signes de dispersion. Contrairement à ST3 et ST5, celle-ci a ainsi plutôt tendance à mobiliser des formats pédagogiques de type *seatwork* (Veyrunes, 2011) propices à répondre à des préoccupations-types : [*maintenir l'ordre en classe*], [*veiller à ce que les élèves ne se dispersent pas dans des interactions inutiles et peu propices à leur concentration*] en limitant les travaux de groupes, les déplacements et interactions entre pairs et en proposant le plus régulièrement possible un travail sur fiches, accompagné d'une circulation la plus discrète possible de sa part entre les rangs. Comme pour ce qui concerne les cours d'expériences de ST1 lors de la SEA3 analysés et présentés dans le chapitre 7, nous notons également dans certaines SEA²⁰⁴ (SEA3 et SEA4 notamment), une disposition à fournir précipitamment de l'aide afin d'éviter tout risque de dispersion par des interpellations sonores du type « *maîtresse, maîtresse, je ne comprends pas !* » ou encore toute zone d'agitation dues précisément aux manifestations de coping d'élèves confronté à une consigne non comprise, à une stratégie de résolution de problèmes difficilement accessible, etc. (Pelgrims, 2006). Nous constatons en revanche chez ST3 une description inverse de l'expérience, notamment lors de la SEA7, quand celui-ci mentionne qu'il *sent* qu'il tient le groupe, que les élèves sont captivés, même s'ils se montrent bruyants et agités, ces signes étant interprétés à l'instant où ils se produisent comme des manifestations du plaisir, de la joie que les élèves ont sur le moment. Ceci n'empêche bien évidemment pas chacun des étudiants-stagiaires, à un moment donné ou à un autre de la séance, de rappeler aux élèves certaines règles de vie liée au maintien d'un certain niveau sonore réduit dans la classe : [*lèves la main avant de parler !*], [*tu lèves la main et je t'interroge*], [*je ne parle pas tant qu'il n'y a pas le silence*]. Il s'agit pour eux d'une manière de canaliser certains élèves dans leur envie de fournir au plus vite la bonne réponse sans tenir compte du fait que d'autres sont encore en train de réfléchir à la réponse à produire. ST2 (SEA7) rapporte ainsi que lorsqu'elle s'assied sur son haut tabouret situé au centre du groupe classe et dominant ainsi le demi-cercle des pupitres d'élèves tournés face à elle et au tableau noir, elle se tait elle-même quelques instants tout en scrutant tour à tour chaque élève, dans le but d'obtenir le silence. Puis elle leur demande de se mettre bien en place sur leur chaise et face à elle, pour qu'ils puissent être bien attentifs. Elle tient compte du fait que les élèves reviennent de la récréation, et s'attend donc à ce qu'ils soient agités. Elle se dit qu'il est important et nécessaire pour tous d'avoir ce temps de retour au calme, elle qui cherche à obtenir d'eux l'attention requise pour la préparation collective à la dictée qui va suivre. Une posture « *non avachie* » des élèves à leur pupitre, le constat que ceux-ci ne sont « *pas en train de faire autre chose* », qu'ils « *sont dedans* » sont donc pour elle autant de signes manifestes l'amenant à se dire que les élèves sont prêts à se mettre et à s'engager dans ce travail collectif. De même pour ST3 (SEA6), lorsqu'il désigne les différents postes du parcours à effectuer dans la salle de gymnastique, tout en expliquant les consignes aux élèves, le constat d'élèves couchés par terre, celui d'autres en train de se projeter dans une organisation sociale en groupes, l'amènent à *sentir* à ce moment-là qu'il est en train de « *perdre les élèves* ».

²⁰⁴ Comme ST1, ce sont les deux séances qui se réalisent en contexte de classe spécialisée, durant le stage B.

Nous précisons toutefois que cette tolérance à une atmosphère plus ou moins bruyante dans la classe est d'une part située, mais également soumise à un processus d'appropriation. Elle n'est donc pas strictement pas relative à l'étudiant-stagiaire lui-même. En effet, ST4 rapporte (dans des commentaires de niveau 2) s'être complètement familiarisée avec le bruit et l'agitation dans la classe au fil de son stage C, au point de ne plus les remarquer. Ainsi, ceux-ci ne lui apparaissent plus comme problématiques et va jusqu'à considérer que la classe est calme alors même que les élèves parlent fort et se déplacent régulièrement. Elle rappelle ironiquement à ce propos être rentrée à la maison avec des maux de tête lors de son premier jour de stage.

Finalement et de manière plus épisodique, nos analyses révèlent également le recours intentionnel à des **formules humoristiques** destinées à attirer l'attention des élèves (ST5 SEA1). ST1 (SEA5 ; SEA6), ST2 (SEA5 ; SEA6) et ST5 (SEA1 ; SEA2 ; SEA7 ; SEA8), toutes trois confrontées à des groupes-classes d'élèves âgés de 13 à 15, voire 17 ans, n'hésitent d'ailleurs pas à certains moments à s'appuyer sur une certaine **proximité générationnelle avec les élèves** pour établir une communication basée sur des significations et centre d'intérêts communs et favoriser à travers celle-ci une ambiance de classe propice à l'accomplissement des tâches.

Certains étudiants-stagiaires décrivent également l'**expérience émotionnelle** accompagnant ces tentatives déployées afin de favoriser de la part des élèves un engagement dans les tâches proposées. Ainsi, ST4 décrit, lors de la SEA5 son **agacement** face aux élèves qui s'agitent en classe, qui ne réalisent pas leur travail comme elle le leur demande et qui ne participent pas de manière (jugée) adéquate, et ce malgré ses tentatives pour rétablir l'ordre en classe. Celle-ci décide en effet de ne pas réagir tout de suite, mais constatant que les élèves continuent à rire, elle leur demande de ne pas rire. Elle constate toutefois que son intervention est infructueuse, car elle a à présent à faire à un fou rire général. ST4 rapporte alors que son formateur de terrain doit alors venir s'asseoir vers l'un des élèves dans le but de calmer l'agitation générale. Lors de la SEA6, cette même étudiante précise avoir modifié ses pratiques à la suite de ce qu'elle a pu entendre lors des réunions de synthèse. Elle est à présent **fière** de pouvoir hausser le ton et toucher le bras de l'élève agité, adoptant ainsi une stratégie réputée plus efficace et conforme à ce qu'il convient de faire au sein de cette institution et avec ces élèves. Toutefois, celle-ci décrit tout de même l'effort effectué pour ne pas rendre trop visible sa **déception** au moment où l'un des élèves tourne en dérision les sons qu'ils ont travaillé ensemble. En effet, celle-ci cherche alors à prendre en considération les remarques initiales formulées par son formateur de terrain concernant notamment sa tendance à trop dévoiler ses réactions émotionnelles aux élèves. En fin de séance, n'y tenant plus, **fâchée** par le fait que l'un des élèves crie à côté de la caméra, se sentant dérangée alors qu'elle est en train de travailler et de soutenir un élève dans sa tâche, ST4 manifeste toutefois verbalement sa **colère** auprès de cet élève. Constatant que son intervention ne suffit pas à l'interrompre et qu'un autre élève est en train de rejoindre son camarade vers la caméra, elle se dit que tout va dégénérer. Elle se lève alors et décide d'arrêter la captation vidéo.

ST5 décrit quant à elle un sentiment de **frustration**, lors de son stage C (SEA5), en raison de l'impossibilité perçue de ne pas être en mesure de communiquer davantage avec les élèves. Ainsi celle-ci mime tout en s'exclamant « Mais travaille quand j'ai le dos tourné ! Travaille quand même quand je ne suis pas derrière toi ! » autant de phrases qu'elle souhaiterait pouvoir dire aux élèves à l'instant où elle constate que les élèves n'avancent pas, mais qu'elle s'abstient de dire. À l'inverse lorsqu'elle perçoit Y tendant sa main vers la peinture, elle se sent confiante et rassurée et se dit qu'il est dans son activité et qu'il est en train de faire les choses.

Ces postures, ces variations dans les intonations de voix, dans les placements adoptés ou encore dans les micro-gestes déployés par les étudiants-stagiaires en classe sont toutefois encore autrement mobilisés lorsqu'il s'agit d'intervenir face à un comportement d'élève jugé « difficile » (Robbes, 2011 ; Massé, Verret, Gaudreau & Nadeau, 2018) et perturbateur de l'ordre en classe.

L'anticipation et les interventions face aux comportements significativement perturbateurs

Si, comme nous l'avons mentionné plus haut, l'intervention en cas de confrontation à des comportements manifestés, perçus perturbateurs ou encore difficiles, ou interactions complexes entre élèves, leur anticipation et leur régulation, relèvent de la culture d'action des enseignants spécialisés, y

être confrontés en tant qu'étudiants-stagiaires, en situation de formation peut consister en une expérience signifiante. C'est sans doute la raison pour laquelle, les segments d'activité associés à cette problématique sont documentés avec régularité par les 5 étudiants-stagiaires (voir tableau 9.24). Celle-ci est abordée tant sous l'angle de l'anticipation de ces comportements survenant en classe, que sous l'angle des interventions (ou leur absence d'intervention) déployées face à ces comportements.

- **Anticipation des comportements significativement perturbateurs**

Précisons tout d'abord ici que les étudiants-stagiaires ne sont pas systématiquement amenés à anticiper des manifestations de débordements majeurs, entraînant une conduite agressive envers l'étudiant-stagiaire ou un autre élève, de la part de l'élève en question, un comportement à risque ou dommageable pour lui-même ou pour toute autre personne. En effet sur les 40 situations d'enseignement et apprentissages observées et analysées, seules trois d'entre-elles sont perçues par les étudiants-stagiaires comme comportant l'une de ces caractéristiques (ST1 SEA2 ; ST2 SEA2 ; ST4 SEA5). Toutes trois se déploient dans une structure d'enseignement spécialisé séparée (bâtiment scolaire de type habitation individuelle transformée en école), en contexte d'institution spécialisée. La plupart des comportements d'élèves associables à des comportements réactionnels à l'anticipation d'un échec potentiel par l'élève dans le cadre de l'accomplissement d'une tâche (par ex : ST1 SEA2 // ST2 SEA5 // ST3 SEA4) ; à un refus d'accorder à l'élève ce qu'il souhaite de la part de l'étudiant-stagiaire et/ou des remarques à visées disciplinaires (par ex : ST3 SEA 4 et SEA 8 // ST4 SEA 3 ; SEA 4 ; SEA6 ; SEA 7 // ST5 SEA8) sont uniquement perçus comme étant potentiellement inadéquats et débouchant de manière effective sur une perturbation ponctuelle plus légère de l'ordre établi et de l'ambiance de classe.

Pour la plupart des étudiants (ST1 ; ST4 ; ST5) la **dimension temporelle liée au déroulement chronologique du stage**, semble constituer un facteur contribuant à permettre à l'étudiant d'anticiper avec plus ou moins de certitude la survenue des comportements annonçant ou actualisant une rupture de l'ordre établi, de même que ceux signalant la mise en place par l'élève ou un groupe d'élèves, de stratégies d'évitement de la tâche. Celles-ci rapportent en effet y parvenir avec plus de facilité en fin de stage qu'en début de stage, période dans laquelle ces étudiantes-stagiaires se trouvent parfois dans l'incapacité à le faire sans l'**assistance du formateur de terrain** (ST1 SEA2 ; ST4 SEA6). Lorsque ces segments sont évoqués dans les séances d'enseignement et apprentissages observées en fin de stage, ces mêmes étudiantes-stagiaires disent être en mesure de pressentir les réactions inadéquates d'un élève et la potentielle nécessité d'une intervention ou au contraire d'une absence d'intervention de leur part (ST1 SEA2 ; ST2 SEA6 ; ST5 SEA8).

Pour d'autres (ST2 et ST3), cette dimension temporelle est peu significative dans l'identification, la perception de ces indices réactionnels émergés de leur monde-propre, à l'instant où une rupture de l'ordre semble imminente. Ces deux étudiants-stagiaires ne documentant pas de traces de transformation majeure de leur activité en lien avec le manque de temps à disposition pour être en mesure d'anticiper ces phénomènes inhérents aux contextes d'enseignement spécialisé, invoquent à travers des commentaires de niveau 2 une certaine forme d'acculturation à ces signes. Ainsi, pour ST2 (SEA2), son **parcours d'études antérieures** en psychologie (voir chapitre 5) constitue très clairement une source de connaissances, d'expériences, de normes d'actions, de valeurs qu'elle mobilise spontanément, et qui, selon les élèves et les circonstances, entrent en résonance avec ses conceptions des crises manifestées par des élèves scolarisés en institution spécialisée par exemple. Parallèlement à ces éléments relevant de sa culture-propre dite de « psychologue », se mêlent au sein d'un même stage, voire au sein d'une même séance, également selon les élèves et les circonstances, des éléments des connaissances appropriées lors de ses stages en contexte d'enseignement ordinaire. À ce multiple répertoire de connaissances mobilisables en acte s'articulent, un certain nombre d'attentes liées précisément à ces comportements potentiellement ostensibles. ST3 mentionne également faire appel aux connaissances, expériences et normes d'actions associables à une culture-propre d'éducateur spécialisé lorsqu'il puise dans son répertoire de connaissance et pressent la manifestation d'un comportement dit perturbateur, de l'ordre établi (SEA8). Il reconnaît toutefois volontiers, comme ST2 d'ailleurs, que ces normes d'actions, ces valeurs, ces expériences ne correspondent pas forcément à celles communément partagées dans le cadre des contextes scolaires (même spécialisés), et plus particulièrement en situation d'accomplissement de tâches d'enseignement et apprentissage. Ainsi, là où ST2 associe des

comportements de tricherie lors d'un jeu mathématique ou de sabotage de la tâche de jeux collectifs, déployés par un élève à une tentative d'entrer en lien ou de tester le lien à l'adulte (SEA2) ; là où ST3 pourrait voir lors de sa lecture à haute voix d'une histoire au collectif-classe, les interruptions incessantes et innombrables questions qui lui sont adressées par l'une des élèves du groupe, comme une simple recherche de la fonction de contenance de la part de l'enseignante-titulaire (SEA1), certains sentiments, des choix d'actions pratiques, de communication, dépendants de ces interprétations, valeurs, connaissances en acte, se manifestent alors également. Ceux-ci provoquent toutefois une **tension** certaine concernant la « **bonne** » **culture d'action à mobiliser** dans ces cas-là, tant ces choix, interprétations, sentiments reflètent parfois d'après eux, des traces d'une culture d'action ponctuellement incompatible avec leurs tâches d'enseignement. Malgré ces outils de pensée et d'action à disposition et mobilisables à tout instant, ST2 et ST3 évoquent donc tout de même ressentir ponctuellement des doutes et de l'inconfort relatifs à cette phase d'anticipation.

Parmi les **préoccupations** rapportées par les étudiants-stagiaires à l'instant où ils sont amenés à intervenir face à des comportements significativement perturbateurs, celle d'éviter à l'élève de « décompenser », en le conduisant malgré elle dans ses retranchements, est très souvent présente chez ST2 (SEA2-SEA5-SEA6-SEA8). À l'opposé c'est le retour à l'ordre, la restauration d'une autorité momentanément bafouée qui est recherchée chez ST4 (SEA5), tandis que pour ST5 (SEA7-SEA8), il s'agira de rappeler aux élèves que l'étudiant-stagiaire, assumant symboliquement la place de l'enseignant-titulaire est le garant du cadre et qu'en tant que tel, il appartient aux élèves de l'écouter et de s'exécuter en sa présence. Comme nous l'avons montré dans le chapitre 7, pour ST1 nous observons lors de la SEA2, une intention prégnante de préserver l'élève au comportement significativement perturbateur d'une « crise majeure », non pas tant comme ST2 pour lui éviter des souffrances inutiles, mais plutôt dans la mesure où la crise majeure a ensuite des répercussions sur la dynamique de groupe et le climat de classe et donc sur la possibilité d'enseigner. En revanche, nous avons également remarqué que selon l'élève, ST1 ne cherchera pas à préserver l'élève d'une frustration, débouchant sur une crise potentielle. En effet, elle peut également chercher à faire respecter le cadre et à travers lui, le respect des pairs au sein de la classe. ST3 quant à lui cherche à préserver la cohérence de ses actions (communications, avertissements, tentatives de régulation précédentes) et le comportement manifesté par l'élève ; celui-ci s'appuie le plus souvent sur une évaluation située de l'enjeu sous-jacent à l'attitude de l'élève concerné et cherche à s'y adapter de la manière la plus pertinente. Dans d'autres cas, il cherche à éviter d'entrer en matière sur toutes les situations potentiellement conflictuelles rapportées par les élèves, afin de ne pas perdre trop de temps sur l'avancement de la séance et se montrer garant du cadre. Les préoccupations des étudiants-stagiaires varient donc, sans surprise de notre part, selon les élèves et les situations dans lesquels les comportements significativement perturbateurs émergent.

- **Intervention face aux comportements significativement perturbateurs :**

Les unités de cours d'expérience [sentiments] et [discours privé] documentées par les étudiants-stagiaires lorsqu'ils sont confrontés à un comportement significativement perturbateur, se situent sur un continuum (selon les ST et les SEA), allant **du sentiment d'impuissance au sentiment de compétence** (figure 9.15). Ces dimensions émotionnelles sont bien évidemment à chaque fois articulées aux composantes de la structure de préparation (préoccupations, attentes et connaissances) du cours d'expérience.

Ainsi, lorsque ST2 cherche à procurer un cadre sécurisant aux élèves auxquels elle enseigne et que celle-ci perçoit des signes d'agitation et de débordement de la part de certains élèves (SEA2 et SEA5 essentiellement) révélant selon elle un besoin de sécurité et de contenance non pourvu par ses soins, celle-ci décrit de forts sentiments de culpabilité, mais également de honte.

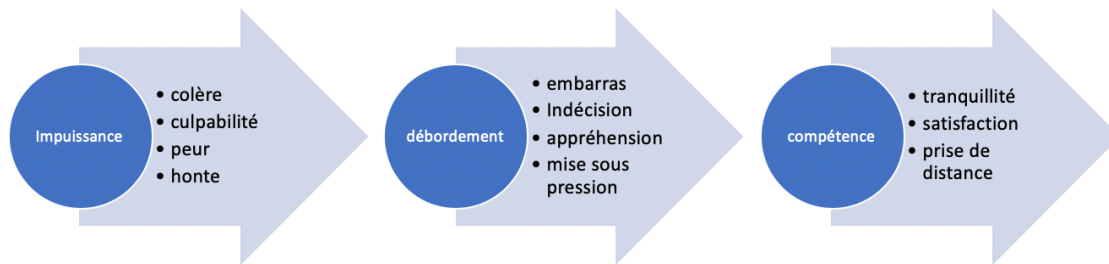


Figure 9.15 : Dynamique émotionnelle de l'expérience décrite par les ST

ST4 quant à elle, cherchant à contrôler l'ordre au sein d'un groupe-classe fortement perturbé par l'un des élèves (SEA5) et s'attendant à un retour au calme pour pouvoir enseigner, perçoit l'inefficacité de ses injonctions adressées à l'un des élèves, et évoque alors des sentiments d'impuissance et de débordement qu'elle attribue à un manque d'outils lui permettant de rester maître de la situation, générant alors de la colère, une mise sous pression et un fort sentiment d'incompétence. ST5 peut par moments exprimer de l'embarras à ne pas réussir à mettre suffisamment de distance émotionnelle entre elle et les adolescents de la structure du stage D, lors de la SEA8. Si ST1 et ST3 peuvent comme nous l'avons mentionné également documenter des composantes émotionnelles de l'activité se situant à l'extrême gauche du continuum, ceux-ci décrivent respectivement lors de la SEA2 et de la SEA8 à l'autre extrême du continuum, un sentiment de sérénité et de prise de distance face au comportement réactionnel manifesté par chacun des élèves concernés.

Lors de ces moments émotionnellement chargés, certains étudiants-stagiaires documentent parfois une exacerbation de certaines composantes émotionnelles de l'expérience en raison de la présence ou de l'absence en classe de leur formateur de terrain au moment où ils sont amenés à intervenir (ou à s'abstenir d'intervenir²⁰⁵). Émergerait ainsi en situation d'observation et d'évaluation, quelque chose de l'ordre du [*faire semblant d'agir de manière confortable pour soi*] ou au contraire [*éviter d'effectuer ce qu'on sait pourtant qu'il faudrait faire, pour éviter de se sentir trop inconfortable avec soi-même*], phénomènes sans doute moins fréquents dans d'autres configurations organisationnelles de dispositifs de stage, et en l'absence même ponctuelle du FT.

S'agissant des unités d'expérience de type [communications] et [actions corporelles symboliques] décrites nous constatons une **palette variée d'attitudes et de tons** adoptés **dans les communications** adressées aux élèves : ironie, humour, ton sec et ferme, ton agacé, mais également simulation d'agacement ou d'énervement, haussement du ton de la voix ou au contraire chuchotement, voire même silence sont autant de manière d'intervenir chez les cinq étudiants-stagiaires. Quant aux **actions corporelles symboliques** celles-ci ne s'avèrent pas très distinctes des micro-gestes, gestes et gestes techniques contribuant à soutenir l'engagement et la participation des élèves lors de l'accomplissement des tâches : regards, déplacements, rapprochement de l'élève concerné ou au contraire maintien du corps à une certaine distance. Nous constatons également qu'à l'inverse de l'agenouillement, la posture debout à une distance symbolique acceptable face à l'élève assis, est privilégiée lorsqu'il s'agit d'adresser des remarques d'ordre disciplinaire ou de tenir une posture d'autorité. Certains, comme ST1, ST2 ou ST5 se tiennent à proximité de la grande table lorsqu'elles cherchent à adopter une posture de cadrage face aux élèves adolescents.

Il est intéressant de constater que dans certains cas, les étudiants-stagiaires ont recours à un registre de d'action symboliques corporelles, de communication ou d'expression face aux élèves qui ne correspond pas aux émotions-sentiments ressentis dans l'instant. Ainsi, ST2 adopte une posture détendue et parfaitement détachée du comportement significativement perturbateur des élèves B (SEA2) et D (SEA5 et SEA6), lorsqu'elle s'adresse à eux ou aux autres élèves en cours de séance, alors même qu'elle éprouve de la peur vis-à-vis de leurs réactions potentielles, un sentiment de débordement, de la tension. ST3 à l'inverse, affirme faire exprès d'amplifier son ton de voix, de froncer le regard et donc d'adopter

²⁰⁵ ST4 décrit ainsi une frustration à ne pas être en mesure d'intervenir de manière authentique ses propres valeurs, ses propres normes de fonctionnement et préférences, en raison du fait qu'elle sait être observée et évaluée par la titulaire de la classe. Celle-ci affirme en effet ne pas adhérer à la manière dont FT4B gère les sanctions dans sa classe.

volontairement l'attitude de quelqu'un qui serait très fâché, alors qu'il se dit parfaitement décontracté et détendu sur le moment.

Certaines descriptions de l'activité vécue par les étudiants-stagiaire (ST2, ST4 ; ST5) montrent que ceux-ci adoptent *en connaissance de cause*, et dans l'instant de l'intervention, certains choix qui s'écartent des normes d'actions, valeurs, connaissances supposées être mobilisées par des enseignants-spécialisés (même en formation). Ce sont généralement ces choix, réalisés sous l'emprise de la crainte, et qui à défaut d'autres possibles, procurent en situation, le plus souvent des tensions, des doutes, et donc un fort sentiment d'inconfort, voire d'impuissance. Celles-ci sont rares, mais laissent des traces dans l'expérience des étudiants-stagiaires. Ainsi, lors de la SEA5, constatant que l'élève A s'est mis au travail mais qu'il déclare avec fierté avoir l'intention d'écrire le diminutif de son prénom au lieu d'écrire son prénom dans le cadre du rituel du début de séance, ST4 ayant eu l'occasion depuis le début du stage, de recevoir des insultes de sa part, d'assister à des provocations de tous ordres et de multiples refus d'entrer dans la tâche, et même de recevoir un coup, s'attend à un comportement violent de sa part, et cherche à éviter ce matin-là toute réaction de cet ordre-là. Elle décide alors de ne pas insister pour qu'il écrive son prénom au lieu de son diminutif, se disant que la moindre remarque risque de déclencher chez lui ce même type de comportement. Elle ne lui fait donc aucune remarque et le laisse écrire son diminutif alors même qu'elle sait que cet élève s'écarte ce faisant de la consigne donnée à tous. De même, poursuivant sur des commentaires de niveau 2, celle-ci complète en disant qu'elle n'insiste pas non plus lorsque celui-ci affirme ne pas vouloir effectuer l'une ou l'autre des tâches prescrites.

C'est également la crainte d'un élève et de sa réaction qui amène ST2 (SEA2 ; SEA5) et ST5 (SEA7 ; SEA8) à ne pas exiger de certains élèves des comportements attendus en classe, et par ailleurs demandés quelques instants plus tôt. Constatant que l'élève B est en train de perdre la partie de jeu entamée avec l'élève C, ST2 n'intervient pas lorsque celui-ci se met à contourner les règles du jeu²⁰⁶, lui propose ensuite très rapidement de recommencer une seconde partie afin que B ne soit pas trop frustré d'avoir perdu la première partie et qu'il ne soit pas confronté à un sentiment d'échec, finit par lui proposer ensuite de changer de jeu et accepte finalement de jouer individuellement avec lui successivement à plusieurs autres jeux de société. Elle sait à chaque instant que se faisant, elle s'écarte de l'objectif initial de la séance fixé par le FT se situant principalement au niveau des capacités transversales (PER) et plus particulièrement celle de la collaboration et de l'action au sein d'un groupe, au travers de jeux collectifs exerçant subsidiairement des compétences de dénombrement d'une collection. Ainsi, le fait de jouer individuellement avec l'élève B, tout en supervisant à distance l'élève C occupée à un autre jeu consiste en un compromis situationnel généré par la peur de susciter un comportement encore plus dérangeant ou inconfortable pour elle et surtout non maîtrisable. Il en va de même pour ST5 : alors qu'elle a demandé à haute voix et à tous les élèves de la classe de fermer et ranger leur atlas, afin qu'ils puissent mieux suivre, ST5 s'approche de l'élève C cachée derrière son atlas et range elle-même le livre en lui parlant tout doucement. Elle sait à cet instant, qu'elle adopte un comportement particulier avec l'élève C en régulant notamment son ton de voix, sachant que cette élève est sensible à la manière dont on lui parle, et en raison du fait qu'elle se sent impressionnée par le regard, la taille et la corpulence de cette élève : « *Elle me regarde, elle a presque envie de me tuer avec son regard avec lequel je me sens en danger, et où j'ai l'impression qu'elle pourrait me rentrer dedans même physiquement à chaque moment* ». Elle se dit à cet instant, qu'elle n'agirait pas du tout de la même manière avec les autres élèves de la classe, mais c'est plus fort qu'elle.

9.5.3 L'identification et la prise en considération de certains besoins pédagogiques et didactiques des élèves

Parmi les segments d'activité décrits et commentés par les étudiants-stagiaires lors des autoconfrontations, certains nous permettent d'accéder à l'interprétation que ces derniers construisent en situation d'enseignement, des besoins individuels et collectifs que les élèves des différents groupes

²⁰⁶ ST2 propose à C que les règles du jeu soient adaptées en fonction de ce qui arrange l'élève B, ce que B n'accepte pas, se rendant compte que celle-ci sont en sa défaveur. ST2 anticipe alors elle-même les stratégies permettant à l'élève C de ne pas remarquer qu'elle et l'élève B sont en train de contourner les règles du jeu : « *Je savais qu'il ne supporterait pas qu'elle ait deux lapins sur le jeu et pas lui* ». (AC_ST2_SEA2_Minute 33'00'')

classe peuvent avoir, pour exercer un rôle social d'élève (tableau 9.25). Nous nous référons ici, aux besoins particuliers des élèves compris dans le sens défini par Pelgrims (2012) ou Pelgrims & Bauquis (2016, p.78) comme « *les moyens (mesures, savoirs à enseigner, approches et méthodes d'enseignement, conditions et aménagements, ressources...) qu'un enfant ou un adolescent requiert pour accomplir les tâches et assumer un rôle social d'élève attendus dans un contexte scolaire donné* ».

Tableau 9. 25 : Besoins tels que perçus par les étudiants-stagiaires et pris en considération lors des SEA

Besoins désignés par les étudiants-stagiaires et attribués aux élèves	
ST1	<ul style="list-style-type: none"> • Besoin d'accompagnement, de guidance pour comprendre la consigne, entrer dans la tâche et l'accomplir • Besoin d'une adaptation des moyens et des supports d'enseignement • Besoin de valorisation / re-valorisation • Besoin de temps additionnel (dans le cas d'absence d'élèves) • Besoin de verbalisation des actions en train d'être réalisées (dans le cas d'un élève malvoyant) • Besoin du maintien et de l'actualisation du « contrat de confiance réciproque » • Besoin de stabilité
ST2	<ul style="list-style-type: none"> • Besoin d'être en lien avec l'enseignant • Besoin d'enseignement explicite, d'instruction • Besoin d'attention et de considération individuelle • Besoin de temps additionnel • Besoin de calme et de concentration • Besoin d'éclairage supplémentaire dans la classe (dans le cas d'un élève malvoyant) • Besoin d'adaptation des supports d'enseignement • Besoin du maintien et de l'actualisation du « contrat de confiance réciproque » • Besoin d'accompagnement, de guidance pour comprendre la consigne, entrer dans la tâche et l'accomplir • Besoin de sécurité et de contenance • Besoin de stabilité
ST3	<ul style="list-style-type: none"> • Besoin de « stimulation » • Besoin de participation • Besoin d'attention et de considération de chaque élève • Besoin de valorisation/ re-valorisation • Besoin d'accompagnement, de guidance pour comprendre la consigne, entrer dans la tâche et l'accomplir • Besoin du maintien et de l'actualisation du « contrat de confiance réciproque » • Besoin d'écoute • Besoin de repères visuels et de démonstration (lors de la présentation des consignes par ex.) • Besoin d'équilibre entre distance et proximité des adultes (certains élèves ont plus besoin de l'un que de l'autre). • Besoin d'un cadre, de limites • Besoin de sécurité (physique, lors de la SEA d'EPS)
ST4	<ul style="list-style-type: none"> • Besoin de soutien dans l'organisation du matériel sur le pupitre • Besoin de supports visuels • Besoin de soutien dans la mise en relation des objets de savoirs enseignés • Besoin de temps additionnel (dans le cas d'absence d'élèves) • Besoin d'un cadre et d'injonctions claires et fermes • Besoin de repères stables • Besoin d'être en lien avec l'enseignant • Besoin d'expériences d'apprentissages réussis / de tâches réussies (tâches simples versus tâches complexes)
ST5	<ul style="list-style-type: none"> • Besoin d'un langage adapté • Besoin de valorisation / re-valorisation • Besoin d'une assise confortable pour apprendre et produire. • Besoin d'accompagnement, de guidance pour comprendre la consigne, entrer dans la tâche et l'accomplir • Besoin d'une présence constante de l'adulte à ses côtés pour accomplir la tâche • Besoin de supports visuels • Besoin d'un cadre, de limites

Plus que de véritables conditions pédagogiques et didactiques dont les élèves institutionnellement déclarés à BEP auraient besoin en référence à l'analyse de leur activité de la situation didactique et des objets de savoir (par ex., Pelgrims & Bauquis, 2016). Il s'agit de conditions/besoins tels qu'inférés par les étudiants-stagiaires. Ces besoins individuels et collectifs, sont le plus souvent identifiés à partir d'inférences réalisées par les étudiants-stagiaires eux-mêmes, sous forme d'unités d'expérience de type **[discours privé : se dit que tel élève a besoin de ...]** articulées elles-mêmes à des unités d'expérience de type **[action corporelle symbolique : regard, observation, écoute]** des comportements manifestés, des postures adoptées par les élèves. Ces observations fines et cette écoute attentive de l'élève peuvent toutefois également émerger suite à une perturbation du monde propre de l'étudiant-stagiaire faisant **signe** à cet instant : par exemple pour ST3 (SEA2) : *[perçoit tel élève regardant tout sauf lui ou les autres élèves]* alors qu'il est en train de poser une question de compréhension à l'ensemble des élèves et qu'il

s'attend à ce que tous se sentent concernés; ou encore pour ST2 (SEA5) : [*perçoit tel élève ne posant pas de question*], alors même qu'elle sait que la tâche que les élèves sont en train de résoudre est complexe et que cherchant à venir en aide aux élèves qui seraient « bloqués », elle s'attend à être sollicitée.

Ces inférences sont fondées sur une **culture-propre** constituée majoritairement de connaissances et expériences partagées avec les formateurs de terrain du stage en cours et des stages précédents, ainsi que d'expériences personnelles d'enseignement durant le stage ou de manière plus générale dans tout autre contexte scolaire (remplacements réguliers dans l'enseignement régulier ou spécialisé et stages précédents). ST3 rapporte ainsi lors de la SEA1, qu'assis au bureau de l'enseignante-titulaire, il interagit à dessein de manière informelle avec les élèves qui arrivent au fur et à mesure dans la salle de classe, en attendant que tous soient installés.

Parfois, les actions corporelles symboliques sont intentionnellement réalisées dans le but de repérer les obstacles (de tous ordres) rencontrés par les élèves en situation de travail ou d'interactions en classe ou au contraire les progrès que les élèves peuvent montrer à certains moments. Elles sont alors le plus souvent articulées aux unités d'expérience de type [**communication** : *demande à l'élève s'il a besoin d'aide ; s'il s'en sort*] sont également décrites et donnent accès à la manière dont les étudiants-stagiaires interagissent avec leurs élèves sur fond d'une réalisation-type anticipée de la tâche. Il arrive toutefois (ST1, SEA2 ; SEA7 // ST2, SEA2 // ST3 SEA2 ; SEA5 //ST4 que certains de ces besoins soient parfois « plaqués » sur les élèves, en référence à des **connaissances** issues d'indications diagnostiques apportées par les formateurs de terrain lors des échanges informels ou formels durant le stage. Ces informations peuvent également être transmises ou recueillies lors des échanges qui ont lieu durant des réunions d'équipe ou lors des synthèses.

À ce propos, il est intéressant de noter que la confrontation régulière à certains comportements significativement perturbateurs amènent les étudiants-stagiaires à se questionner souvent avec l'aide de leurs formateurs de terrain, sur la nature des besoins des élèves, et ce majoritairement dans les contextes d'enseignement en institution spécialisée. En effet, comme nous l'avons montré précédemment, si lors des premières séances d'enseignement et apprentissages observées ceux-ci décrivent souvent une expérience faite de surprise, étonnement voire même d'agacement, lors des premières confrontations à des comportements atypiques (hors acculturation professionnelle ou sociale à ces formes de manifestations réactionnelles par exemple au changement ou à la frustration) entraînant une interprétation des besoins exprimés par l'élève éloignée de celle que pourrait faire un professionnel chevronné, il n'est toutefois pas rare que celle-ci se transforme au fil des séances au sein d'un stage. Nous observons en effet ce phénomène lorsqu'un échange à ce sujet a lieu lors des entretiens post-leçons entre le formateur et son étudiant-stagiaire et que celui-ci est rapporté lors de l'autoconfrontation dans des commentaires de niveau 2.

La documentation de l'expérience de ST5 lors de la SEA5, illustre ainsi d'une part la complexité inhérente à l'identification de certains besoins (pédagogiques et didactiques) situés et contextualisés pour des étudiants-stagiaires et d'autre part ce phénomène de transformation de culture-propre intervenant en cours d'entretien post-leçon et transformant potentiellement dans son sillage l'interprétation des besoins manifestés par l'élève pour la suite du stage.

Cherchant à permettre à C d'avancer et de poursuivre la réalisation de la peinture, cherchant à vérifier que toutes les conditions soient en place pour lui permettre d'atteindre ce but et s'attendant à ce que C soit correctement installé sur sa chaise, ST5 sait par ailleurs (à travers des apprentissages en lien avec la posture de l'élève, effectués dans l'un des stages du complément de formation en ordinaire) qu'en position assise, tout élève devrait avoir les pieds posés à terre pour lui permettre d'effectuer de manière adéquate, une tâche de production écrite. ST5 perçoit l'élève C arrêté, comme bloqué dans la réalisation de la tâche, l'une des mains empreinte de peinture, les pieds balançant au-dessus du sol. Elle se dit alors que cet élève doit avoir besoin de davantage de confort ou d'une meilleure assise et qu'étant assis sur cette chaise, celui-ci n'a pas forcément toutes les conditions lui permettant d'être bien positionné de manière à réaliser correctement la tâche de peinture. Elle conclut donc que si cet élève s'arrête à cet instant c'est qu'il n'a pas les conditions requises pour bien peindre. Tout en disant à C qu'avoir de la peinture sur la main n'est pas grave, elle lui propose de changer de place et de venir s'asseoir sur une autre chaise. L'élève change donc de place.

Lors de l'autoconfrontation à ce segment d'activité, ST5 précise en revanche à travers des commentaires de niveau 2, qu'après avoir discuté avec FT5C lors de l'EFB_SEA5 de ce constat d'arrêt en cours de réalisation de tâche par l'élève C, celle-ci se rend compte de la complexité de la situation dans laquelle elle a placé cet élève en lui demandant de changer de place. Ce n'est en effet, que lors de l'entretien avec sa formatrice, que l'étudiante-stagiaire est confrontée à une autre interprétation possible de l'interruption de tâche par l'élève et réalise alors un décalage dans l'interprétation du comportement manifesté par l'élève et la correspondance établie d'un point de vue externe, entre le comportement observé et un besoin de confort en assise. La peinture sur les doigts de l'enfant n'ayant absolument pas été émergée de son monde propre comme un élément suffisamment signifiant dans un tel contexte pour qu'elle y accorde de l'importance, celle-ci s'est concentrée à l'inverse sur l'un des éléments significatifs compte tenu de la structure d'anticipation présente à cet instant et compte tenu de l'air de famille présenté par cette situation avec celles rencontrées lors d'un stage précédent.

Elle comprend alors que l'objectif étant pour les enseignants de prendre en considération cette sensation d'inconfort tout en cherchant à permettre à l'élève d'apprendre à progressivement la supporter, et réalise à un temps $t + 1$, que lorsqu'elle dit à l'élève sur un ton visant à réduire au possible toute l'importance que cet élève semble accorder à cette peinture sur les doigts, qu'« *avoir de la peinture sur les mains c'est pas bien grave* », qu'elle est non seulement passée à côté du besoin manifesté par l'élève à cet instant, mais qu'elle a également déployé des gestes pédagogiques inadéquats dans une telle situation.

Parmi les besoins-typiquement identifiés par les 5 étudiants-stagiaires, nous constatons que trois groupes de besoins sont régulièrement considérés lors de l'accomplissement des tâches d'enseignement par ces derniers :

- Le besoin d'aide et de soutien à l'accomplissement des tâches
- Le besoin de valorisation et/ou de revalorisation de l'élève
- Le besoin d'un cadre à la fois contenant et bienveillant

Si nous nous référons à la catégorisation et la définition des besoins particuliers des élèves établie par Pelgrims et Bauquis (2016), il est de plus intéressant de relever que parmi les besoins individuels et collectifs identifiés par les étudiants-stagiaires, ce sont majoritairement certains besoins pédagogiques qui s'avèrent signifiants. Les besoins d'élèves à dimension expressément didactique, tels que le besoin d'un enseignement explicite ou encore le besoin de propositions variées de moyens d'enseignement et apprentissage par exemple, ne sont qu'épisodiquement évoqués et le plus souvent en lien avec un élève en particulier.

L'identification et la considération de ces besoins pédagogiques conduisent dès lors les étudiants-stagiaires à déployer un certain nombre de communications, de gestes et micro-gestes, visant à valoriser très régulièrement les élèves, à travers la valorisation des tâches adéquatement effectuées, celle des comportements adoptés par les élèves, voire parfois (mais rarement de notre point de vue) lors d'apprentissages réussis (Pelgrims, 2009). Ces communications, gestes et micro-gestes tendent également à manifester une intention de signifier aux élèves que ceux-ci croient en eux. Les étudiants-stagiaires cherchent également à permettre aux élèves de sentir que malgré leur présence pour une durée limitée au sein de la structure de stage, ceux-ci tiennent à ce qu'ils réussissent les tâches proposées. Ils souhaitent donc parvenir à transposer le contrat de confiance réciproque instauré entre les élèves et leur enseignant-titulaire (ibid.), afin de les accompagner au mieux et leur permettre de réussir.

9.5.4 Les techniques, postures d'aide et de soutien à l'accomplissement des tâches

Nous approfondissons à présent comment s'actualisent pour les étudiants-stagiaires, leurs connaissances, attentes et préoccupations liés à la considération de ces différents besoins en situations d'enseignement et apprentissage, au travers de la présentation de la problématique de l'aide et du soutien à l'accomplissement des tâches prescrites aux élèves.

Nous constatons que l'aide et le soutien à l'accomplissement des tâches tels que décrits, racontés, mimés et commentés, se manifestent par le recours à différentes techniques professionnelles mobilisées par les étudiants-stagiaires très majoritairement en présence des élèves durant l'accomplissement des tâches (5/6) et beaucoup plus rarement en amont de celles-ci, lors de l'anticipation et de la préparation des tâches en l'absence des élèves (1/6).

L'usage de gestes et micro-gestes déployés en présence des élèves : techniques corporelles et interactionnelles mobilisées

Le déploiement de gestes et de micro-gestes de guidance en cours de tâche : Comme le montre la figure 9.16, les étudiants-stagiaires ont recours à de nombreuses reprises, à des **gestes d'indication, de monstration** accompagnant les explications fournies au lancement de la tâche et durant l'accomplissement de la tâche (Duvillard, 2014 ; Moulin, 2004). Ayant proposé à l'élève B de lire les phrases écrites dans son cahier, ST2 (SEA3) accompagne par exemple la lecture effectuée par l'élève en pointant son index droit sur le cahier puis en le levant successivement au fur et à mesure que l'élève B lit les mots qu'elle indique avec son doigt. Ayant remarqué au préalable une certaine agitation chez lui, elle cherche à capter son attention, à le ramener à la tâche en train d'être accomplie en lui demandant d'écouter. Elle suggère par ailleurs tout en l'indiquant implicitement du doigt, le prochain mot sur lequel l'élève B devra porter son attention, tout en sachant par ailleurs que l'élève ne fait pas appel à des stratégies de lecture, car il est non-lecteur.



Figure 9.16 : gestes de monstration déployés par les ST lors des SEA

Quelques minutes à peine plus tard, elle lui saisit la main, pour lui montrer la segmentation des syllabes du mot « or/di/na/teur » qu'il est en train de lire. Ce faisant elle cherche à permettre à l'élève de vérifier corporellement l'existence de chacune des syllabes en appuyant le doigt de l'élève sur celles-ci.

Lorsqu'elle présente les nouveaux devoirs à deux des élèves lors de la SEA7, ST1 quant à elle, utilise également cette technique de pointage pour amener l'élève B à repérer l'endroit de la page où sont situés les mots de l'exercice du mot-fléché à retrouver. Si dans les deux cas illustrés ci-dessus, nous constatons que les gestes de guidance sont similaires, la fonction du geste quant à elle semble différer. Dans un premier cas, il s'agit d'un geste d'indication contribuant à permettre à l'élève B de persévérer dans la lecture de plusieurs mots constitutifs d'une phrase, tandis que dans le second cas, il s'agit d'un geste d'indication permettant à l'élève B²⁰⁷ de retrouver facilement la zone de travail dont il est question dans les interactions orales.

D'autres gestes de guidance de ce type, consistent à tenir la main de l'élève afin de lui permettre d'accomplir ponctuellement le mouvement souhaité. C'est le cas de ST5 lors de la SEA5, lorsque celle-ci est amenée à soutenir l'élève dans la réalisation de la peinture ou à nouveau celui de ST1 lors de la SEA8, lorsqu'elle accompagne l'élève B dans les gestes moteurs d'accomplissement de la tâche de couture prescrite dans le cadre du bricolage de Pâques.

Des gestes d'indication et de monstration accompagnent également souvent l'explication de consignes. ST4 (SEA4) décrit ainsi ce qu'elle fait lorsqu'elle lance la tâche de composition des quadrilatères à partir de formes géométriques découpées. Cherchant à permettre aux élèves de visualiser la tâche attendue et à ce qu'ils comprennent la consigne, s'attendant à ce qu'ils éprouvent un peu de difficulté à comprendre ce qu'il leur appartient de faire et sachant que fournir des supports visuels peut parfois aider les élèves à mieux comprendre, ST4 montre, tout en donnant la consigne aux élèves, comment juxtaposer deux formes géométriques de manière à produire un quadrilatère, en saisissant deux des formes de son enveloppe et en les plaçant l'une contre l'autre.

Le positionnement de proximité : Certains étudiants-stagiaires (ST3 SEA2 ; SEA3 ; SEA4 ; SEA7 ; SEA8) // (ST2 SEA5 // ST5 - SEA3 - SEA4) adoptent une **position agenouillée ou accroupie au pupitre** des élèves. Ce positionnement se réalise le plus souvent de manière transparente, et reflète selon nous l'incorporation

²⁰⁷ Il se trouve qu'il s'agit par hasard, dans la présentation de ces analyses de deux élèves distincts identifiés par la lettre B

de gestes professionnels typiques, devenant dès lors non significatifs lors de l'autoconfrontation des étudiants-stagiaires aux segments de leur activité en classe. Ainsi, si ce positionnement de proximité est davantage repéré dans nos données d'observation, il fait parfois l'objet d'une description en 1^{ère} personne, lorsque celle-ci est provoquée intentionnellement par nos soins.

À titre d'exemple, ST3 agenouillé à côté du pupitre de l'élève A, le touche une fraction de seconde dans le dos, tout en cherchant à capter son regard, se disant à l'instant où il est en train de lui fournir des explications que s'il parvient à obtenir son attention, il pourra alors davantage lui permettre de comprendre ce qu'il attend de lui. Ce positionnement de proximité se situant dans la zone de distance intime (Hall, 1978) est observé tout au long de la séance 2, et décrit par cet étudiant-stagiaire comme une technique lui permettant de s'assurer que les élèves aient « *tout bien compris* », qu'ils « *ne se sentent pas trop perdus* » dans l'accomplissement adéquat de la tâche « d'ombrage²⁰⁸ » par l'ensemble des élèves. Elle lui sert également à démontrer un certain nombre de gestes précis liés à cette technique. C'est ainsi le cas, lorsque penché en avant sur un pupitre, autour duquel se tiennent également assis deux des élèves, ST3 explique tout prenant son crayon et en traçant les formes des lettres sur la feuille, comment procéder pour effectuer ce fameux ombrage. Si sur le moment, ce positionnement s'avère transparent dans l'expérience de l'étudiant-stagiaire et ne suscite aucun inconfort particulier, a posteriori (commentaires de niveau 2 émis dans le cadre d'un auto-jugement critique), celui-ci auto-évalue chez lui un excès de perfectionnisme dans son intention d'aider les élèves. Se référant par ailleurs à cette notion incorporée de proxémie (Hall, 1971), celui-ci mentionne ne pas avoir suffisamment respecté « *les 50 centimètres symboliques dans la distance* » (AC_ST3_SEA2). Il estime ainsi se tenir trop près physiquement de ces deux élèves, avoir le sentiment de se montrer presque trop envahissant à l'égard des élèves.

Pour ST2, le fait de s'agenouiller au bord des grandes tables lors de la SEA5 et de la SEA6, est quelque chose qu'elle fait souvent, en visant la proximité et le fait de se mettre à la même hauteur que les élèves. Elle rapporte qu'il s'agit d'une mobilisation de techniques corporelles incorporées lors de son stage A avec accompli avec des élèves âgés de 4 à 7 ans, ou encore à certains égards, lors de son stage B accompli avec des adolescents présentant d'importantes déficiences cognitives. Elle sait qu'elle a tendance à se mettre proche dans un élan porteur du corps, mais constate tout comme son collègue ST3 a posteriori (commentaires auto-évaluatifs de niveau 2) une proximité qui l'interroge étant donné le fait qu'elle se tient face à des adolescents.

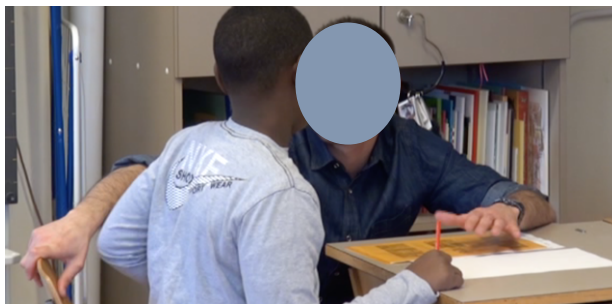


Figure 9.17 : Illustration du positionnement de proximité adopté par les ST lors des SEA

En adoptant une **position assise à côté de l'élève C**, ST5 se dit, lors de la SEA5, qu'elle peut ainsi l'aider directement tout en jetant des regards vers les autres qu'elle considère « *plus autonomes* ». Elle cherche à permettre à l'élève C d'entrer dans l'activité, à lui permettre d'écouter les consignes, d'être actif et de comprendre certains enjeux de la tâche. Celle-ci décrit dès lors un immense sentiment de satisfaction, lorsque percevant l'élève C se penchant tout en avançant la main pour saisir le bouchon qui devrait lui permettre ensuite, s'il le trempe dans le bol de peinture, de laisser une trace de rond sur sa feuille, elle se dit que celui-ci a compris ce qui était en jeu dans la tâche de peinture.

²⁰⁸ Il s'agit d'une technique de graphisme particulière enseignée par ST3 aux élèves dans le cadre de la séance d'enseignement et apprentissage 2 sur les graffitis et consistant à produire du relief autour de lettres du diminutif de leur prénoms, afin de produire un effet graphique.

Les déplacements : Bien qu'en cours de certaines SEA (ST1 SEA4-SEA7-SEA8 // ST2 SEA2-SEA3-SEA4-SEA7 //) nous constatons un positionnement majoritairement statique de la part des étudiants-stagiaires certains étudiants-stagiaires face à la classe, nous remarquons de fréquents déplacements déployés par les 5 étudiants-stagiaires lorsque les élèves accomplissent les tâches prescrites individuellement à leurs pupitres, dans la très grande majorité des 40 séances observées. Comme nous l'avons d'ailleurs vu pour ST1, les étudiants-stagiaires circulent devant les pupitres et/ou entre les rangs en observant les productions des élèves, s'arrêtant vers ceux-ci avec **différentes intentions** :

- Contrôler et vérifier l'accomplissement des tâches en cours (ST4 SEA1-SEA3-SEA4 // ST5 SEA5 – SEA6)
- Relancer ou encourager un élève qui se serait interrompu (ST4 SEA1-SEA2-SEA3-SEA4 // ST5 SEA5 – SEA6)
- Fournir des explications complémentaires aux élèves qui se trouveraient face à certains obstacles (ST2 SEA1- // ST3 - SEA 2- SEA7 // ST4 SEA1)

ST5 (SEA5) explique ainsi qu'elle est obligée de passer derrière chaque élève « *car sinon ils ne font rien dès que j'ai le dos tourné* ».

La technique du déplacement utilisée à des fins d'aide, de supervision, de vérification ou contrôle des tâches effectuées par les élèves est également privilégiée lorsque des préoccupations de type [*maintenir les élèves dans la tâche*] ; [*éviter de trop nombreux déplacements*] ; [*éviter la déconcentration des pairs*] ; [*éviter certaines stratégies d'évitement de la part de certains élèves*] sont présentes dans l'expérience des étudiants-stagiaires. En effet, il arrive que le recours à cette technique du déplacement en classe à des fins d'aide, de supervision, de vérification soit proposée aux élèves. Dans ce cas, et comme nous l'avons montré dans le chapitre 7, ce sont les élèves qui sont amenés à se déplacer de leurs pupitres vers la place fixe à laquelle se tiennent les étudiants-stagiaires (le plus souvent au bureau de l'enseignant-titulaire). Or, certaines fois, il arrive que cette technique soit intentionnellement écartée du champ des possibles par les étudiants-stagiaires qui préfèrent éviter toute perturbation de l'ordre en classe²⁰⁹. Lors de la SEA5, ST2 indique par exemple, signifier à l'élève E une interdiction de procéder à des allers-retours au bureau. Celle-ci sait en effet que cet élève éprouve le besoin d'être très fréquemment rassuré ; elle s'attend à ce qu'il vienne « *toutes les 30 secondes* » au bureau lui montrer sa fiche, lui poser une question, valider une réponse etc. Elle sait en revanche qu'en ce qui concerne l'élève A, cette technique du déplacement n'est quasiment jamais mobilisée, alors qu'elle serait tout à fait pertinente voire nécessaire. ST2 aura alors plutôt tendance à s'inquiéter lorsqu'A ne vient pas demander de l'aide au bureau lorsqu'elle s'y trouve (commentaires de niveau 2), se disant que A pense certainement que l'interdiction signifiée à E vaut pour elle aussi. Ces deux constats, couplés à une préoccupation de type [*éviter que les élèves ne fassent la queue au bureau*] l'amènent dès lors à opter pour une circulation dans les rangs des grandes tables.

Un peu comme sa collègue ST1 (SEA1), ST4 confrontée à accompagner l'accomplissement de tâches distinctes car individualisées, réalisées par trois élèves lors de sa première séance d'enseignement et apprentissage en institution, cherchant à se montrer disponible et à donner des explications complémentaires à chacun des élèves, se déplace successivement vers chacun d'eux tout en se disant que « *ce n'est pas facile de jongler sur trois élèves* ».

Reformulations, explications complémentaires

L'ensemble des gestes et micro-gestes décrits et commentés sous l'angle d'unités d'expériences [actions symboliques corporelles] de type : gestes de monstration et d'indication en cours de tâche, positionnement de proximité et déplacements vers les élèves, sont accompagnés d'unités d'expérience [communication] portant sur la formulation, la reformulation des consignes.

Celles-ci émergent sur fond de préoccupations, focalisations de type [*permettre à tous les élèves de comprendre*] ; [*permettre aux élèves d'entrer dans la tâche*] ancrées sur fond d'attentes de type [*difficulté pour certains à entrer dans la tâche*] ; [*difficulté de certains élèves à comprendre le but de la tâche*] et sur des connaissances/expériences/normes d'action de type [*il est nécessaire de répéter*]

²⁰⁹ Nous avons également mentionné la préférence de certains étudiants-stagiaires pour une absence de déplacements des élèves dans la partie consacrée au maintien d'une atmosphère de classe propice aux apprentissages

plusieurs fois de différentes manières pour qu'il, elle comprenne] ; [*ce, cette élève a des difficultés dans ce domaine*] ; [*il s'agit de mettre du sens sur ce qui est attendu*].

Dans certains cas précis, c'est plutôt le format pédagogique adopté qui requiert de la part de l'étudiant-stagiaire ce mode de soutien à l'accomplissement de la tâche. En effet, lorsque l'étudiant-stagiaire prévoit (ou se voit lui-même prescrit) des tâches d'apprentissage individualisées ou fortement différenciées à réaliser individuellement (ST1 SEA1-SEA2 // ST2 SEA5 // ST4 SEA1-SEA7 // ST5 - SEA8), il est alors décrit la nécessité de procéder à une ou plusieurs relectures de la consigne voir de fournir des explications individualisées à chaque élève pour permettre à chacun de saisir ce qu'il a à faire. ST2, décrit cette expérience dans le cas de la SEA5, lorsqu'il s'agit pour elle de faciliter l'entrée dans la tâche d'élèves ayant un plan de travail individualisé à effectuer. C'est également le cas de ST1 lorsqu'elle est amenée à lancer alternativement les deux élèves du groupe dans des tâches distinctes lors de la SEA1 (français) et lors de la SEA2 (mathématiques). ST1 (SEA2) mentionne par ailleurs procéder de la sorte, afin de réduire le niveau de stress chez l'élève D et éviter le déclenchement d'un comportement réactionnel, survenant lorsque celui-ci ne se sent pas capable de réexpliquer la consigne ou qu'il ne comprend pas spontanément ce qui est attendu de lui dans la tâche. ST4 (SEA1) relève toutefois que dans ces conditions de soutien à fournir de manière individualisée, elle éprouve une certaine difficulté à consacrer le temps nécessaire à chacun des trois élèves, pour leur permettre d'avancer convenablement dans leur travail.

Dans la plupart des autres cas, il s'agit d'une reformulation des consignes assorties d'explications complémentaires, survenant après que l'étudiant-stagiaire ait formulé les consignes de manière collective. Dans ces cas-là, c'est essentiellement l'intention de permettre à tous les élèves d'entrer dans la tâche prescrite, de l'accomplir et au mieux de la réussir qui fonde l'engagement exprimé par les étudiants-stagiaires. ST2 (SEA1) s'arrête ainsi spontanément vers l'un des élèves dont elle sait qu'il est celui qui a le plus de difficultés, pour lui expliciter personnellement et à plusieurs reprises la consigne ou encore (SEA2) vers ceux dont elle sait qu'ils ne parviennent pas à se sentir concernés par les consignes collectives. Le passage à une explication individualisée des consignes peut également être privilégiée lorsque les étudiants-stagiaires sont confrontés à la difficulté de cerner le degré d'explicitation qui convient à chaque élève.

Techniques organisationnelles mobilisées

Certains étudiants-stagiaires (ST4 ; ST2 et ST5) décrivent finalement une technique liée à l'**organisation de l'espace de travail** utilisée dans le but de favoriser l'accomplissement des tâches prescrites par un ou l'autre des élèves du groupe. Cet espace de travail est ici évoqué en termes de micro-espace (feuille d'exercice donnée à l'élève), de méso-espace (surface du pupitre, matériel à disposition pour réaliser la tâche) ou encore de macro-espace (place de l'élève/de son pupitre dans la classe).

L'aide organisationnelle apportée dans un **micro-espace** peut être illustrée par la description de l'expérience de ST2 (SEA1) lorsque percevant l'un des élèves dont elle sait qu'il ne voit pas très bien, assis face à sa fiche, se rappelant s'être dit la veille en parcourant les différentes tâches prévues, que le support prévu risquait d'être compliqué pour l'élève D, et percevant également FT2A l'observant, ST2 se dirige spontanément vers l'élève D et trace sur sa feuille des lignes supplémentaires de manière à ce que cet élève ait des repères correspondant davantage à ses besoins.

L'aide organisationnelle apportée dans un **méso-espace** est par exemple rapportée par ST4 (SEA4) lorsqu'elle perçoit un élève de la classe spécialisée en train de chercher quelque chose sur son pupitre et qu'elle se dit alors qu'il faut attendre que tous les élèves soient prêts. Décrivant un engagement de type [*veiller à ce que chaque élève ait son matériel à disposition pour réaliser la tâche → livre et formes géométriques*] ; [*donner la consigne de la tâche de mathématiques*] et [*avoir l'attention de tous les élèves de la classe*], sur fond d'une actualité potentielle de type [*s'attend à ce que ce soit plus simple de donner la consigne dans ces conditions*] ; [*s'attend à ce que les élèves suivent davantage et soient à même de mieux comprendre*] ; sur fond de connaissances de type [*les élèves peuvent parfois mal compter*] ; [*les formes se cachent parfois sous la feuille*] ; [*les élèves retrouvent toujours leurs affaires au bout d'un moment → il ne sert à rien de s'inquiéter*] ; [*il faut juste rassurer l'élève en question et l'aider à chercher*] ; [*la mise au travail des élèves prend toujours un petit temps supplémentaire qu'il importe de prévoir*] ST4 confirme à l'élève qu'il lui manque bien une forme géométrique. Calme et sereine, se disant qu'il y a une solution pour la forme perdue, l'étudiante-stagiaire le rassure

immédiatement en lui disant qu'il va la retrouver. Elle cherche alors simultanément avec lui la forme géométrique sur son pupitre et autour de son pupitre, tout en fouillant dans sa propre enveloppe qu'elle tient dans une main pour lui en donner une autre, sachant en effet qu'elle a des formes supplémentaires dans son enveloppe.

Quant à l'aide organisationnelle apportée dans un **macro-espace**, nous en repérons des traces dans la description de l'expérience de ST5 (SEA6). Cherchant à permettre à l'élève A d'être en mesure de voir les images du livre dont elle prévoit la lecture collective à voix haute, ST5 se dit que celui-ci n'est pas correctement placé là où il se trouve et souhaite le faire venir proche du tableau blanc vers les trois autres élèves dont les tables sont rapprochées les unes des autres. Or, celui-ci refuse la proposition de se déplacer vers les autres. Sachant que si elle l'oblige à se déplacer, elle risque de déclencher chez lui une réaction émotionnellement peu pertinente, elle se dit qu'il lui appartient de trouver une solution. Lorsqu'elle constate alors qu'il n'y a de toute façon qu'une grande chaise à la place où elle souhaite placer l'élève A, elle se dit qu'il n'aura donc pas de chaise adaptée à sa taille. ST5 se trouve face à un dilemme la contraignant à choisir (très rapidement) entre deux options : laisser A à une place où il est bien assis et à l'aise sur le plan affectif, ce qui revient à le maintenir à une place isolée du reste du groupe, à distance de l'accomplissement de la tâche en cours *versus* le contraindre à se déplacer et à venir s'asseoir sur une chaise trop grande pour lui, pour qu'il puisse bénéficier des mêmes conditions d'accès à la compréhension de l'histoire que ses trois camarades. Elle opte alors pour une troisième option faisant office de compromis entre ces deux préoccupations, et décide de pousser l'ensemble du bloc de table et de chaise auquel est installé l'élève A vers les autres. Ceci contribue à permettre à l'élève A d'être confortablement installé, d'avoir l'impression de ne pas avoir été perturbé dans sa décision de ne pas changer de place et finalement d'avoir la possibilité de suivre l'histoire tout en regardant les images en même temps que les autres élèves.

La mise en place de régulations interactives spontanées

Outre, la répétition, la reformulation des consignes ou l'octroi d'explications complémentaires, l'ensemble des étudiants-stagiaires décrivent et commentent tout au long des 40 SEA, également certains segments d'activité dans lesquels il est question de la mise en place de régulations interactives spontanées²¹⁰ susceptibles de venir ponctuellement en aide aux élèves dans l'accomplissement des tâches prescrites.

Les étudiants-stagiaires évoquent plus régulièrement des régulations différenciées spontanément proposées aux élèves. Si certaines sont anticipées et planifiées en amont de l'accomplissement de la tâche et donc en l'absence des élèves, la plupart sont mises en place en présence des élèves en fonction de perturbations de types [*difficultés/obstacles rencontrés au lancement de la tâche ou en cours de tâche par les élèves*] que nous évoquerons par la suite. ST4 (SEA4) évoque par exemple le **recours à des supports visuels** (formes géométriques placées au tableau noir) comme moyen de régulation permettant aux élèves de mieux comprendre les consignes, mais également par la suite de réaliser la tâche : « *C'est qu'ils aient la forme de base, et qu'ils se disent maintenant que j'ai ces petits bouts de triangle, ben comment je vais faire la forme que j'ai décidée, par exemple, le rectangle et de pouvoir ... heu d'avoir le modèle. Comme pour les puzzles, d'avoir un support pour pouvoir s'aider afin de réaliser ce qu'on doit* » (AC_ST4_SEA4_Minutes 24'47''-26'47''). Comme ST1 (par ex : SEA3), ST2 (par ex : SEA5) mentionne quant à elle avoir prévu spécifiquement des **tâches différenciées** selon les capacités des élèves du groupe classe. La tâche consistant à résoudre des énigmes est par exemple adaptée spécialement pour l'un des élèves du groupe classe, de manière à ce qu'il puisse la résoudre.

Parfois, il arrive toutefois que la différenciation et l'adaptation des tâches ne suffisent pas pour autant à permettre aux élèves d'accomplir la tâche demandée, ce qui peut susciter des sentiments d'inconfort chez les étudiants-stagiaires. Ainsi, ST5 commente lors de la SEA3, un fort sentiment de doute au fur et à mesure qu'elle constate que les élèves ne comprennent pas la tâche et ont du mal à y entrer. Souhaitant en effet proposer aux élèves les meilleures conditions de réalisation de la tâche²¹¹, s'attendant

²¹⁰ Nous ne présentons ici que des illustrations de descriptions de l'expérience pour lesquelles il apparaît clairement pour l'étudiant-stagiaire que les composantes de l'activité sont articulées autour de l'aide et du soutien à l'accomplissement des tâches prescrites.

²¹¹ Il s'agit d'une tâche de mathématiques, intitulé « Portraits de pirate » issue des MER de maths 4PH et visant à apprendre à développer des stratégies de recherche.

à ce qu'ils y parviennent sans trop de difficulté et sachant qu'elle a déjà beaucoup adapté et simplifié la tâche en amont lors de la phase de planification, ST5 se dit alors qu'il n'est pas nécessaire d'adapter encore davantage, mais elle se trouve alors confrontée à l'incapacité de l'ensemble des élèves à réaliser le travail souhaité.

Recourir aux pairs en guise de régulation, afin d'aider et soutenir les élèves dans l'accomplissement des tâches s'avère également une technique professionnelle significative pour les étudiants-stagiaires. Certaines fois, les pairs sont directement sollicités dans le processus de soutien. C'est ainsi le cas de ST3 (SEA2) qui, cherchant à permettre à F d'entreprendre son ombrage, sachant par ailleurs que le dispositif de tutorat permet à un pair de venir en aide à un autre pair lors de l'accomplissement d'une tâche²¹², se dit que les circonstances sont favorables pour le mettre en place. Il profite de la présence de D qui a assisté à l'explication de l'ombrage avec A et de sa présence aux côtés de F, pour lui demander de réexpliquer la technique de l'ombrage à F. En effet au moment où il prend cette décision, excluant toute problématique de comportement et d'affinité, il envisage très intuitivement dit-il une compatibilité entre les deux élèves, et la possibilité d'un aboutissement fructueux de cette collaboration. (AC_SEA2_Partie 2_Minutes12'00"). Ce cas « improvisé » de régulation par la mise en place spontanée d'un dispositif de tutorat demeure toutefois un cas unique commenté sur 40 situations. D'autres fois en revanche, les pairs ne sont pas directement sollicités, mais constituent une ressource de stabilité et « d'autonomie » suffisante pour permettre aux étudiants-stagiaires de venir en aide à l'un des élèves du groupe considéré comme étant le plus en difficulté dans la résolution de la tâche (par ex : ST1, SEA4 // ST3 SEA7 // ST4 SEA1, SEA7 // ST5 SEA6).

Finalement, il apparaît que les étudiants-stagiaires **régulent leurs interventions** en cours d'accomplissement de tâche au fur et à mesure qu'ils interagissent avec les élèves, toujours avec l'intention de les amener à comprendre la tâche et ses enjeux. C'est notamment le cas lors de l'accomplissement des tâches visant la compréhension et la production de textes oraux (ST1-SEA3 // ST2-SEA1 // ST3-SEA1 et ST5 SEA6), durant lesquelles les étudiants-stagiaires ajustent leurs questions, interpellations ou leurs interruptions de la lecture en fonction des signes d'intérêts ou de perturbations qu'ils perçoivent chez les élèves.

Comme nous le verrons dans le paragraphe suivant, ces régulations immédiates, spontanées et continues en cours de tâche, amènent fréquemment les étudiants-stagiaires à douter et à questionner la pertinence de leur aide, notamment lorsque celle-ci leur donne l'impression d'être excessive et contre-productive à un accomplissement de la tâche par les élèves eux-mêmes.

La réalisation de la tâche avec (et parfois à la place de) l'élève

Certains segments d'activité sur lesquels les étudiants-stagiaires s'arrêtent et qui sont commentés et décrits du point de vue de l'aide et du soutien à l'accomplissement des tâches, posent comme nous l'avons mentionné précédemment, la question du doute qu'ils suscitent chez les étudiants-stagiaires : à partir de quel instant franchissent-ils la **frontière de l'aide** et pénètrent-ils insidieusement dans l'espace d'un accomplissement de tâche réservé à l'élève ?

Nos analyses montrent que ce doute n'émerge pas forcément à l'instant où l'étudiant-stagiaire interagit avec l'élève concerné. Lorsque tel est le cas, cela peut être en raison de l'absence de perturbation et de signification accordée à cet éventuel franchissement de frontière entre « aider et/ou faire à la place de ». D'autres fois nous constatons également que lorsque le doute n'émerge pas, c'est en raison d'une intention de faire à la place ou de guider plus que nécessaire, effective à l'instant où l'étudiant-stagiaire agit. L'absence de doute à ce sujet est alors associée à d'autres sources de préoccupations et de perturbations autrement significatives, émergeant en situation. Lorsque le doute émerge, en revanche, il conduit l'étudiant-stagiaire à chercher à identifier des indices sous forme de critères normatifs lui permettant de décider en situation s'il se situe en delà ou en deçà de l'aide à fournir.

ST1 lors de la SEA2 ne documente par exemple aucune expérience de doute, et ne se montre guère plus perturbée lorsqu'elle se dirige vers le pupitre de l'élève D, saisit son carnet de devoirs, se dirige vers le pupitre-bureau situé face à l'élève C et commence à écrire. Ayant l'intention de montrer aux

²¹² Connaissance issue (selon ST3) des cours universitaires et d'échanges avec des enseignants de l'institut de formation.

deux autres élèves qu'elle est également là pour eux, s'attendant à ce qu'ils puissent à leur tour manifester des comportements perturbateurs de l'ordre en classe et sachant qu'écrire les devoirs de l'élève D dans son carnet est un fonctionnement communément admis, elle ne cherche pas à faire exécuter cette tâche (pourtant réalisée par les deux autres élèves au même moment) par l'élève D en insistant auprès de lui pour qu'il la fasse, mais s'approche au contraire des deux autres élèves et se met à écrire les devoirs de D dans son carnet.

Extrait de verbatim AC ST1 SEA2 Minutes (07'40''- 08'28'' bande vidéo 2)

CH	Là, vous décidez de continuer ?
ST1	[Montre l'écran] Je continue en même temps et je note en dans le carnet de devoir de D parce que c'est pas lui qui écrit, c'est nous qui écrivons les devoirs , donc je profite pour avancer déjà [montre l'écran] et déjà le noter, en fait pendant qu'il finit son explication à FT [rires] voilà.
CH	Et qu'est-ce qui... comment ça se fait que vous faites ça ?
ST1	Ben, le carnet de devoirs de toute façon c'est le ... c'est toujours nous qui le faisons donc là [montre l'écran avec le menton], je vois que [montre l'écran] si je me centre trop sur D, les deux autres ils vont perdre patience [montre les deux autres élèves à l'écran et regarde CH] et ça risque de partir aussi heu, pas aussi violent que D mais ça risque aussi de justement les perturber et qu'ils profitent de la situation... donc j'suis, je reviens vers eux quand même histoire qu'ils voient qu'on les a pas oubliés.

ST5 (SEA5) semble également confrontée à l'expérience du « faire à la place de l'élève », bien qu'elle exprime un sentiment de frustration puis de résignation dans la description de son activité à cet instant. Ayant plutôt l'habitude (autres stages, autres expériences d'enseignement) d'enseigner et d'interagir avec des élèves qui « réagissent à ce qu'[elle]dit », elle s'attend lors du lancement de la tâche à ce que les élèves du groupe-classe commencent à agir, donc à se saisir du bouchon posé sur les tables et qui va leur permettre de réaliser les traces de cercles avec la peinture. Or, elle se trouve face à deux élèves qui ne se mettent pas en mouvement, « *qui ne font rien* ». Après être passée derrière leur chaise et avoir tenté de reformuler la consigne et ses attentes en utilisant des mots simples, elle parvient à la conclusion que ces élèves ne feront rien tous seuls. Cherchant alors à leur permettre de débiter la peinture, s'attendant à ce qu'ils ne s'y mettent pas par eux-mêmes et sachant par ailleurs que l'élève A dit à chaque fois qu'il ne sait pas faire, lorsqu'elle perçoit A. ne faisant rien, ST5 lui peint elle-même le bouchon en blanc et lui tend le bouchon tout en lui disant « *Tiens A.* ». Puis elle se place face à lui, et l'accompagne corporellement dans la trace à effectuer. Elle renforce alors les types suivants [*si je ne leur tiens pas la main et/ou si je ne les regarde pas, ils ne font rien*] ; [*si je ne suis plus là, ils s'arrêtent*]. (AC_ST5_SEA5_Minute 20'58'', partie b).

Lorsque ST2 (SEA2) donne à l'élève B un nombre d'indices qu'elle sait beaucoup trop nombreux lorsqu'elle joue avec lui à des jeux de mimes, elle décrit à l'instant où elle agit ainsi, une intention de permettre à cet élève de réussir la tâche (identifier la situation mimée) en parvenant plus facilement à fournir la bonne réponse et éviter ainsi de placer l'élève en situation d'échec (perdre la partie). Il en va de même pour ST3 (SEA3) qui commente des préoccupations essentiellement liées à la réussite de la tâche par l'élève B (décrire un objet en ayant recours à trois adjectifs qualificatifs susceptibles d'être associés aux 5 sens), ainsi qu'à la possibilité d'accorder à cette tâche planifiée en amont une certaine pertinence didactique : celle de permettre aux élèves de construire et de s'approprier collectivement un lexique de mots associés aux 5 sens. Lorsque celui-ci se retrouve dans le vestibule de la classe avec B et qu'il lui demande de trouver les trois adjectifs contribuant à décrire une banane, il est un instant où ST3 se surprend à parler davantage que l'élève, un instant également où il réalise qu'il suggère très fortement à B de modifier l'adjectif proposé (mangeable) en un adjectif plus correct sur le plan lexical (comestible), mais que ce faisant, il n'est pas en train d'autoriser l'élève B à accomplir pleinement la tâche demandée. ST3 semble donc concerné par le fait d'avoir à certains moments franchi cette frontière entre un accompagnement de proximité à réaliser et une réalisation à la place de l'élève : *c'est moi qui parle beaucoup parce que dans ma tête, ben ce qui se passe c'est que j'ai peur qu'il ne comprenne pas bien l'exercice, ou bien qu'il ne soit pas en mesure de le faire, donc j'essaie beaucoup de l'aider, et puis peut-être que je le fais trop, peut-être que je parle trop et puis par contre pour E ça a été tout seul* (AC_ST3_SEA3_Minutes 28'38''-29'31'')

ST5 (SEA4) commente et décrit une activité identique, lorsqu'elle se dit que cela fait déjà trop longtemps²¹³ qu'elle et les élèves sont en train d'interagir dans le but de chercher et de trouver les différences entre les différents portraits de pirates. Souhaitant que ceux-ci trouvent plus facilement la solution (tant) attendue et surtout qu'« *ils avancent* », cherchant par ailleurs à leur permettre de comprendre l'enjeu de la tâche de recherche dans laquelle elle a placé collectivement l'ensemble des élèves (situation-problème mathématique), elle décide alors de leur donner quelques indices. Elle éprouve toutefois à cet instant, et contrairement à ST2, l'impression d'être en train de leur donner la réponse, ce qui contribue à accroître son inconfort et son sentiment de culpabilité.

Lors du stage C (SEA5 et SEA6), cette même étudiante-stagiaire est par la suite régulièrement confrontée à cette incertitude : jusqu'où guider les élèves ? Ainsi, peut-elle déceimment laisser un élève (de 5 ans) placer les nuages n'importe où sur sa feuille de peinture alors même qu'elle sait et s'attend, en tant qu'adulte et qui plus assumant ici un rôle d'une enseignante, à ce que les nuages se situent dans le ciel ? Ce questionnement semble renforcé par une mobilisation complexe, conflictuelle, voire dilemmatique, d'un faisceau de connaissances et d'expérience de son point de vue peu compatibles les unes avec les autres et qu'il lui appartient dès lors de démêler à l'instant où elle se trouve face à cet élève et sa peinture. Elle oscille en effet d'une part entre les connaissances construites dans le cadre de l'observation de sa formatrice, pour qui la présence des nuages ailleurs que dans le ciel s'avèrerait certainement peu significative, et d'autre part entre les connaissances et l'expérience issues de l'observation d'autres professionnelles, notamment les éducatrices sociales, intervenant avec ces mêmes élèves dans cette structure, pour qui toute mauvaise réponse d'un élève se devrait d'être corrigée : « *Certaines éducatrices vont guider l'enfant jusqu'à la réponse, et n'attendent pas que celui-ci trouve par lui-même. Elles lui montrent carrément où se trouve la bonne réponse. À chaque mauvaise réponse, on répond non à l'enfant puis on lui montre la bonne réponse en pointant celle-ci du doigt (AC_ST5_SEA5)* ». Elle se met alors à agir plutôt comme ces dernières et au lieu de demander à l'élève où se situent les nuages, ST5 montre spontanément à l'élève où il devrait les placer, soit sur le haut de sa feuille.

ST4 (SEA3) en revanche, exprime non pas la présence d'un doute, mais plutôt sa préoccupation à ne pas franchir malgré elle cette frontière, lorsqu'elle est amenée comme ST2 à reformuler la consigne d'une tâche à accomplir en français à l'ensemble des élèves de la classe (répondre par écrit et individuellement à des questions de compréhension dans le cadre d'une lecture-suivie travaillée en classe). Constatant que l'un des élèves dont elle sait « *qu'il a un peu plus de difficultés que les autres* », « *a fait faux* », elle cherche alors à « *aider sans donner la réponse* », à fournir des « *indices supplémentaires* » au travers d'explications complémentaires, et en s'appuyant pour ce faire sur les informations identifiées et discutées au préalable collectivement mais « *en essayant de lui dire plus simplement* » les choses.

Des techniques d'encouragement et de valorisation

L'ensemble du soutien à l'accomplissement des tâches passe par le recours à des techniques de valorisation et d'encouragement. La valorisation, est considérée comme nous l'avons montré précédemment, comme un besoin pédagogique et didactique de l'élève par la plupart des étudiants-stagiaires. Ainsi, ST3 et ST5 affirment explicitement la nécessité pour eux de valoriser certains élèves des classes dans lesquels ils sont en stage. Suite au commentaire de 1^{er} niveau que ST3 fait par exemple de son expérience lors de la SEA3, à propos d'un segment d'activité dans lequel il se met spontanément à applaudir l'élève D ayant finalement apporté la bonne réponse dans le cadre d'une tâche collective portant sur un exercice de devinettes-descriptives²¹⁴, il ajoute sous la forme de commentaires de niveau 2, précisant certaines de ses intentions et de ses croyances intervenant dans cette disposition à agir :

(...) si vous voulez savoir ce qui est passé vraiment par ma tête, sincèrement, j'en sais rien... ça m'est venu comme ça... je suis beaucoup dans la valorisation, avec ces enfants-là et spécialement dans cette classe-là, où beaucoup, beaucoup, dès que j'ai l'opportunité de les valoriser, de leur faire prendre conscience des capacités qu'ils ont, voilà, je saute sur l'occasion... je suis sans

²¹³ Dans les faits, nos données d'observation montrent que ce moment d'interaction et de recherche avec les élèves dure 21 minutes.

²¹⁴ Chacun à leur tour, les élèves sortent de la classe et découvrent un objet proposé par ST3 qu'ils doivent ensuite décrire à l'aide de trois adjectifs qualificatifs rattachés aux 5 sens. Une fois ces adjectifs identifiés (avec l'aide de ST3), ceux-ci retournent devant la classe et tentent de faire découvrir l'objet en question grâce à leur description.

arrêt en train de les encourager, de les valoriser, donc heu... (applaudit en montrant l'écran), un applaudissement c'est peut-être très infantile, très bête... mais pourquoi pas (...) C'est l'essence même de notre travail, c'est-à-dire... je pense que c'est un des points fondamentaux du métier justement d'enseignant spécialisé. C'est justement la revalorisation de ces enfants qui pour la plupart d'entre eux sont très très très dévalorisés par plein de circonstances différentes, mais je pense qu'ils ne sont pas du tout sûrs d'eux, et ils sont vraiment, ils ont une estime d'eux même qui est souvent assez basse scolairement parlant, mais seulement aussi dans l'état d'esprit. (AC_ST3_SEA3_Minutes 02'26''- 07'16'') ».

Ces techniques de valorisation et d'encouragement consistent généralement en unités d'expérience de type [action symboliques corporelles] et prennent la forme de regards, de sourires et de hochements de tête, de gestes de la main, d'appui d'une main sur l'épaule d'un élève, mais elles s'actualisent également le plus souvent sous forme d'unité de cours d'expérience de type [communication]. Ainsi ST4 (SEA2) qui, cherchant à **rassurer** et à **encourager** l'élève A, et s'attendant à ce que ce dernier perde patience, verbalise alors à l'élève A qu'elle voit qu'il peine. Elle **l'autorise** explicitement à **s'arrêter** tout en précisant qu'elle lui en demandera un peu plus la prochaine fois. De même, ST5 (SEA5) cherchant à **souligner la progression** de l'élève A dans la prise en charge personnelle de son travail personnel, se dit que si elle s'adresse à lui en disant « *C'est très bien !* » cette communication va contribuer à le **reconforter** durant l'accomplissement de la tâche et **l'encourager à continuer** .

Pour ST3, les félicitations ou la valorisation à travers la communication d'appréciation positives du travail en cours ou accompli, ne sont pas forcément tributaires de la réussite de la tâche, ou de la pertinence des réponses données par les élèves. Comme pour ST4 et ST5, cette valorisation semble davantage porter sur **l'attitude face à la tâche des élèves** que sur le contenu de la tâche à proprement parler. Ainsi, lors de la SEA4, cherchant par exemple à renforcer positivement les élèves qui disent quelque chose d'important à ses yeux, mais s'attendant à passer rapidement à la suite de sa séance, sans reprendre plus que cela leurs propositions, et sachant que pour certains élèves, il est important d'avoir quelque chose à dire publiquement lors de la séance et que le fait de s'exprimer en donnant son point de vue peut contribuer à leur procurer du plaisir à accomplir la tâche, ST3 perçoit la non pertinence effective du propos de l'élève C, mais valide tout de même sa réponse en s'adressant nominale aux élèves A et C avec un « *Bravo !* ». Lors de la SEA5, ST3 confirme cet engagement de type [renforcer positivement l'élève lorsqu'il s'exprime, lorsqu'il prend la parole] ancré dans des croyances de type [prendre la parole devant les autres est important] ; [il est important de renforcer positivement la parole des élèves, quel que soit son contenu] renforcées elles même par des valeurs de type [bienveillance], [respect] ou encore [sécurité]. De plus, celui-ci ajoute dans des commentaires de niveau 2, que sachant que par nature il a tendance à amplifier toutes ses actions, lorsqu'il s'adresse uniquement à l'élève B en lui disant « *hum, hum, ouais génial* », il n'est pas explicitement en train de cautionner une réponse erronée, mais plutôt en train de valider positivement sa prise de parole. En effet :

Ouais, parce que là la façon dont j'acquiesce ça n'est pas [exclamation forte et pointe de l'index un élève imaginaire, sourire] « oui, exact ! » parce que déjà par nature, moi je suis quelqu'un qui vais avoir tendance à l'exagération dans ma façon d'être, dans ce que je dis, dans la manière dont je parle, dans la gestuelle comme dans les expressions, là du coup je vais des fois accentuer encore plus l'exagération pour quand c'est BIEN [exclamation forte et mime les deux mains et les deux pouces qui se lèvent et s'avancent vers l'avant] (AC_ST3_SEA5_Minute 02'15''- 02'42'' Partie b vidéo) (...)

ST4 (SEA3) en revanche, semble accorder davantage d'importance à la **pertinence de la réponse obtenue** lorsqu'elle s'adresse aux élèves en leur communiquant une appréciation positive. Cherchant à faire émerger chez les élèves le souvenir de l'histoire lue la semaine précédente, et à faire mentionner par les élèves les personnages (principaux) de l'histoire, s'attendant à ce que les élèves ne se souviennent que des personnages principaux du texte (et donc ne s'attendant pas à ce qu'ils parviennent à évoquer certains personnages secondaires ; ne s'attendant pas à ce que les élèves ne se focalisent pas uniquement sur les personnages principaux) sachant que dans le texte de français travaillé avec les élèves la semaine précédente, figurent des personnages principaux et des personnages secondaires, sachant que le gardien est précisément l'un des personnages secondaires, croyant que pour les élèves les personnages

principaux sont les personnages qui reviennent fréquemment dans le texte et/ou qui prennent souvent la parole, surprise par la bonne réponse de D, ST4, percevant la bonne réponse donnée par l'élève D, fléchit légèrement les jambes tout en faisant remonter son majeur sur la main dénombrant les personnages, et en souriant répète cette proposition « *le gardien* » et la complète en s'exclamant par un « *Très bien !* ». D'ailleurs, lors de la SEA7, celle-ci met en évidence à travers la description d'un segment d'activité dans lequel celle-ci évoque, l'émergence d'un représentamen de type [mnémorique] l'amenant à nuancer l'invalidation d'une réponse donnée par un élève. Cherchant à valider ou invalider les réponses à sa question portant sur les homophones « on et ont » : « *Un exemple pour le [ont] qu'on peut remplacer par [avaient] ?* », et s'attendant à entendre une phrase employant l'auxiliaire avoir conjugué au présent ou au passé composé, et sachant qu'elle vient de rappeler la règle permettant aux élèves de faire la distinction entre les deux homophones, perçoit la proposition incorrecte « *On y va ?* » donnée par l'un des élèves, et répond automatiquement « *Non !* » à l'élève. Or, cherchant à honorer les injonctions et conseils donnés à plusieurs reprises par FT4D à ce sujet, s'attendant à une remarque ou un commentaire négatif de sa part à l'issue de la séance, et sachant que celle-ci a déjà insisté à plusieurs reprises sur cette impossibilité de se contenter de prononcer un « *non très fermé* » aux élèves lorsque la réponse est erronée, ST5 se souvient des propos de FT4D au moment où elle s'exclame d'un ton ferme « *Non !* » et poursuit alors immédiatement sa phrase, en montrant à l'élève que sa réponse correspond à une autre situation possible, et que dans un tel cas, celle-ci devient alors juste : « *Non... là, dans [on y va]... tu vois, là tu as pris ce [on] là.* »

9.5.5 Lorsqu'il est question d'instruction, de transmission et d'apprentissages des élèves

Les sous-problématiques évoquées dans cette partie concernent pour la plupart des descriptions et des commentaires de segments d'activité donnant lieu à des *difficultés* d'ordre didactique associée aux dimensions émotionnelles **vécues et rapportées par les étudiants-stagiaires**. Comme nous l'avons précisé en introduction à cette partie du chapitre, nous ne prétendons pas présenter ici présenter de manière exhaustive l'ensemble des sous-problématiques concernant chacun des étudiants-stagiaires, mais plutôt de reprendre celles qui apparaissent avec régularité parmi l'ensemble des segments d'activité documentés.

L'usage de certains mots de vocabulaire

Parmi les cinq étudiants-stagiaires, trois d'entre eux (ST2, ST3 et ST5) décrivent plusieurs expériences de surprise et/ou d'inconfort liées à la teneur de certaines unités d'expérience [communication] lorsqu'ils sont en interaction d'enseignement et apprentissage avec les élèves. En effet, l'usage de certains mots de vocabulaire trop complexes à comprendre pour les élèves, le recours à des expressions relevant davantage du jargon professionnel voire universitaire que d'un langage accessible pour les élèves, mais également le sentiment d'avoir à passer par une simplification excessive de leur propos, sont autant de sources de questionnement voire d'obstacles rencontrés par ces étudiants-stagiaires lorsqu'ils s'adressent aux élèves. ST5 (SEA6) évoque un ainsi un représentamen de type [mnémorique] faisant référence aux remarques émises par les professionnelles de la structure au moment où, s'adressant aux jeunes élèves du groupe-classe de la structure C, elle s'entend prononcer « *Mais vous avez perdu votre langue ? Elle est où votre langue ?* ». Sachant en effet que celles-ci lui ont souvent signifié que les élèves de cette structure, souffrant d'un trouble du spectre de l'autisme, avaient tendance à saisir uniquement le premier degré des mots et expressions employés avec eux, elle s'attend alors à ce qu'ils puissent probablement ne pas avoir compris le sens de sa question, et se dit alors qu'elle commet à nouveau la même erreur.



ST2 (SEA2) quant à elle, cherchant à faire émerger chez les élèves du groupe-classe de la structure A, des éléments de description du loup tel que présenté sur cette image dans l'album de littérature de jeunesse de Sergio Ramos « *C'est moi le plus beau* », constate que ceux-ci se contentent d'avancer des adjectifs de type « *souriant, heureux, content* ». Elle cherche alors à les orienter vers une proposition les amenant à décrire davantage la posture du loup. Après avoir mimé le loup en se plaçant elle-même dans

une position identique à celui-ci, bras en appui sur la bibliothèque de la classe tout en leur demandant ce que cela évoque chez eux, ne percevant chez les élèves aucun signe lui permettant de croire qu'ils ont compris là où elle aurait souhaité les conduire, elle leur demande alors s'ils connaissent l'expression « *se la raconter* ». Constatant à nouveau, tant par le silence des élèves qu'à travers leurs rires décalés, que cette expression ne suscite aucun écho chez eux, s'attendant en revanche à ce que les élèves lui répondent en ayant recours à cette formule et n'ayant pas anticipé une seule seconde qu'ils puissent ne pas connaître l'expression en question, ST2 se sent alors profondément démunie, à cours de mots lui permettant de poursuivre son intention didactique auprès des élèves. Tentant de trouver une alternative dans l'instant, elle suggère alors le mot « crâner » mais se retrouve toujours face au silence des élèves, et cette fois-ci à la question de l'un d'entre eux lui demandant de front « *ça veut dire quoi crâner ?* ». Mal à l'aise, ne parvenant pas à expliquer ce qu'elle souhaite transmettre comme information, à cours de mots adéquats pour traduire l'adjectif « *prétentieux* » en termes simples pour les élèves, cherchant du regard, un soutien de la part de FT2A qui l'observe mais n'intervient pas, ST2 verbalise alors sa difficulté à expliquer ce que signifie pour elle le mot crâner, tout en ayant à nouveau recours à l'expression « *se la raconter* » à défaut d'autres synonymes accessibles à la compréhension des élèves.

ST5 est également confrontée lors de la première séance du stage B (SEA3), au malaise face au « *juste mot qui échappe* ». Toutefois, dans ce cas, bien que l'inconfort décrit et commenté par ST5 soit provoqué par l'impossibilité de prononcer le mot adéquat au moment opportun, nous pouvons également associer cette expérience d'inconfort à une méconnaissance de la tâche proposée aux élèves, voire même à la méconnaissance du savoir enseigné. En effet, lorsqu'elle se trouve une *barre de dizaine* en mains face aux élèves, ST5 cherche à utiliser le terme adéquat pour se référer à l'objet qu'elle tient dans la main. Ne sachant plus sur le moment comment parler de cet objet, mais sachant que ce terme existe bel et bien dans le jargon professionnel et dans le référentiel didactique dans lequel elle est supposée puiser en tant que future enseignante, stressée elle se résout après plusieurs tentatives de réminiscence internes, à employer le mot « *ça* » pour désigner la barre de dizaines. Ce sentiment de stress est accru dans ce cas, en raison de la structure de préparation présente et mobilisée dans l'instant par ST5. Celle-ci est en effet composée d'un engagement de type : [*permettre aux élèves de bien se rendre compte de la notion mathématique en jeu à cet instant : la notion de dizaine*], sur fond d'une actualité potentielle de type : [*les élèves ne comprenant pas ce dont il s'agit, et là où elle veut les conduire*], elle-même ancrée sur fond de connaissances et d'expériences de type [*les élèves sont malentendants*]; [*ils ont besoin de repères visuels*]; [*le recours à des notions abstraites est à éviter avec eux*]; [*la compréhension du vocabulaire pose souvent problème aux élèves malentendants*].

Finalement, de nombreux segments d'activité de la SEA1 commentés, décrits ou mimés par ST3, font état d'un nombre conséquent d'interruptions d'une lecture d'histoire dues à l'intention de vérifier très régulièrement la compréhension par les élèves de mots jugés trop complexes à la lecture, ainsi qu'aux explications fournies aux élèves suite à des demandes d'éclaircissement de leur part. ST3 se heurte toutefois pour sa part fréquemment (SEA2, SEA3, SEA4, SEA7) aux mêmes obstacles que ses paires selon le lexique employé lors de ses interactions avec les élèves. Il est dès lors intéressant de constater chez cet étudiant-stagiaire une transformation significative de l'expérience relative à cette question lorsque, lors d'un commentaire de segment d'activité de la SEA7, celui-ci mentionne procéder dans l'instant à la correction des termes employés en présence des élèves. En effet, interagissant avec l'un des élèves à propos de la catégorisation des mots dans lesquels le son [on] peut-être entendu, il ne termine pas sa phrase interrogative commencée par « *alors celui-là on le met dans quelle catégorie...* » mais passe automatiquement à « *heu... dans quel groupe de mots il va ?* ». Cherchant à se mettre à la place des élèves, à éviter d'utiliser trop souvent des mots savants et s'attendant à ce qu'ils ne les comprennent pas, percevant le mot [*catégorie*] qu'il vient d'employer, il se dit sur le moment que c'est un mot que les élèves de ce groupe-classe (structure D) ne connaissent probablement pas. Ce faisant, il renforce par ailleurs, le type [*avec eux, il faut utiliser des mots simples*].

La méconnaissance de la tâche prescrite aux élèves, du savoir enseigné, des moyens d'enseignement utilisés

Les segments d'activités décrits par les étudiants-stagiaires et reproduits dans le tableau ci-dessous correspondent aux segments durant lesquels ceux-ci relatent une expérience de doute, d'incertitude, quant à la maîtrise à peine suffisante, voire parfois insuffisante du savoir enseigné, quant à la connaissance relative des objectifs d'apprentissage visés, ou encore quant à celle d'un moyen d'enseignement en particulier.

Tableau 9.26 : Enjeux des difficultés rencontrées par les ST en lien avec le savoir enseigné

	SEA1	SEA2	SEA3	SEA4	SEA5	SEA6	SEA7	SEA8
ST1		Informations à transmettre lors de l'accueil		Orthographe des mots écrits au TN			Contenu devoirs à corriger	Rituel de la date → construction du nombre
ST2					Contenu des plans de travail	Algorithme de la division avec nombres décimaux		
ST3	Histoire lue aux élèves			Schéma de l'œil	Distinction entre chiffres et nombres			
ST4	/	/	/	/	/	Oubli des illustrations	Orthographe des mots écrits au TN	/
ST5	Classement des verbes : 1 ^{er} groupe 2 ^{ème} groupe 3 ^{ème} groupe	Utilisation du passé composé	Barre de dizaine – Résolution de problèmes numériques	Identification des différences entre personnages			Algorithme de la soustraction	Contenu des plans de travail

Nous constatons que, s'il s'agit parfois de difficultés liées à la planification en amont de la tâche prescrite aux élèves, mobilisant de fait la connaissance des savoirs en jeu et dans quelques cas celle des moyens d'enseignement utilisés, celles-ci peuvent également être provoquées par le caractère *imprévisible* et *immédiat* des multiples interactions et événements intervenant à chaque instant au sein d'une classe (Doyle, 2013 ; Perrenoud, 1996). Ainsi, comme le soulignent Riff & Durand (1993), malgré une préparation minutieuse de la tâche et le sentiment d'avoir anticipé tous les obstacles possibles, les étudiants-stagiaires sont amenés à faire l'expérience de l'événement (Marchive, 2018), de l'impensé, de l'imprévu, de la découverte, mais également parfois celle de l'amnésie ponctuelle.

En l'absence de planification

Dans quelques rares cas, les étudiants-stagiaires enseignent et/ ou interviennent auprès des élèves sans avoir au préalable personnellement planifié ou préparé les tâches proposées aux élèves. ST3 (SEA1) s'arrête ainsi sur des segments d'activité dans lesquels un **défaut de planification et d'anticipation de la tâche d'apprentissage** proposée aux élèves ne lui apparaît pas comme significatif au moment du lancement de la tâche en question, mais le devient pourtant progressivement au moment où il est confronté à des difficultés à maintenir tant l'ordre dans la classe que le rythme donné à sa lecture. Ainsi, si ST3 reconnaît qu'à l'instant où installé au bureau de l'enseignante-titulaire, il s'apprête à débiter la lecture de « *Une histoire chaque soir* », il a à peine survolé les premières pages de l'histoire, sa formatrice de terrain lui ayant proposé le magazine une vingtaine de minutes avant le début de la séance. Or, à l'instant où il débute, aucune trace d'inconfort, de malaise ou encore d'anxiété dans l'expérience de ce manque de préparation n'est documentée. Celui-ci aborde la tâche en toute confiance, s'attendant à ne pas se trouver en difficulté et se sachant par ailleurs non seulement à l'aise, mais également très doué pour l'*improvisation*. Or, comme nous l'avons rapidement évoqué en lien avec la sous-problématique de l'usage du vocabulaire, au fur et à mesure que ST3 avance dans la lecture de l'histoire,

cette expérience de calme et de sérénité se transforme. Celui-ci est en effet confronté à des interruptions très régulières et non anticipées de la part des élèves ainsi que progressivement aux interventions disciplinaires de FT3A, puis finalement à la nécessité d'accélérer le tempo de lecture du texte pour être en mesure de terminer l'histoire dans les temps. Ses commentaires a posteriori (et de niveau 2) révèlent que le peu de signification accordé à la préparation du texte l'ont conduit à le lire tel quel, de manière brute. ST3 avance alors qu'une préparation de la tâche, lui aurait en tous les cas permis d'adapter le vocabulaire au fur et à mesure de la lecture aux élèves et d'éventuellement mobiliser des techniques pédagogiques et didactiques très différentes de celle à laquelle il a eu recours (illustration par du matériel, des images, écriture des mots au tableau par ex.) pour favoriser la compréhension de l'histoire par les élèves. Or, à l'instant où il lit l'histoire aux élèves, il dit n'entrevoir aucun enjeu de savoir dans cette tâche : c'est à peine une histoire qu'il lit.

En ce qui concerne ST2, il semble en aller de même au moment où celle-ci débute la période d'accueil lors de la SEA5. ST2 **découvre** pour ainsi dire in situ et in actu, **le contenu de deux des tâches** qu'elle est successivement amenée à prendre en charge avec les élèves pour la première fois. En effet, celle-ci propose tout d'abord aux élèves de résoudre collectivement une nouvelle tâche ritualisée sous forme de casse-tête géométrique (Rubik's cube²¹⁵), qu'elle n'est toutefois pas elle-même en mesure de résoudre. Tout comme son collègue étudiant-stagiaire, ST2 n'a pas eu l'occasion de préparer cette tâche en amont de son lancement et se l'est vue proposée quelques minutes avant le début de la séance par FT2C. Or, contrairement à ST3, cette demande spontanée faite par FT2C de changer la tâche ritualisée tout en conservant l'objectif d'entraînement au raisonnement logique, provoque déjà à ce stade chez l'étudiante-stagiaire un sentiment de malaise et de honte à l'idée de ne pas savoir comment s'y prendre, celui-ci lui ayant assuré que c'était quelque chose de très simple. Sachant qu'elle ne connaît pas le mode opératoire de la résolution de ce casse-tête, et s'attendant à ne pas être en mesure de fournir le moindre indice en cas de question émanant des élèves, celle-ci décrit une sensation de stress au moment où elle annonce aux élèves ce changement dans leurs routines : « *ça c'est un peu l'angoisse pour moi, car moi-même je ne sais pas faire un rubik's cube (...) donc c'est un peu stressant, premier truc où je me lance, et que je ne maîtrise pas* (AC_ST2_SEA5_Minutes 15'48'' - 17'10'') ». Cherchant à ne pas perdre la face auprès des élèves et de son formateur, s'attendant à gagner du temps avant que la supercherie ne soit découverte, mais en ne pouvant toutefois faire abstraction de cette ignorance durant cette première séance, ST2 est prête à la dissimuler provisoirement en ayant recours à des stratégies d'évitement : elle conseille ainsi aux élèves de manipuler le cube tout en leur disant qu'elle les laisse voir par eux-mêmes, « *Je crois même que je leurs mens, que je leur dis heu... je vous dirai prochainement... et je m'dis j'ai une semaine pour comprendre* (AC_N2_ST2_SEA5_Minute 16'04'') ». »

Pendant que le cube circule entre les élèves, la consigne donnée étant de tenter la résolution du casse-tête durant 5 minutes puis de le transmettre à un camarade, les autres élèves effectuent leur plan de travail (autrement appelé contrat de travail individuel). Or, là également ST2 n'est pas préparée : penchée sur la table de l'élève, elle découvre le contenu figurant sur la fiche d'exercice au moment où l'un des élèves l'interpelle. Elle doit donc commencer par lire la consigne de l'exercice pour prendre connaissance de la tâche, avant d'être en mesure d'accompagner l'élève dans la réalisation de la tâche, et de lui fournir les explications complémentaires souhaitées.

C'est d'ailleurs également ce qui se passe, avec ST1 (SEA7), lorsqu'elle mentionne découvrir, non sans un certain stress (lié cette fois-ci au temps supplémentaire que cela lui demande), le contenu des devoirs de la semaine précédente qu'elle corrige le lundi matin avant de leur proposer leurs nouveaux devoirs. En outre et comme sa collègue ST2, cette étudiante-stagiaire se réfère également lors de la description d'un segment d'activité se déployant lors de la SEA2, à un malaise ressenti à l'instant où

²¹⁵ « *Le Rubik's Cube est un cube dont chaque face est divisée en neuf cubes miniatures qui peuvent tourner indépendamment les uns des autres. En fait le cube est composé d'un axe central portant les centres des 6 faces, de 8 cubes de coin à 3 faces visibles et de 12 cubes d'arête à 2 faces visibles. À l'état final, chaque face du cube de Rubik est d'une couleur homogène et différente des autres, mais la rotation indépendante de chaque face provoque un mélange des petits cubes de coin et d'arête.* » repéré le 21 février 2019, sur Wikipédia https://fr.wikipedia.org/wiki/Rubik%27s_Cube Le but du jeu est, après avoir mélangé les six faces, de manipuler le cube pour tenter de lui rendre son apparence d'origine, avec les six faces de couleurs unies.

elle réalise qu'elle ne détient pas les connaissances nécessaires pour transmettre de manière adéquate les informations nécessaires à la planification de la fin de la semaine lors de l'accueil du matin.

ST2 décrit à nouveau un moment de stress intense vécu lors de la dernière séance de son stage C (SEA6), au moment de la correction au tableau noir, d'opérations données dans le cadre de devoirs. En effet, ayant demandé à l'un des élèves de venir corriger une division au tableau, elle se rend compte au moment où celui-ci annonce qu'il ne sait pas la résoudre, qu'il s'agit d'une division avec des nombres décimaux. Paniquée, elle se demande à son tour comment la résoudre, ne se souvenant plus elle-même de l'algorithme à employer :

Et là, je prends conscience.... Parce que je sais faire quand c'est de l'autre côté, mais là je me dis mince... trou noir [rires, se tape le front avec une main tout en regardant CH en souriant] et du coup, je passe complètement, et après j'ai même pas dit à FT2C, tellement j'avais honte. Je lui ai dit, ah j'ai vu qu'il ne savait pas, j'ai pas voulu lui compliquer la tâche, alors que c'est moi qui ne savais pas...mais je me souviens que je panique là. Je réfléchis dans ma tête à comment on fait, comment on fait déjà-là ... » (AC_ST2_SEA6_Minutes 03'22''- 04'05'').

ST5 est elle aussi confrontée, à la découverte du contenu des tâches en train d'être effectuées par les élèves durant l'une des 8 SEA. Il s'agit en effet de la dernière séance de sa formation pratique, pour laquelle ST5 nous dit en guise d'introduction à la description et au commentaire de son expérience des différents segments d'activités durant la SEA8, qu'il s'agit, contrairement à ses habitudes, d'une séance pour laquelle elle n'a pas de préparation ou de planification « formelle » sur laquelle s'appuyer. Comme pour ST2, il est question de tâches individuelles à effectuer dans le cadre cette fois-ci d'un dossier de travail individuel. Sachant ainsi que les élèves de la classe, doivent poursuivre la réalisation et la correction des différentes tâches se trouvant dans ce dossier, s'attendant à devoir montrer sa disponibilité et sa présence à leurs côtés, elle se dit qu'elle va circuler dans les rangs des différentes tables de manière à suivre ce qu'ils effectuent individuellement. Elle se dit également, sur le moment, qu'elle ne va pas être en mesure d'anticiper les réactions individuelles de chacun, étant donné son manque de préparation, et sa méconnaissance des tâches proposées aux élèves. Un engagement dans la situation de type [*repérer le moindre signe manifeste d'engagement et de désengagement des élèves face aux tâches proposées*], ancré sur une actualité potentielle de type [*remarques spontanées des élèves à l'annonce de la tâche à accomplir*], sur fond de connaissances de type [*la séance est difficile lorsque les élèves râlent à l'annonce de la tâche*].

Malgré un travail de planification et de préparation en amont

Parmi la très large majorité des 40 séances d'enseignement et apprentissages observées lors de cette recherche et qui ont fait l'objet d'une planification et d'une préparation personnelle de la part des étudiants-stagiaires, certaines révèlent toutefois des zones de méconnaissances de la part des étudiants-stagiaires se donnant à voir ponctuellement, ou faisant émerger parfois de réelles lacunes relatives à la maîtrise du savoir enseigné.

Nous avons déjà évoqué avec ST5 (SEA3) une forme d'amnésie, qui dans son cas, masque également un défaut d'approfondissement suffisant de la **connaissance du matériel didactique** employé avec les élèves. Si celle-ci reconnaît en effet être subitement bloquée par cette absence de mots adéquats, elle se reconnaît pourtant toujours incapable d'avoir recours à la désignation culturelle et professionnelle de cet objet, à un temps $t + n$, soit au moment où se déroule l'autoconfrontation. En effet, tant la description de l'expérience de ST5 lors de la SEA3, que l'expérience que nous vivons-nous même en situation d'autoconfrontation, nous font penser que ce qu'elle décrit tout d'abord comme un *oubli*, s'avère en fait de l'*ignorance* :

Gros problème, sur le moment, je n'arrive pas à me souvenir du mot qu'on utilise, que les enseignantes utilisent pour ces colonnes de 10, donc je dis « ça », mais j'avoue qu'au fond de moi je suis là [main sur le front, regard baissé] mais comment on appelle ça, quel est le mot juste ? Et là, déjà je sens ce petit mot qui ne me vient pas, et j'avoue que je me dis que j'aimerais bien m'en souvenir avant que ... [montre de la main FT5B située à droite sur l'écran] ... enfin bon, je voulais bien faire et utiliser le vocabulaire précis ... je ne suis pas stress, mais j'espère

que ça va me revenir... J'ai pas le souvenir... Je sais que le petit cube c'est une unité... [mime la barre de 10 avec sa main, comme si elle la tenait entre ses doigts] ça s'appelle des dizaines, mais c'est un mot spécial [regarde la chercheuse comme si elle s'attendait à une validation voire à la formulation du nom de cet objet] ou c'était « colonne de 10 » [chuchotant] même là maintenant je sais pas vraiment comment ils appellent ça, [haussant à nouveau la voix] et du coup je voulais utiliser un vocabulaire spécifique pour qu'ils puissent comprendre et là, sur le moment, je me rends bien compte que j'appelle « ça » parce que je sais pas comment l'appeler. (AC_N1_ST5_SEA3)

Nous relevons également quelques descriptions de segments d'activité donnant accès à l'expérience d'étudiants-stagiaires confrontés *publiquement* (au sens de Doyle, 2013) à la **réalisation d'erreurs** réclamant l'intervention de leur formateur de terrain ou celle des élèves (ST5 SEA1 - SEA7 // ST3 SEA4).

Dans une sous-tâche réalisée collectivement au tableau noir et portant sur les groupes de verbe, ST5 (SEA1) demande aux élèves de reporter parmi une série de verbes écrits à l'infinitif sur la partie gauche du tableau noir, ceux qui correspondent à la colonne des verbes de chacun des trois groupes. L'objectif étant ensuite d'introduire le temps du passé-composé et de rendre attentif les élèves à la terminaison du participe passé, selon les groupes de verbes. Après avoir fait venir l'élève A au tableau, et lui avoir proposé d'écrire les verbes du 1^{er} groupe dans la première colonne, ST5 fait ensuite venir l'élève B et lui demande cette fois-ci d'inscrire les verbes du 2^{ème} groupe dans la seconde colonne. Celui-ci s'exécute sous les regards de ST5, de la formatrice de terrain et de ses camarades. Il note ainsi successivement les 4 verbes suivants : venir, sortir, finir et définir, puis annonce qu'il a terminé. Pensant à tout autre chose, « complètement ailleurs » ST5, le regard fixé sur B et le tableau noir, les bras croisés et une de ses mains sur son menton, commente à demi-voix « Super, venir ok » alors qu'il vient d'écrire le premier des verbes. Lorsqu'il pose ensuite sa craie sur le bord du tableau en regardant ST5, toujours dans ses pensées, sans réfléchir, s'adresse mécaniquement alors à lui en disant : « Hum, hum ... Parfait ! » puis tout en se tournant vers les autres élèves poursuit « 3^{ème}, ce qu'on appelle la poubelle, C ! »

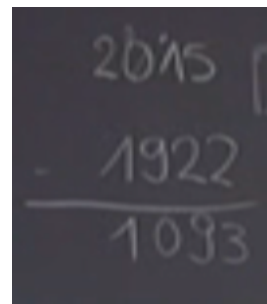
1 ^{er} groupe	2 ^{ème} groupe	3 ^{ème} groupe
Danser	Venir	
Chanter	Sortir	
Manger	Finir	
Calculer	Définir	
Acheter		

Figure 9.18 : Traces de production au tableau noir des élèves A et B lors de la SEA1 avant l'intervention de FT5A (min.12'28'').

Percevant à cet instant FT5A qui intervient à haute voix, en disant « J'ai juste une petite question, je m'excuse ... », cherchant à comprendre ce qui se passe et s'attendant à voir surgir un problème quelconque, sachant en effet que FT5A n'hésite pas à interrompre les séances en cas de problème, se demande ce qui se passe et regarde du côté de la formatrice. Ce n'est que lorsqu'elle perçoit la suite de la phrase de FT5B, quelques fractions de secondes plus tard, « mais j'ai juste une petite question, vous êtes sûrs ? », que, subitement étonnée et stressée, elle se dit alors que si FT5A interpelle ainsi l'ensemble de la classe, c'est qu'il y a quelque chose de réellement problématique et tout en se tournant à nouveau vers le tableau, réalise qu'elle n'a pas pensé aux verbes mais qu'elle est restée fixée sur la terminaison des verbes en « ir » comme règle de base pour classer les verbes du 2^{ème} groupe. Elle ne pense absolument pas alors à vérifier si ce qui est écrit est juste, la perception sélective des verbes en « ir » notés au tableau, étant à elle seule le seul signe pertinent émergeant de son monde propre à cet instant. Or, se sachant fortement sous pression du point de vue de sa maîtrise des savoirs à enseigner en raison de remarques et commentaires lui ayant été adressés dès le début du stage par la formatrice de terrain,

et en raison de son propre parcours de formation, se sentant alors fortement « complexée », se dit que cette erreur d'inattention va « encore retomber sur elle... » redoutant que FT5A « ne l'attaque par rapport à ça ».

L'expérience de cette forme d'inattention momentanée débouchant sur une erreur et un sentiment de stress important, est reconduite pour ST5, lors de la SEA7, lorsqu'effectuant une soustraction en colonne au tableau noir tout en sollicitant la participation des élèves pour chacune de ses étapes²¹⁶, celle-ci obtient un résultat incorrect. Au moment, où elle finit le calcul, le regard toujours tourné vers le tableau, un élève pousse un cri de surprise. Or, cherchant à calculer le nombre d'année qui séparent l'expédition britannique ayant abouti à la découverte du tombeau, de l'année où se déroule la séance, s'attendant vraisemblablement à obtenir un résultat a priori inférieur à celui obtenu en soustrayant les deux dates, sachant d'une part que cette expédition s'est déroulée au début du siècle précédent, mais qu'elle est également souvent confrontée à ce problème dans les soustractions, ST5 perçoit le chiffre [1] qu'elle vient pourtant d'écrire, et se dit alors qu'il doit y avoir un problème.



Cherchant alors à repérer l'erreur commise, et s'attendant à être bloquée dans ce genre de situation, sachant qu'elle-même n'a pas appris les soustractions en ayant recours à l'algorithme qu'elle est supposée utiliser avec les élèves, paniquée, se dit que cette autre manière de faire les opérations n'est vraiment pas encore acquise pour elle. Percevant FT5D qui l'observe et parallèlement la chercheuse qui filme, ST5 se dit également alors qu'elle doit à tout prix trouver l'erreur, tout en se disant que c'est vraiment l'horreur. Cherchant à nouveau à identifier l'erreur commise tout en souhaitant comprendre par elle-même à quel endroit elle s'est trompée, s'attendant à trouver la source de l'erreur, et sachant que tous autour d'elle la regardent, toujours paniquée, elle ne comprend toutefois pas où elle a fait faux. C'est alors que l'un des élèves intervient et lui suggère que cela doit venir du [0] (situé sur la ligne supérieure) et que cela devrait être plutôt 93 ans. ST5, sait bien à ce moment-là qu'au lieu du [1] indiquant le chiffre du millier dans le nombre [1093], il devrait y avoir un [0], mais ne comprend toutefois pas encore d'où vient son erreur. L'ensemble des élèves s'y mettent pour confirmer que c'est bien 93 ans. ST5 efface alors le chiffre 1 tout en validant effectivement le fait qu'il s'agit bien de 93 ans et pas de 1093 ans, mais à l'instant où elle communique ainsi avec les élèves, elle s'adresse un discours privé plein de reproches et de doutes : « Alors là, je parle, mais au fond de moi, j'ai des mauvaises pensées contre moi-même, je me dis oh, là, là, qu'est-ce qu'elle va penser contre... heu de moi ma formatrice ? »

Du côté de ST3, nous remarquons en revanche, que s'il commet certes une **erreur** donnant lieu à des rectifications sur le plan des contenus enseignés de la part de sa formatrice de terrain, ce n'est pas tant cette erreur qui semble significative pour lui, que sa **maîtrise approximative des savoirs enseignés** lors de cette séance ainsi que son **incapacité à effectuer une transposition didactique** (Chevallard, 1991) pertinente pour la plupart des élèves de la classe. Cherchant à illustrer le fonctionnement de l'œil et plus particulièrement la transmission au cerveau des images captées par la rétine, l'étudiant-stagiaire s'attend à avoir recours au tableau noir à un moment donné de la séance pour illustrer les contenus lus ensemble au sujet de l'œil et de la rétine. Sachant qu'il avait prévu de faire un schéma de l'œil dans sa préparation de séance, il perçoit la complexité de la dernière phrase qu'il vient de lire aux élèves²¹⁷ et tout en disant « *Tiens qu'est-ce que ça veut dire ça ?* » s'approche spontanément du tableau noir, saisit une craie et dessine une forme d'œil au tableau. Les élèves échangent alors à haute voix à propos de l'œil. Cherchant à obtenir une dynamique participative de la part des élèves, s'attendant à ce que les élèves s'impliquent et interagissent autour de ce schéma, ST3 se montre satisfait des échanges qui se créent entre élèves et avec les élèves autour du dessin, mais se sent toutefois préoccupé par la suite qu'il doit donner à la séance. Les élèves eux, continuent à évoquer tour à tour le nom des différents organes qui constituent l'œil.

²¹⁶ La séance et sa planification ne portent pas dans ce cas, sur l'enseignement des mathématiques et celui de l'algorithme de la soustraction, mais sur l'histoire et plus particulièrement sur la découverte du tombeau de Touthânkamon.

²¹⁷ « *Les images du monde sont captées par la rétine située au fond de l'œil, puis elles sont envoyées au cerveau qui les décode.* » (Phrase lue par ST3_SEA4_minutes 25'53'' - 26'16'').

Il est ainsi question d'une gelée transparente, de câbles qui relient l'œil au cerveau puis de la rétine. Se sentant peu disponible pour être véritablement dans l'échange avec eux, en raison d'une absence de maîtrise du savoir à enseigner qu'il pressent déjà, ST3 rétorque alors aux élèves qu'ils vont apprendre des termes scientifiques, des termes qu'ils n'utilisent pas tous les jours.

Cette anticipation, le conduit alors à un léger accroissement de stress : « *Déjà, là je ne suis pas à l'aise, je suis là, hum... j'appréhende là, vraiment je suis là... mon dieu...* ». Il sait en effet à cet instant qu'il va devoir inscrire le nom des parties de l'œil au tableau, mais sait également qu'il n'est pas très au clair. Il se demande alors quels mots leur enseigner et quels mots ne pas leur enseigner ? Tout en continuant à interagir avec les élèves, s'engage pour lui un dialogue interne sous forme de discours privé révélant l'ampleur de ces doutes à cet instant :

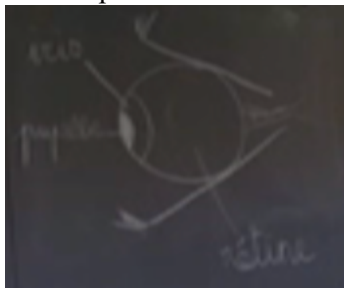
Est-ce que c'est pertinent d'enseigner [cristallin], est-ce que c'est pertinent d'enseigner la [pupille] ? (...) qu'est-ce que... mais qu'est-ce qu'on leur demande c'est vraiment de savoir les connaissances qu'un peu tout le monde a, ou est-ce qu'on est sensé aller un petit peu plus loin en espérant qu'ils se rappellent en tous cas la base. Je ne suis déjà pas au clair avec ça et puis en plus je ne suis pas à l'aise avec mon propre dessin... (AC_ST3_SEA4_Minutes 01'17''27'''- 01'19''17''')

Par la suite les échanges entre ST3 et les élèves continuent sous forme d'un cours dialogué très engagé du côté des élèves, certains d'entre eux venant dessiner au tableau les nerfs optiques ainsi que la pupille. Du côté de ST3 en revanche, une structure de préparation avec des préoccupations de type [*écrire au tableau les mots scientifiques des différentes parties de l'œil dessinées*] ; [*faire du mieux qu'il peut*], une actualité potentielle de type [*erreurs possibles*] et [*de l'inconfort et un malaise croissant*] fondées sur un référentiel de type [*sait qu'il ne maîtrise pas ces notions*] ; [*sait que c'est la partie de la séquence qu'il appréhende le plus depuis son début*] ; [*sait qu'il est observé par FT3B et par la chercheuse*] l'amène à jeter des coups d'œil sur sa feuille au fur et à mesure qu'il écrit le nom des parties de l'œil au tableau, tout en poursuivant le cours de sa séance. Les interactions portent ensuite sur les différentes couleurs de l'iris. Ce n'est que 7 minutes après que ST3 ait écrit le mot rétine en désignant son emplacement (voir image ci-contre), que FT3B s'excuse auprès de ST3 et s'adresse aux élèves un livre à la main. S'appuyant sur le schéma situé dans ce livre, elle précise alors la place, la nature et la fonction de la rétine et revient donc sur ce qui a été noté au tableau par ST3.

Nous observons finalement des segments d'activité dans lesquelles les étudiants-stagiaires décrivent de l'inconfort et des incertitudes relatives au savoir enseigné et ce malgré un temps de préparation et de planification consacré en amont à la séance, mais ne donnant toutefois pas lieu à des erreurs commises en présence des élèves (ST1 SEA4 - SEA7 //ST4 SEA7 // ST5 SEA3 – SEA4) avec le savoir enseigné et les tâches proposées aux élèves.

ST1 (SEA4) et ST4 (SEA7) mentionnent ainsi faire l'expérience d'un inconfort ponctuel lié aux **doutes orthographiques** émergeant lorsque celles-ci sont amenées à écrire certains mots au tableau noir. Si pour ST4, cette expérience d'amnésie ponctuelle est fugace et cède très rapidement la place à une unité de cours d'expérience [discours privé] de type : [*J'écris comme je pense, on verra bien... de toute façon je n'ai pas le choix*], pour ST1 en revanche, ces doutes semblent la tracasser à chaque fois qu'elle se décide à écrire au tableau noir²¹⁸.

L'expérience décrite essentiellement sous forme de commentaires de niveau 2 par ST5 dans le cadre



du lancement d'une séance portant sur les stratégies de résolution des problèmes numériques en mathématiques (SEA3), montre toutefois que le sentiment de maîtrise des savoirs à enseigner, ainsi que le sentiment de compétence liée aux modalités mêmes de transmission des savoirs en question, infléchissent les sentiments de satisfaction/réussite versus sentiments d'insatisfaction voire d'échec perçus par l'étudiant-stagiaire tout au long de la séance. Cette expérience est par ailleurs similaire à

²¹⁸ Voir chapitre 8 pour une description plus détaillée

celle vécue et rapportée par ST3 de son côté lors de l'enseignement du fonctionnement de l'œil.

Verbatim AC_N1 & N2 ST5 SEA3 Minutes (10'55''- 13'07'')

ST5	L'activité c'était les doigts. Donc, je savais sur la fiche de l'activité, il fallait calculer les doigts d'élèves d'un grand nombre d'élèves. Il y avait des exemples qui étaient énoncés : donc il y avait les doigts d'une classe, donc de plus d'un élève, les doigts d'élèves du degré scolaire, la 3PH par exemple ... mais après ils notaient, qu'on pouvait compter les doigts des élèves de toute l'école [souffle, prend une grande respiration, tout en mettant sa main sur le front et en baissant les yeux], mais quand j'ai préparé l'activité avant je me suis dit, non mais c'est trop difficile , l'élève il faut qu'il se représente l'école, il faut qu'il se représente le nombre d'élèves et je trouvais déjà que c'était un niveau de représentation qui est énorme. Et pour moi c'était vraiment, vraiment difficile, donc heu... c'est pour ça que du coup je me suis dit : on va d'abord se concentrer sur une classe qui pourrait leur parler, c'était la classe des élèves de l'intégration, et là même je me suis rendue compte que c'était un peu abstrait pour E et M qui ne vont pas en intégration dans cette classe. Donc j'avoue que quand j'ai planifié ma leçon, j'avais un petit peu peur , je me suis dit je ne sais pas comment ça va se passer cette leçon, car c'était une activité difficile...
CH	Donc au moment où vous lancez l'activité vous vous dites...
ST5	Je ne suis pas très confiante, je n'ai pas très très confiance... mais plutôt, par rapport au contenu , pas par rapport, aux... parce que ça c'était un vendredi, et le mardi d'avant j'ai le même heu la même séance avec une autre activité de maths, et ça c'était bien passé justement l'activité. C'était une activité facile, où FT5B, elle m'avait dit que ça s'était bien passé, que c'était bien structuré. Donc, j'étais confiante sur ma structuration, mais j'étais pas confiante sur le contenu de l'activité , qui pour moi était quand même complexe et que je savais que comment j'allais l'aborder, comment j'allais l'expliquer, ça allait être très très important sur la manière dont ils allaient comprendre et aussi surtout sur se représenter... Là aussi je savais qu'il y avait ce problème de représentation qui est difficile, je pensais que le fait de prendre la classe d'A. ça allait aider, vu qu'il y avait quand même ce petit lien, mais en fait j'aurais dû faire plus en fait .

Lorsque les imprévus en cours de séance surgissent du côté des questions en lien avec la mobilisation du matériel nécessaire à l'accomplissement de la tâche, ou encore dans un même registre, l'absence d'espaces à disposition pour écrire sur le tableau noir, nous constatons que les doutes et l'inquiétude décrites ponctuellement par l'un ou l'autre stagiaire (ST1 SEA4 - SEA7 // ST3 SEA7 // ST4 SEA5 // ST5 SA4 -SEA6) s'avèrent nettement moins importants que lorsqu'il s'agit d'enjeux liés aux savoirs enseignés.

Mentionnons finalement également que l'intention de se conformer aux **objectifs définis dans le PER**, constitue également une source de stress, de doutes pour certains étudiants-stagiaires qui le mentionnent le plus souvent dans des commentaires de niveau 2 (ST1 SEA2 // ST4 SEA1 - SEA5). En effet, que ce soit lors de la planification des séances ou lors de leur mise en œuvre, les étudiants-stagiaires disent être confrontés à un décalage entre les objectifs prescrits pour un certain niveau d'enseignement, ou concernant l'enseignement d'une notion en particulier, et les compétences réelles des élèves auxquels ils sont supposés enseigner dans les différents groupes-classes.

9.5.6 Lorsque l'enseignement résiste...

À qui donner la parole ?

Nous avons déjà mentionné en début de cette section, la régularité avec laquelle les enjeux de participation et d'engagement des élèves dans les différentes tâches d'apprentissages prescrites s'avèrent significatifs pour les étudiants-stagiaires. Si nous les avons tout d'abord présentés sous l'angle des dimensions pédagogiques et émotionnelles des tâches d'enseignement, il s'avère toutefois que plusieurs segments d'activités décrits, commentés ou mimés donnent également accès à l'expérience des étudiants-stagiaires relatives à ce besoin de participation et d'engagement des élèves sous l'angle des dimensions didactiques et émotionnelles des tâches de l'enseignement. La plupart des étudiants-stagiaires font l'expérience commune à de nombreux enseignants débutants et chevronnés (largement décrite dans la littérature) consistant, lors des interactions collectives de chercher à s'appuyer sur un élève provisoirement désigné « compétent et participatif » au sein du groupe pour être en mesure de faire « avancer la séance » ou encore pour se rassurer quant à la manière dont ils s'y prennent pour permettre aux élèves de comprendre une notion, une consigne, une explication (ST2 SEA1 // ST4 // ST5 SEA2 ; SEA7)

Là je sais que j'ai B qui peut me sauver parce qu'il a bien... il lève tout le temps la main, bon déjà il a déjà vachement participé la dernière fois, et là je le sens encore dedans, donc je me dis que je peux compter sur lui... (AC_ST2_SEA1_Minutes 59'48''-01'00''05'')

Si tous déclarent avoir pour principe de chercher à interroger l'ensemble des élèves, y compris ceux qui ne lèvent pas la main, afin de favoriser leur participation et le maintien dans la tâche en cours, ST3 décrit en revanche à plusieurs reprises (SEA1- SEA2 - SEA3 - SEA8) sa tendance à s'intéresser prioritairement

à l'élève chez lequel il identifie le plus de difficultés à s'engager, à comprendre les notions transmises, et à accomplir les tâches prescrites, même s'il reconnaît que parfois il agit par mimétisme en regard de ce qu'il a pu observer chez tous les autres collègues de l'équipe. Cherchant par exemple, à procéder au rituel de la date et s'attendant à ce que les autres élèves puissent sans autre trouver le bon jour de la semaine, ST3 (SEA2) sait que E en revanche est le plus jeune des élèves et le seul à ne pas connaître les jours de la semaine. Il sait par ailleurs, pour l'avoir observé, que les professionnels de l'institution l'interrogent systématiquement tous les matins, dans le but qu'il se familiarise avec cette connaissance. Constatant que tous les élèves sont à présent installés et prêts à procéder au rituel, ST3 interroge alors l'élève E en lui demandant quel jour de la semaine ils sont. Il s'attend en effet à interroger un autre élève pour la désignation du mois de l'année, ainsi qu'un autre encore pour annoncer le jour du mois, cela sur fond d'un engagement et de connaissances similaires. Lors de la SEA1, la perception du regard intéressé de l'élève C situé en face de lui, rassure ST3 au point de ne pas chercher à l'interroger lui, et à solliciter plus régulièrement l'élève A qui en revanche, ne le regarde lui pratiquement jamais afin de vérifier son degré d'engagement et de participation à la séance.

Mais ST2 peut également décrire une expérience identique à celle de son collègue, lors de la SEA1 : Souhaitant obtenir une dynamique de participation collective au sein du groupe et cherchant donc à obtenir la participation de tous les élèves ainsi qu'à diversifier ses « cibles », elle s'attend à ce qu'une invitation explicite à participer adressée nominativement aux élèves moins attentifs contribue à les relancer dans la tâche. De plus elle sait qu'elle vient d'interroger D qui lève, elle régulièrement la main. Ainsi, lorsqu'elle perçoit l'élève C « *qui ne suit pas* », elle l'interpelle nominativement tout en lui disant « *C tu es avec nous ?* ». Cherchant davantage à obtenir la participation et l'engagement dans sa séance conçue et animée sous forme de cours dialogué, ST2 déclare s'attendre à l'instant où elle interroge l'élève C ou l'élève E qu'elle n'obtiendra pas forcément les réponses adéquates et qu'il lui appartiendra alors d'orienter les élèves vers la réponse attendue. Elle sait en effet que ces deux élèves ont besoin d'être accompagnés pour répondre correctement. Mais elle sait également que d'autres élèves, comme l'élève F ont besoin d'être recadrés pour ne pas répondre de manière complètement aléatoire aux questions posées. Il est donc intéressant d'accéder à cette distinction établie *in situ* de manière très fine entre une réponse erronée donnée par l'élève F « *qui ne suit pas* » et une réponse erronée donnée par l'élève C « *qui ne suit pas* » non plus, ainsi qu'à l'expérience qu'elle fait vivre à l'étudiante-stagiaire sur le moment. La première générant une surprise et un rire spontané chez ST2, tandis que la seconde générant de l'agacement et une remise à l'ordre de la part de ST2.

Nous remarquons qu'il arrive parfois que les étudiants-stagiaires interrogent, malgré certaines intentions déclarées, certains élèves du groupe-classe. Nous avons déjà montré dans la section consacrée à l'anticipation et à l'intervention face aux comportements significativement perturbateurs que certains étudiants-stagiaires pouvaient dans certaines situations privilégier la sollicitation d'un élève plutôt qu'un autre, ou encore adopter eux-mêmes des comportements différenciés selon l'élève du groupe-classe, dans le but d'éviter la survenue de comportements significativement perturbateurs, risquant de compromettre une dynamique de classe favorable aux apprentissages. Comme nous l'avons également montré ci-dessus, ST3 cherche le plus souvent à être impartial en interrogeant, parmi l'ensemble des élèves du groupe-classe, certes ceux qui lèvent la main, mais également voire davantage ceux qui au contraire ne lèvent pas la main. Or, un visionnement fin des données de la SEA3, ainsi qu'une enquête récalcitrante menée par CH lorsque celle-ci identifie un décalage entre les propos tenus par ST3 et les données filmées de la séance à disposition, amènent l'étudiant-stagiaire à constater que son intention d'interroger de manière *impartiale* tous les élèves, n'est pas actualisée dans le segment d'activité qu'il est en train de décrire et commenter. Il en va de même pour son intention de solliciter la participation d'élèves qui ne lèvent pas forcément la main. En effet, percevant la main de A qui se lève dans son champ de vision, et bien qu'il perçoive également la main levée de D, placé devant le TN et à côté du bureau de l'enseignante-titulaire, celui-ci ne perçoit pas en revanche les élèves E et B situés à sa gauche, ne les interroge donc pas et donne la parole à A. De fait, celui-ci raconte :

Verbatim N1 AC ST3 SEA3 (Minutes 13'50''-15'26'')

ST3	Là, je suis comme coincé [fait le geste avec ses bras et mime le fait d'être coincé, puis montre l'écran], je suis comme dans un étaux, où je suis coincé entre le TN, si je recule il y a le TN, et si j'avance plus je suis dans D, donc [mime] en fait j'ai l'impression que je ne peux faire que... et regardez la table de B comme elle est proche [montre le pupitre de B sur l'écran]. (...) et ben ouais, je suis toujours face à une partie des élèves , parce qu'il n'y a pas assez d'espace...
CH	Ok, et donc votre ouverture [montre l'écran côté A et C] vous la voyez plus là en fait ?
ST3	Ouais, mon ouverture elle est là, parce que cette table-là [montre le pupitre de B sur l'écran], je pense est proche ...

Des difficultés/obstacles de compréhension des élèves à l'origine des difficultés/obstacles d'enseignement chez les étudiants-stagiaires ... ou est-ce plutôt l'inverse ?

La perception à la fois globale et symbolique de signes manifestés par l'un ou plusieurs des élèves et interprétés comme donnant à entendre ou à voir l'incompréhension d'une notion en train d'être enseignée et/ou venant d'être enseignée, comme la difficulté voire l'incapacité à accomplir la tâche prescrite et/ou à répondre à des questions anticipées a priori comme dénuées d'obstacles majeurs, est régulièrement documentée par l'ensemble des étudiants-stagiaires (ST1 SEA3-SEA4-SEA8 // ST2 SEA1-SEA2 – SEA5-SEA6-SEA7 // ST3 SEA1-SEA2-SEA3-SEA5-SEA7 // ST4 SEA1-SEA5-SEA6 // ST5-SEA3-SEA4-SEA5-SEA6-SEA8). Celle-ci est alors le plus souvent accompagnée d'une expérience de surprise, d'étonnement, cédant rapidement le pas à de la remise en question et du doute, générant à son tour des tentatives d'interprétation, de recherches de sens sous formes d'hypothèses, actualisées dans des unités d'expériences de type [discours privé] et [imagination], puis instantanément et parfois grâce à l'aide du formateur, ou encore de manière autonome, pendant la séance ou a posteriori, la recherche de solutions, de stratégies permettant de contourner le problème rencontré par le ou les élèves. La présence du formateur peut dans ces cas, accroître momentanément la sensation de stress causé par ce frein à l'avancement de la séance.

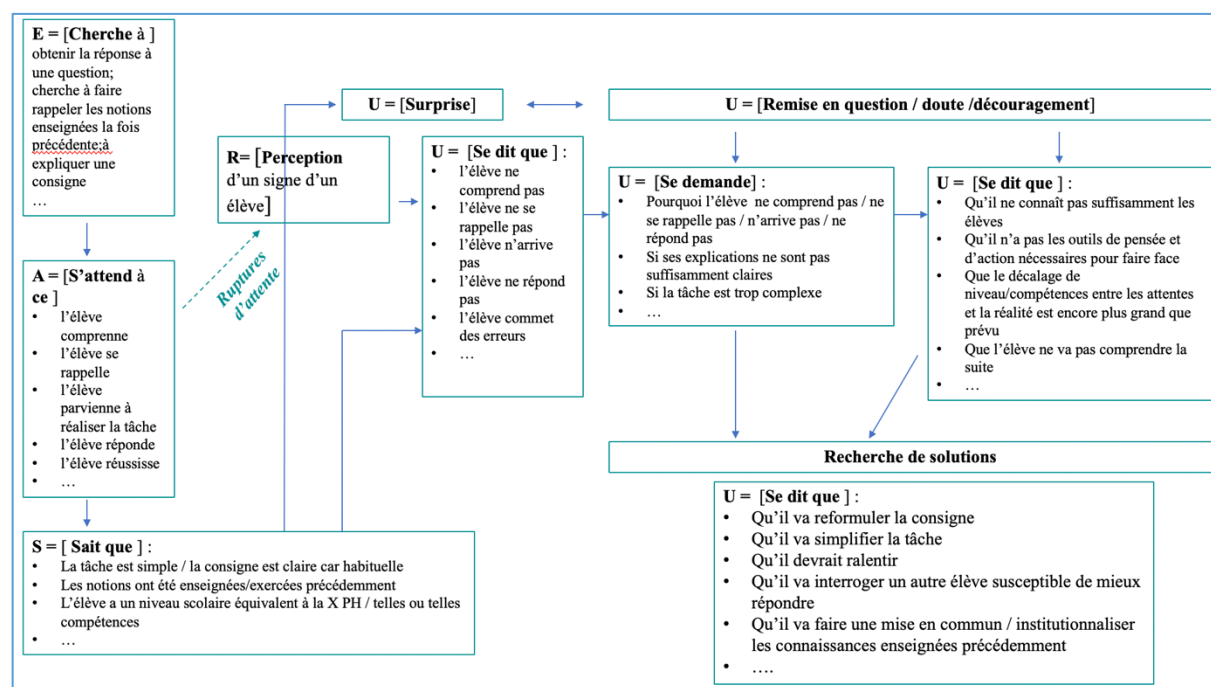


Figure 9.19 : Expériences de surprise et de doute chez les étudiants-stagiaires typiques lors du déploiement des tâches d'enseignement

ST2 (SEA1) par exemple décrit, tant un faisceau d'intentions, de focalisations et de préoccupations ayant trait à la situation d'enseignement que des composantes de son engagement susceptibles d'être mises en relation avec la situation de formation à l'enseignement. Celle-ci est en effet préoccupée par le lancement de la seconde séance de sa séquence planifiée autour de l'album de littérature de jeunesse. Elle cherche à faire émerger des réponses de la part des élèves au sujet des caractéristiques présentes sur la 1^{ère} de couverture de l'album de jeunesse présenté la semaine précédente. Cette intention est elle-même ancrée dans un souhait de savoir si cette première séance a fonctionné ou pas, et donc

dans celui d'identifier ce que les élèves ont effectivement retenu. Toutefois, focalisée sur la présence de FT2A dans la classe et qui l'observe, elle souhaite également éviter « *d'avoir la honte* » vis-à-vis de lui, au cas où les élèves ne répondraient pas.

Elle s'attend à ce que les élèves soient en mesure de mentionner qu'ils ont appris à repérer le titre de l'album, le nom de l'auteur, de l'illustrateur, de décrire en quelques phrases simples la thématique de l'histoire, et sait par ailleurs que ce contenu a été travaillé la semaine précédente. Percevant symboliquement des réponses d'élèves qu'elle considère comme des réponses « *complètement hors sujet* » mais également sur fond d'une forme globale, la présence à l'arrière de la classe de son formateur de terrain, ST2 se sent alors sous pression appréhendant d'être prise en faute par ce dernier.

Dans la foulée de ces unités d'expérience de type [*poser la question*] / [*solliciter voire suggérer la réponse*] / [*écouter la réponse*] / [*valider ou invalider la réponse*], l'étudiante-stagiaire se dit que les élèves n'ont aucun souvenir, qu'ils n'ont pas trop compris et que ce n'est pas intégré. Elle décide alors de **procéder à nouveau à un bilan** de ce qui a été enseigné la semaine précédente, en cherchant cette fois-ci à **institutionnaliser les notions enseignées** « *pour qu'ils intègrent ce qui a été travaillé ensemble, parce que finalement il n'y a pas grand-chose qui a été retenu* ». Un peu plus tard, elle évoque également le fait de ne pas se sentir « *crédible* » de par le fait que les élèves ne se souviennent plus de ce que signifie le terme « *une hypothèse de lecture* ». Or, si la surprise et un état provisoire d'embarras peut se manifester chez ST2 lorsque les élèves ne sont pas en mesure de répondre conformément à son horizon d'attentes, ST2 exprime à nouveau sa surprise lorsqu'à l'inverse, elle en vient à constater dans le prolongement de sa séance, que certains élèves de la classe avancent beaucoup plus rapidement que prévu dans la réalisation des tâches écrites autour des notions qu'ils viennent de rappeler et des nouvelles qu'ils viennent d'aborder. Cette surprise cède la place au doute et l'amène à s'interroger sur l'éventuelle trop grande simplicité des tâches proposées aux élèves du groupe classe. Puis, à peine quelques instants plus tard, se mettant à corriger les travaux rendus, par les filles de la classe et notamment par l'élève D perçue comme l'élève-modèle, elle découvre avec étonnement, un nombre conséquent d'erreurs commises par les élèves. Ceci l'amène alors à la construction du type [*la vitesse de réalisation des tâches ne reflète pas l'acquisition des notions par les élèves*], puis à mobiliser en retour le type [*la mise en commun permet à chaque élève de profiter d'explications ou de précisions qui ne sont pas valables et pertinentes pour tous*] renforcé précédemment lors de la phase de reprise des savoirs enseignés.

Nous constatons donc que cette première séance d'enseignement donne lieu à plusieurs ruptures de l'actualité potentielle, qui amènent ST2 à **se repositionner très rapidement sur le plan de la transmission du savoir enseigné**, préoccupée qu'elle est de permettre aux élèves de comprendre ce dont il retourne du point de vue des savoirs en jeu.

Lors de la SEA7, et donc lors de son dernier stage, ST2 expérimente à nouveau ce décalage entre une appréciation de simplicité apparente de la tâche prescrite, la complexité effective de la tâche proposée et l'état réel de l'acquisition par les élèves des connaissances en jeu dans la tâche. Ainsi, lorsque certains élèves déclarent que la dictée qu'ils sont en train de préparer collectivement est « *facile* », celle-ci se montre tout d'abord surprise. En effet, il s'agit selon elle d'une dictée relativement complexe contenant beaucoup de mots nouveaux, mais tout de même abordable. Elle s'attend par ailleurs à travailler les difficultés posées par certains mots, et à insister sur certaines notions d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale. Or, cette fois-ci la réaction des élèves face à la tâche proposée ne conduit pas immédiatement ST2 à remettre en question la nature de la tâche proposée, comme cela a pu être le cas lors de la SEA1. Elle se dit au contraire qu'il lui faudra être d'autant plus attentive aux propositions et absences de propositions concernant les stratégies à déployer pour être en mesure de produire un texte correct sur le plan orthographique et émanant des élèves ayant évoqué la « *facilité* » de cette activité. Ceci l'amène à construire provisoirement le type : [*les signes d'aisance face à la tâche manifestés par les élèves ne reflètent pas forcément l'acquisition des notions par les élèves*]. Toutefois, au fur et à mesure qu'elle s'arrête ensuite avec les élèves sur l'ensemble des difficultés que recèlent les phrases et les mots du texte préparé collectivement en vue de la dictée, elle renforce sa connaissance initiale : [*le texte proposé aux élèves est un texte complexe*] tout en la transformant : [*et il n'est pas si abordable que cela*].

Nous constatons que le doute s'invite à nouveau, au moment où elle ferme le tableau noir de manière à cacher le texte annoté de toute part, alors même qu'elle sait qu'ils ont pris le temps de préparer ce texte ensemble étroitement lié à l'actualité potentielle de ST2 [*attentes liées à ce que les élèves rencontrent*

des difficultés], [doute qu'ils aient retenu quelque chose des explications données tout au long de la phase de préparation] et [attentes liées à la présence de nombreuses erreurs dans leurs textes malgré le travail préparatoire fourni]. Ce doute surgit toutefois progressivement au fur et à mesure que ce constat de la réalité de la complexité se confirme et est intégré à la culture-propre de ST2. Elle se dit alors qu'il lui faudra revoir cette complexité à la baisse pour la prochaine fois, et que pour cette fois-ci elle devra se contenter d'être satisfaite de découvrir que « *quelques mots retenus c'est déjà bien* ». En revanche, elle n'appréhende aucune difficulté d'ordre comportemental face à la dictée elle-même. Elle sait en effet que les élèves ont bien participé précédemment, « *qu'ils sont dedans* », qu'elle a bien échangé avec eux autour de ce qui les attend concrètement concernant la tâche à effectuer.

En outre, cette expérience de doute débouche parallèlement sur une remise en cause de la possibilité réelle qu'ont les élèves de produire un texte dicté sans fautes, et sur la pertinence de ce temps de préparation situé juste avant de procéder à la dictée du texte. Elle se dit en effet, que les conditions dans lesquelles cette préparation se réalise (collectif, courte durée de la préparation, absence d'engagement effectif constant de tous les élèves, facteurs et risques de déconcentration) ne favorisent ni la mémorisation de l'ensemble des stratégies discutées, ni la mémorisation des mots désignés comme étant des mots comportant des difficultés. Elle conclut d'ailleurs en se disant qu'une préparation de la dictée à la maison serait plus pertinente pour eux. Toutefois, elle cherche à se rassurer en se disant qu'après tout finalement, il ne s'agit pour les élèves, que d'une première sensibilisation au texte dicté. Elle souhaite donc également rassurer les élèves, lorsqu'elle s'adresse à eux en leur disant : « *Vous verrez, c'est pas grave si ça ne joue pas trop cette fois-ci* ». Elle se dit que la semaine suivante, lorsqu'ils auront à produire à nouveau un texte dicté avec les mêmes mots, ils seront mieux à même de réussir. L'ensemble de ces unités d'expériences de types [discours privé]:

- [se dit que le texte est complexe]
- [se dit que le texte n'est finalement pas si abordable que cela]
- [se dit que les conditions de préparation du texte ne sont pas suffisamment adéquates]
- [se dit qu'une préparation du texte à la maison serait plus intéressante]

la conduisent finalement à **envisager pour la prochaine fois une transformation du dispositif** de préparation/production du texte dicté avec les élèves le même jour puis dictée similaire non préparée avec les mots issus de la dictée préparée. Dans ce cas, la présence de FT2D est plutôt perçue comme contribuant à réduire la sensation de stress. ST2 sait en effet, que la question de la complexité a été abordée lors de l'entretien pré-leçon avec sa formatrice de terrain, et que celle-ci est donc pleinement consciente de la nature de la tâche proposée aux élèves. Elle sait également que pour la formatrice, le dispositif actuel, ne constitue de loin pas un dispositif idéal, et qu'une réflexion portant sur sa régulation possible est en cours et co-menée avec elle-même.

ST3 illustre quant à lui, à travers la description d'un segment d'activité donnant accès à une expérience d'étonnement vécue en début de formation pratique (SEA1), une signification accordée davantage à la **recherche de sens**, à la préoccupation qu'il a de comprendre cette perception de décalage entre son horizon d'attentes et la réalité découverte en situation. Il décrit, commente et mime dès lors davantage des unités d'expérience de type [discours privé] et [sentiment] portant sur **l'interprétation possible du décalage**, et donc également des types mobilisés en situation. La recherche de solutions face à ce décalage n'émerge pas pour lui, qui a dit-il « *trop la tête dans le guidon* » sur le moment, mais plutôt à posteriori : a) suite à l'intervention de FT3C en pleine séance, lui demandant d'accélérer le tempo donné à sa lecture en réduisant le nombre d'explications fournies aux élèves ; b) lors des échanges à ce sujet ayant lieu durant l'entretien post-leçon et enfin c) lors de l'autoconfrontation dans laquelle il mesure en s'observant et en commentant son expérience le temps passé à s'arrêter quasiment à chacune des phrases de l'histoire, pour s'assurer de leur compréhension par les élèves. Sur le moment, il cherche donc uniquement à expliquer la signification de ces trois mots avec ce dont il dispose : ses mains, ses doigts, des gestes et des mots, sans éprouver toutefois le moindre doute à ce sujet, ni expérimenter la moindre remise en question de sa manière de procéder. En outre, l'intervention de FT3C ne constitue pas sur le moment un facteur de stress l'amenant à remettre complètement en cause sa manière de lire et de commenter l'histoire, bien qu'elle génère une autre forme de pression (gestion du temps à disposition et du rythme donné à la séance). Elle contribue tout de même a posteriori à permettre à ST3 de chercher à comprendre cette intervention au regard de l'expérience vécue et à y donner du sens.

Tout comme sa collègue ST2, il **imagine ainsi a posteriori une transformation possible de la situation susceptible** de permettre aux élèves de dépasser plus facilement leurs incompréhensions et à lui de se sentir rassuré quant à sa capacité à fournir des explications pertinentes : apporter les fruits en question dans la classe, les montrer aux élèves, leur permettre de les observer et les manipuler individuellement, recourir au tableau noir pour écrire le nom de ces fruits afin qu'ils puissent éventuellement associer le graphisme du nom de l'objet, au nom tel qu'ils l'entendent.

Extrait verbatim séance 1 – ST3 (07'10''- 9'37'')	
<p>ST3 lit la phrase suivante aux élèves : « Il (l'arbre) ne portait que trois fruits, mais trois fruits différents : une noix, une noisette et une amande ». Puis il poursuit : « Alors, là, je vais demander à A, de nous dire : qu'est-ce qu'il portait l'arbre ? »</p> <p>A répond en souriant « une amande »</p> <p>ST3 reprend « une amande oui, mais encore... ? »</p> <p>A tente en souriant à nouveau « Une arc »</p> <p>ST3 reprenant sur un ton interrogatif « Une arc ? » puis invalide la réponse par : « non... ».</p> <p>Il demande alors « Qui c'est qui... ? »</p> <p>D levait la main, celui-ci lui donne la parole en s'adressant nominativement à elle : « D ? »</p> <p>D répond alors tout en baissant sa main : « Une poire ? »</p> <p>ST3 secoue la tête tout en disant « hum, hum »</p> <p>D suggère immédiatement « Une orange ? ». ST3 invalide alors encore une fois la réponse « non » tout en souriant et en secouant la tête.</p> <p>FT3 souriant tout en regardant D commente : « C'était bien essayé ! »</p> <p>ST3 reprend alors « c'est une amande A l'a dit ... c'est trois fruits, t'as raison c'est des fruits. Mais il y a une amande (son pouce se dresse, puis son index se lève également et il place le son /n/ sur ces lèvres avant de prononcer le mot noix), une noix... »</p> <p>Au même instant, D prononce à son tour le mot « noisette ». ST3 tourne alors la tête dans sa direction, et tout en levant le majeur dit « Et il y a une noisette, très bien. » puis, il poursuit en regardant tour à tour les 4 élèves : « Il y a une noisette, une noix et une amande ».</p> <p>ST3 demande alors : « Tout le monde sait ce que c'est ? Une amande ? Vous savez, ce que c'est ? »</p> <p>D répond « Oui, moi je sais ! » tandis que B et C répondent non. Ce sur quoi, ST3 lance à D : « Toi tu sais, alors comment tu pourrais expliquer aux autres ? » B tente alors une réponse spontanée : « C'est des légumes », tandis que C corrige directement derrière « des fruits ! » ST3 invalide la réponse de B : « nan, nan, c'est pas des légumes ... c'est des graines, enfin, c'est quelque chose qui est qualifié comme des fruits... ils parlent de fruits, là. Mais comment t'expliquerais ce que c'est qu'une amande D ? »</p> <p>D répond qu'elle ne sait pas trop comment l'expliquer... tout en disant ensuite que chez elle, elle en a.</p> <p>ST3 reprend alors : « C'est comme... des noisettes...vous voyez ce que c'est ? Tout le monde voit ce que c'est une noisette ? » Puis il lève son bras et montre son pouce et son index, formant un petit cercle tout en disant « C'est petit comme ça, rond » puis se tourne vers D tout en lui montrant et en demandant « Les noisettes c'est comme ça à peu près hein ? » Tout en changeant le diamètre de son cercle formé avec les deux doigts, il poursuit « Les noix c'est un peu plus gros. Il faut une pince pour les casser les noix, ça a une coquille (mime le geste du bris de noix avec la pince) qui est un peu plus dure ». Puis, montrant à nouveau une autre grandeur de cercle entre ces doigts, il dit « Et puis, les amandes, c'est entre-deux. C'est un peu comme ça », sollicitant l'attention de A, lui dit « Regarde A, c'est à peu près comme ça... on dit : les yeux en amande (montre sur ses yeux). Les amandes c'est un peu comme une noisette mais ça a la forme d'un œil. Un peu comme des yeux de chats, voilà. »</p> <p>FT3A intervient alors en s'adressant à C : « Mais ça se mange un C ! C'est un fruit. »</p> <p>ST3 renchérit : Les trois se mangent.</p> <p>FT3 A poursuit en s'adressant cette fois-ci à l'ensemble des élèves : « Et les noisettes c'est quel animal qui les mange ? Qui en fait une réserve ? » D lève alors la main, puis tente la réponse : « C'est l'écureuil ? », réponse, qui est approuvée par FT3. Entre-temps, l'élève B s'est écrié : « c'est le cochon ! », ce qui fait rire tout le monde. FT3 se référant au fait qu'ils en ont déjà sûrement vu dans les histoires, dit qu'elle pensait effectivement plus à l'écureuil, qu'au cochon.</p> <p>ST3 commente alors en disant « Effectivement Tic et Tac ! Ils font des réserves de noisettes », mais D ne comprend pas ce qu'il entend par là et lui demande : C'est quoi Tic et Tac.</p> <p>ST3 lui demande alors si elle ne connaît pas Tic et Tac, les deux écureuils qui apparaissent dans un dessin-animé de Walt-Disney, ce à quoi elle répond non.</p>	
Extrait verbatim autoconfrontation ST3 SEA1	
Niveau 1	Niveau 2
<p>CH (39'17'') : Sur le moment, par rapport au fait que A ne comprend pas ou qu'il répond à côté ?</p> <p>ST3 : Je me dis, il a été capable de dire « une amande », donc il a entendu. Alors est-ce qu'il ne connaît pas le mot noix et le mot noisette, ça doit être ça. Parce qu'après, j'ai posé la question c'est quoi une noix, c'est quoi une noisette et il y en a beaucoup qui ne connaissent pas ces mots-là, alors que là je tombe un peu sur le ... parce que sur le moment, dans ma tête, je me rappelle la réaction que j'ai eu c'est... « Waou ! le niveau quoi ! » C'est voilà, quoi, j'ai quand même fait les deux stages en ordinaire et des enfants encore plus jeunes qu'eux, étaient capables de savoir ce qu'étaient une noix, une noisette, un écureuil tout ça.</p>	
	<p>ST3 (39'52'') : Ce sont des choses qu'on aurait même pas eu besoin de faire, avec des enfants qui sont pourtant plus jeunes.</p>
<p>ST3 (39'55'') : Là, il y a une réalité, j'apprends à les découvrir, j'apprends, je connais pas encore tous leurs niveaux, je les connais à peine depuis quelques jours, c'est ...et je suis surpris, ben voilà, de ... [montre A sur l'écran], je suis autant surpris, qu'il sache pas ça, que ...lorsque D me fait une hypothèse sur les perles et le fait qu'il suffirait de les laisser geler, enfin, il faudrait que l'eau devienne dure pour faire un collier [yeux levés vers le plafond, bouche bée] je suis « Waou ! » moi je suis surpris... là...en étonnement en bien... je me dis, Waou, elle fait quand même une</p>	

<p>sacrée déduction, c'est une fille intelligente et tout... et puis là le manque de connaissances, de culture générale de A, ça me coupe le chic, là, au même niveau... mais plutôt dans un sens ... là, il y a quelque chose à travailler effectivement.</p> <p>CH (40'45'') : Et ça vous donne des indices, là, sur le moment sur ce que vous allez devoir faire ou pas dans votre lecture, vous rectifiez quelque chose à partir de là ?</p> <p>ST3 : Certainement. C'est là que je commence un tout petit peu, avant l'intervention de FT3A qui heureusement, est là, et qui fait que [sursaute sur sa chaise] je me dis ah oui, là tout d'un coup il faut que je prenne en compte le temps [montre du doigt sa montre au poignet], il faut waou, il faut que je ... il faut qu'on termine, heu...c'est une bonne pression, mais une pression tout de même, ben, là je commence à me désillusionner face aux réponses de A, là je commence à me dire « waou... ouais...qu'est-ce qu'il comprend de l'histoire, s'il ne comprend pas le mot noisette ou noix ... qu'est-ce qu'il capte de ce que je suis en train de lire parce que... je pose déjà énormément de questions mais...»</p>	
	<p>ST3 (41'37'') Et puis, même encore maintenant, je suis en train de me faire la, je suis en train de me faire la déduction... en train de me dire ... FT3A me dit, ouais, il faut que plus que lises comme ça et puis tu vois à la fin ce qu'ils ont compris et ce qu'ils n'ont pas compris, et ben si je lis l'histoire comme ça, et qu'il ne comprend pas les mots noix et noisettes, je me demande bien qu'est-ce qu'il va capter de l'histoire quoi ... je sais pas... la prochaine fois j'essaierai, je lirai plus comme ça d'une traite et puis je verrai bien si... peut-être que ça l'intéresse plus que si je lui demande de revenir sur chaque question... C'est quelque chose que..</p>

D'autres expériences similaires vécues lors du même stage et dans les stages suivants également, contribuent non seulement à valider, mais également à renforcer pour ST3 le type construit lors de cette première séance : [*le temps consacré à l'explication et à l'enseignement de certaines notions ne garantit par leur acquisition par les élèves*]. Ainsi, lors de la SEA2, sachant que les élèves se sont montrés intéressés et engagés tout au long des séances ayant porté sur ces apprentissages durant le stage, et sachant par ailleurs avoir consacré plusieurs d'entre-elles à l'enseignement de notions terminologiques spécifiques liées au domaine des graffitis, l'étudiant-stagiaire constate encore avec une certaine surprise, que les élèves ne sont pas en mesure de restituer la différence existante entre deux notions jugées « basiques ». La surprise l'amène donc à se demander sur le moment, ce qui fait que les élèves n'y parviennent pas. Écartant toute absence d'intérêt pour la tâche de leur part, celui-ci **attribue alors cette difficulté à la problématique des élèves**. Or, il ne se sent pas suffisamment outillé pour proposer des régulations pertinentes, du moment que les difficultés des élèves ne se situent pas dans le domaine de la motivation à apprendre, mais se situent davantage dans le domaine de la psychopathologie.

Plus tard dans son parcours de formation pratique (SEA5), nous constatons qu'il cherche également à attribuer un sens aux erreurs commises par les élèves dans la résolution des tâches prescrites²¹⁹. Cherchant à reproduire le plus fidèlement possible, les modalités de mise en œuvre d'une séance portant sur le même type de tâches et menées par FT3C la semaine précédente, ayant pris soin de proposer et d'expliquer clairement des consignes bien élaborées, ST3 s'attend à ce que les élèves soient en mesure d'entrer facilement dans la tâche, et à obtenir les bonnes réponses de la part des élèves. Il sait en effet que ceux-ci connaissent la comptine numérique jusqu'à 100 et qu'ils ont déjà entraîné ces compétences de classement des nombres dans l'ordre croissant à de nombreuses reprises auparavant avec l'enseignant-titulaire. ST3 ne peut dès lors s'empêcher de constater avec une certaine surprise que la compréhension de la consigne ne va tout de même pas de soi pour ces trois élèves, et que certaines erreurs sont commises lors de la réalisation des différentes tâches proposées lors de cette séance : inversion des positions des chiffres dans le nombre (26 et 62 par exemple), intrusion du nombre 40 entre le nombre 70 et le nombre 80. Il les attribue alors ces difficultés de compréhension, ainsi que les erreurs rencontrées par les élèves, aux problèmes de concentration et autres troubles émanant des élèves scolarisés dans la structure C.

La description sur laquelle nous nous arrêtons avec ST4 (SEA1) illustre quant à elle l'expérience dans laquelle le constat d'une difficulté rencontrée par l'élève à résoudre la tâche prescrite à l'élève, émergeant d'une structure d'anticipation de type :

²¹⁹ Cette séance a pour objectifs la découverte, la construction et l'utilisation du nombre (PER, MSN 12).

- E : [*chercher à expliquer l'algorithme de la division, puis celui de la soustraction à l'élève C*]
- A : [*s'attend à ce que l'élève C rencontre des difficultés*]
- S : [*sait (par FT4A) que cette élève « a de très petites capacités scolaires, en tous cas en mathématiques »*]

amène l'étudiante-stagiaire à envisager et à proposer encore pendant la séance, une **solution de type [réduire la difficulté de la tâche]**.

La surprise expérimentée par ST4 (SEA1) ne se situe en effet pas ici dans un décalage entre des attentes liées à la réussite de la tâche par l'élève C et le constat d'une difficulté effective, mais plutôt dans **l'ampleur de la difficulté effective constatée**. ST4 rapporte en outre que sa surprise est atténuée par ses connaissances et son expérience construites lors des situations d'enseignement individualisé à des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage durant leur scolarité en classe régulière²²⁰.

En effet, après s'être déjà rendue compte que cette élève C, âgée de 13 ans ne maîtrise pas l'algorithme de la soustraction avec emprunt, ST4 constate progressivement au fur et à mesure qu'elle lui explique individuellement comment résoudre une division euclidienne dont le résultat comporte des nombres décimaux, qu'elle ne maîtrise pas l'algorithme de la division euclidienne avec des nombres entiers. Ainsi, ce n'est pas tant la difficulté rencontrée par l'élève C face à la résolution de divisions euclidiennes dont le résultat comporte des nombres décimaux qui la surprend, que l'écart existant entre :

- a) l'objectif visé par la situation d'apprentissage : utilisation des algorithmes pour effectuer des calculs de façon efficace avec des nombres écrits sous forme décimale inférieurs à 10'000, correspondant aux attentes minimales de la fin de la 8PH PER-MSN 23, mais impliquant simultanément l'atteinte de l'objectif : utilisation des algorithmes pour effectuer des calculs de façon efficace (addition, soustraction, multiplication, correspondant à la progression attendue pour des élèves en fin de 6PH PER-MSN 23)
- b) le type de tâche prescrite à l'élève : résolution de problèmes numériques en lien avec les ensembles de nombres travaillés, l'écriture de ces nombres et les opérations étudiées. En l'occurrence le problème numérique est formulé ainsi : « *Lors d'une course automobile les coureurs ont parcouru 435 km en 60 tours. Quelle est la longueur d'un tour ?* »
- c) les capacités effectives de l'élève : constat quelques minutes avant dans le cadre d'un autre calcul que l'élève C parvient à poser par écrit une soustraction de type : $41 - 4 = 37$ mais ne la résout pas par écrit en ayant recours à l'algorithme d'usage²²¹.

Les commentaires de niveau 2 nous donnent par ailleurs accès à un questionnement qui fait l'objet de préoccupations plus larges, qui certes ne s'invitent pas dans la situation d'enseignement et d'apprentissage à l'instant où ST4 tente d'expliquer à C comment résoudre la division, mais qui se situent tout de même dans un arrière-fond :

C'était vraiment difficile, parce que j'ai vu qu'avant il y avait une soustraction simple c'était 41-4 et elle n'arrivait pas à la faire, donc heu je ne sais pas après s'il faut voir avec elle comment poser ces opérations ou si vraiment ça ne sert à rien d'apprendre ça [regard tourné vers CH]. Ça je ne sais pas encore [regard toujours insistant en direction de CH]. (...) Et j'me dit ben [pause et mimiques de scepticisme], ben j'sais pas où il faut aller, voilà, si elle en a besoin pour plus tard, ou si elle aura toujours une calculette à la main... (...) Non, sur le moment ça ne me freine pas parce que j'y pense pas, mais j'y pense avant et j'y pense après, parce que pour cette élève, voilà, moi, je... j'aime beaucoup C, je la trouve très gentille, et je me

²²⁰ Les données d'entretien d'autoconfrontation de niveau 2 à la SEA1 de ST4, mettent en évidence une forme d'acculturation au format pédagogique de type *cours d'appui individualisé*. Ces cours d'appuis sont donnés par des répétiteurs et répétitrices encore en études, dans le cadre de l'association des répétiteurs AJETA à Genève aux élèves « qui rencontrent des difficultés scolaires momentanées scolaires » (site consulté : <https://ararep.ch/>)

²²¹ ST4 rapporte que cette élève C, sait résoudre l'opération de tête : elle obtient donc le résultat correct, sans que ne figure sur sa résolution de calcul, la moindre trace d'une action de transformation du calcul écrit, donnant à voir la maîtrise par l'élève du sens donné au calcul. Nos données ne nous permettent toutefois pas de dire si ST4 est effectivement consciente de cet enjeu de construction de sens dans le calcul et l'usage d'un algorithme plutôt qu'un autre par les élèves, ou si sa préoccupation porte uniquement sur la vérification de l'usage d'un algorithme habituellement enseigné et donc culturellement admis dans le monde scolaire.

dit, mais je ne sais pas où elle va finir et je trouve...voilà... FT4A m'a dit qu'elle pourrait même ne pas faire sûrement de stage, parce qu'elle n'en a pas les capacités, et je me dit ben c'est triste parce que elle a des rêves, elle aurait voulu aller au collège, bon je sais que c'est pas possible, mais je trouve que c'est un peu triste pour la situation dans laquelle elle est...

*Ben ça me donne envie d'essayer de lui donner tous les moyens pour arriver au meilleur de ses capacités et moi c'est vrai que j'aimerais bien qu'elle arrive à faire au moins une soustraction correcte, voilà. Elle sait que 41 - 4 ça fait ... attendez, je sais plus maintenant, heu 37... elle a trouvé le résultat mais... posé, elle l'a posé, [remontre sur la table], 41-4, mais elle a pas la reten...enfin, aller prendre à côté enlever 1, mettre le 10...ça je ne sais pas si elle sait le faire ou pas... et je trouve quand même... je sais pas. **Après je sais pas... si ça peut lui servir plus tard parce que là honnêtement maintenant avec la calculatrice, le téléphone voilà...***
(AC_N2_ST1_SEA1_Minutes 31'26''-33'48'')

Ainsi, bien que ces préoccupations plus larges ne colorent pas l'expérience de ST4 dans l'instant, et n'interfèrent pas avec d'autres préoccupations localement et temporellement comme [*faire de son mieux pour enseigner l'algorithme de la division*] ; [*contribuer à la réussite de la tâche*] ; [*montrer à C qu'elle est là pour l'aider*] ; [*créer et entretenir le lien à l'élève*] ; [*trouver les mots justes pour expliquer*] ; [*chercher à comprendre le problème et à le résoudre soi-même*], situées dans l'espace-temps consacré aux explications individuelles fournies à l'élève C durant la SEA1 nous constatons néanmoins à quel point ST4 se pose finalement la question du **sens de la tâche fournie à l'élève**, celle du **sens de l'objectif d'apprentissage mathématique visé** pour cette élève compte tenu des compétences énoncées et des moyens à disposition. Celle-ci évoque en effet tout au long de l'entretien la difficulté de « jongler » entre 3 élèves dont les tâches prescrites à accomplir diffèrent, dont les niveaux en mathématique sont également contrastés et pour lesquelles les attentes en termes de capacité à résoudre seul la tâche demandée, varient du simple au double. Toutefois, ce qui semble compter dans l'instant et dans le cours de la séance pour ST4 décrivant également son impossibilité à se laisser toucher émotionnellement par l'ensemble de ces questions sur le moment, c'est une proposition immédiate d'une forme de régulation suite aux difficultés constatées. Elle décide alors de terminer l'exercice en question puis de passer à un autre fascicule d'exercices, dans lequel figurent des **tâches estimées plus simples** « *Je lui ressorts 4 exercices pour elle plus simples, où c'est vraiment additions soustractions, et je me dis comme ça, elle pourra arriver toute seule et se donner un peu confiance en elle.* » Ce sera pour l'étudiante-stagiaire, l'occasion de confirmer les connaissances construites lors du moment d'explication individualisée et de co-résolution de la tâche, lorsqu'elle constatera plus tard dans la séance que malgré la réduction de la complexité/difficulté de la tâche proposée à l'élève C, elle sera tout de même appelée à l'aide par l'élève en question et devra encore lui venir en aide pour la résolution des soustractions.

Les descriptions de segments d'activité issus de la SEA4, nous montrent à nouveau que si ST4 n'expérimente pas au même titre et même plus rarement que ses collègues ce sentiment de doute suite à une rupture d'attentes, lorsqu'elle déploie ses tâches d'enseignement dans leur dimension didactique, celle-ci est tout de même régulièrement confrontée à des signes d'incompréhension manifestés par les élèves en cours de séances. Elle semble toutefois savoir que ces signes peuvent à tout moment se manifester chez les élèves, ce qui la conduit à les anticiper en cherchant à les observer et à les repérer tout au long de ses interactions avec les élèves.

L'exemple tiré de cette séance 4, révèle ainsi que cette étudiante-stagiaire, semble tout à fait préparée à l'idée que les élèves du groupe-classe de cette classe spécialisée vont éprouver des difficultés lors de l'introduction d'une nouvelle notion dans le domaine de la compréhension de l'écrit²²², considérée par ST4 comme une notion complexe. Il est intéressant de s'attarder sur la concaténation des différents signes hexadiques documentés concernant ces segments d'activité, et plus particulièrement sur ses composantes donnant accès aux structures d'anticipation [EAS] successives qui se déploient durant ces

²²² L'objectif d'apprentissage visé durant cette séance porte sur la lecture de manière autonome des textes variés et sur le développement de son efficacité en lecture (PER L1 21), dans le cadre d'un travail sur le texte qui relate et plus particulièrement le genre « récit de vie ». Cette séance est issue du MER « Mon Manuel de Français 7PH ». ST4 souhaite introduire la notion de [récit enchâssé].

quelques minutes où ST4 se lance dans l'introduction de cette notion qui va leur permettre d'accomplir plus facilement leurs fiches d'exercice.

Cette introduction de notion, fait suite à plusieurs autres questions adressées aux élèves durant la phase de reprise des savoirs déjà enseignés, que ST4 cherche à mettre en lien avec les contenus abordés lors de la séance précédente par l'enseignante-titulaire. L'étudiante-stagiaire a ainsi commencé par rappeler aux élèves qu'ils ont lu la semaine précédente une histoire avec leur enseignante, puis elle leur a demandé ce dont ils se rappelaient au sujet de cette histoire. Une troisième et dernière grande question de remise en situation, concerne le rappel des personnages de l'histoire. Et c'est alors qu'elle leur adresse la question destinée à introduire le second objectif de sa séance, formulée en ces termes : « *Et est-ce que vous pensez que cette histoire elle se passe tout au même moment ?* »

À cet instant ST4 s'engage dans la séance en ayant l'intention de :

- [introduire le 2^{ème} objectif de sa séance]
- [faire acquérir aux élèves la notion de récit enchâssé]
- [faire comprendre aux élèves qu'il y a deux récits enchâssés dans l'histoire]
- [faciliter son explication ultérieure à propos des récits enchâssés lorsqu'ils seront face à cette question dans la fiche d'exercice → cherche à faciliter l'accomplissement (ultérieur) de la tâche]

Cet engagement émerge sur fonds de l'actualité potentielle suivante :

- [attentes liées des difficultés de compréhension de la part des élèves lors de la réalisation de cette partie de la fiche d'exercice]
- [attentes liées à la capacité des élèves d'identifier et de mettre en évidence dans leur réponse un déroulement de l'histoire en deux temps]

Cette actualité potentielle s'inscrit sur fond des connaissances suivantes :

- [il s'agit du 2^{ème} objectif prévu dans sa planification de séance]
- [elle doit d'abord poser aux élèves la question concernant les moments de l'histoire avant d'être en mesure d'aborder la notion d'enchâssement des récits]

L'un des élèves, l'élève C, marmonne alors de manière peu audible « *pas vraiment* ». Or, ST4 s'attendant à ce que l'un des élèves réponde par la négative à sa question, se saisit du « *pas vraiment* » marmonné par l'élève C, en répétant « *Hein ? Tu as dit pas vraiment ?* », imaginant alors que l'élève C est en train de répondre que l'histoire ne se déroule *pas vraiment* tout le temps *au même moment*. C se frottant alors le menton, poursuit toutefois sur une autre voie que la voie anticipée par ST4 : « *Non, mais je comprends pas vraiment ...* ». Nous assistons là à une **première rupture d'attente**, ne générant vraisemblablement **aucun inconfort** ou autre sentiment de malaise. En revanche, les échanges entre ST4 et l'élève, mettent tout de même en évidence une incompréhension par ST4 de l'objet de l'incompréhension de C, suscitant une transformation de l'engagement de ST4.

Celle-ci cherche alors à :

- [démêler le malentendu qui s'installe entre C et elle]
- [identifier ce que C ne comprend pas]
- [permettre à C de se calmer et de terminer tranquillement sa phrase]

Son actualité potentielle devient la suivante :

- [s'attend à ce que C ait besoin d'explicitations supplémentaires pour pouvoir répondre]
- [attentes liées à une meilleure compréhension des difficultés de C une fois qu'il aura fini sa phrase]
- [attentes liées à l'expérience de stress par C en lien avec la question posée et son incompréhension verbalisée]

Celle-ci émerge sur fond des connaissances suivantes :

- [C n'a pas fini sa phrase]
- [les élèves de classe spécialisée peuvent être stressés ou frustrés de ne pas comprendre et/ou de ne pas réussir à expliquer quelque chose]

Et c'est ainsi que certaines mimiques faciales repérées chez C et son intervention spontanée, deviennent significatives pour ST4, et que celle-ci se dit alors qu'elle va essayer de proposer à C de terminer

calmement sa phrase entamée. Elle se décide simultanément à lui poser des questions tout en reformulant ses réponses. Elle imagine pouvoir ainsi clarifier sa propre question auprès de C.

Cette rapide et succincte reconstitution de l'expérience de ST4, révèle donc que l'étudiante-stagiaire n'est pas surprise d'entendre que l'élève ne comprend pas quelque chose dans son propos, étant donné qu'elle sait que *[la notion d'enchâssement de récit est une notion complexe]*, et que *[la question posée est une question compliquée]*, mais elle ne s'attend en revanche pas à ce que dernier ne comprenne pas la question telle qu'elle est formulée. La **rupture d'attente** intervient plutôt, entre une attente de compréhension de la question : « *Est-ce que vous pensez que cette histoire elle se passe tout au même moment ?* » et une incompréhension de la signification des mots « *au même moment* » par l'élève C.

Lorsqu'elle comprend toutefois la source de ce malentendu, elle propose immédiatement à C une explication sous forme d'illustration analogique : « *Au même moment, c'est par exemple, est-ce que par exemple ce qu'on a fait tout à l'heure en mathématiques est-ce que c'est au même moment que ce qu'on fait maintenant en français ?* » Ce qui permet à l'élève de répondre conformément aux attentes de ST4 : « *Non, ce pas au même moment* ».

Toutefois ce court échange et ces explications sous forme d'analogie, ne suffisent pas à C ni au reste des élèves d'ailleurs, à mieux appréhender les attentes de ST4 lorsqu'elle leur demande si dans l'histoire il y a des moments différents, tout en précisant qu'il ne s'agit pas de dire à quel moment de l'histoire tel ou tel événement se produit. Revenant alors à un engagement similaire à celui du début de cette phase d'introduction de la notion, ST4 s'attend à des manifestations observables d'incompréhensions de la part des élèves. Sachant, qu'en observant les élèves, en étant attentive à leur attitude, en constatant que lorsqu'elle pose une question ceux-ci sont tournés vers elle ou pas, la regardent ou pas, lèvent la main ou pas, elle peut repérer des signes d'attention et de compréhension de leur part, mais également l'inverse. ST4 capte alors très rapidement les manifestations d'incompréhensions des élèves : « *là, je comprends par leur regard, leurs mimiques que j'ai leur attention, mais qu'ils ne comprennent pas la question* ».

Elle poursuit tout de même ses questions, sur fond d'un engagement et d'une actualité potentielle similaires aux précédents, se disant qu'elle se situe pour l'instant dans la phase de sensibilisation à la notion, et qu'elle devra effectivement la reprendre et l'approfondir ultérieurement avec les élèves, elle renforce toutefois les types suivants :

- *[la question posée est compliquée]*
- *[expliquer la notion d'enchâssement dans les récits n'est pas une chose facile]*

En outre, ST4 ne perd pas de vue l'une des préoccupations sous-jacentes à cette phase de sensibilisation qui revient alors en force :

- *[faciliter l'accomplissement ultérieur de la tâche par les élèves lorsqu'ils seront face à cet exercice]*
- *[préparer les élèves à réaliser un exercice en particulier dans la fiche]*
- *[sensibiliser les élèves à la présence d'adverbes de temps indiquant une notion temporelle dans les phrases]*

Sur fond d'une actualité potentielle qui se décline à présent :

- *[attentes liées à la prise en compte des informations données à cet instant de la leçon : présence des adverbes de temps]*

Et des connaissances suivantes :

- *[rendre les élèves attentifs à la présence des adverbes de temps facilite la réussite de l'exercice à réaliser]*
- *[les élèves seront confrontés par la suite à l'utilisation d'indices tels quels les adverbes de temps pour réaliser leur exercice sur l'enchâssement des récits]*

Elle perçoit le mot *[maintenant]* associé au mot *[présent]* dans l'explication correcte fournie par l'élève B suite à l'échange qu'elle a avec les élèves C, B et D au sujet du moment durant lequel se déroule l'histoire (sous-entendu les différentes temporalités : présent, passé, futur), initié par sa question : « *Par rapport à... est-ce que c'est quelque chose qui est passé ou quelque chose qui est présent ?* ». Elle conclut alors par un « *Très bien, il y a des petits mots qui nous donnent des indices. Très bien...* »

L'analyse de cette série de segments d'activités issue de la SEA4 montre donc que ST4 traverse relativement sereinement chacune des ruptures d'attentes, remettant en question sa première planification du déroulement des échanges avec les élèves au sujet de la notion de récit enchâssé. Par ailleurs, si celle-ci se laisse perturber par les signes d'incompréhension des élèves, auxquels elle s'attend, elle tente immédiatement de proposer des solutions fondées à la fois sur une planification et donc une anticipation des obstacles potentiels et susceptibles d'être rencontrés par les élèves, mais également sur une connaissance approfondie du savoir enseigné et de la tâche prescrite.

Nous tenons tout de même à préciser, que cette constance dans la capacité à anticiper avec sérénité les signes d'incompréhension, les erreurs potentiels ou tout autre forme d'obstacles à l'accomplissement de la tâche, n'est toutefois pas présente durant chaque séance et dans chacune des SEA observées et analysées. Lors de son stage C (SEA5 et SEA6), ST4 expérimente en effet régulièrement, tout comme ses collègues, des ruptures d'attentes liées aux réponses fournies par les élèves, relativement intenses et débouchant sur une remise en question et des doutes. Ceux-ci la conduisent à se **sentir dépassée**, et ne pas parvenir à adopter une posture d'enseignante, cadrante et rassurante à l'égard des élèves. Elle a alors, comme son collègue ST3, tendance à ne **pas** se sentir **suffisamment outillée pour « faire face »** aux comportements manifestés par les élèves de l'institution spécialisée et qu'elle attribue également à leurs problématiques spécifiques.

Cette expérience d'impuissance générée par un décalage entre des attentes de compréhension de la notion enseignée par l'étudiant-stagiaire et leur incompréhension effective (passant par ailleurs par toute une série de signes manifestant ce nonaccès à la compréhension) est partagée à plusieurs reprises par ST5 (SEA3-SEA4-SEA5-SEA6).

Lors de la SEA3, ST5 rencontre une double difficulté alors qu'elle tente de faire émerger les réponses en lien avec les différentes étapes réalisées, non pas lors de la séance précédente, comme ses trois autres collègues, mais au cours même de cette séance. En effet, s'approchant de la fin de la séance, elle se rend compte qu'elle n'obtient non seulement que très difficilement l'attention des 5 élèves, mais qu'en plus ils ne sont pas en mesure de répondre correctement, à la question fondamentale posée par le problème²²³ et travaillée tout au long de la séance « *Combien de doigts y a-t-il en tout dans la classe de 3PH de Maria ?* ». Lorsque celle-ci leur demande ce qu'ils ont compté, les élèves ne sont pas en mesure de répondre qu'ils ont compté le nombre de doigts. ST5 décrit alors une expérience de **découragement profond** alors que son engagement a été tout au long de la séance, constitué d'intentions et de préoccupations de type [*faire du mieux qu'elle peut pour qu'ils comprennent*] ; [*se donner de la peine pour qu'ils comprennent*]. Celle-ci donne alors lieu à une expérience de remise en question lorsqu'elle [*se dit qu'elle n'a pas fait comme et ce qu'il fallait pour qu'ils puissent comprendre*].

Lors de la SEA4, ST5 rencontre une succession de difficultés d'enseignement liées d'une part à la complexité de la tâche proposée aux élèves²²⁴, à une maîtrise lacunaire de celle-ci, ainsi qu'aux difficultés de compréhension que ces deux facteurs génèrent progressivement chez l'un des élèves, les autres parvenant tant bien que mal à accomplir la tâche attendue. Nous accédons à la description par ST4, d'une **expérience émotionnelle** faisant état de **sérénité et de confiance** (vis-à-vis de la tâche, de la compréhension potentielle des élèves et de leur capacité potentielle à résoudre la situation de recherche) traversée par une expérience de **doute**, de **remise en question** (vis-à-vis de la tâche, de ses capacités à permettre de comprendre, à expliquer, à être claire) puis d'**agacement** (vis-à-vis de la situation d'incompréhension générée, du non accomplissement de la tâche, de l'inattention de certains élèves), de **réassurance** (vis-à-vis de la compréhension effective de certains élèves et de leur capacité effective à résoudre la tâche proposée), et à nouveau d'**agacement** (vis-à-vis de la situation d'incompréhension générée, du non accomplissement de la tâche, de l'inattention de certains élèves),

²²³ Il s'agit d'une tâche exerçant les compétences de résolution d'un problème numérique lié à la construction d'une collection ayant un nombre d'objets supérieure à 200.

²²⁴ Il s'agit d'une tâche exerçant les compétences de raisonnement mathématique et visant à apprendre à sélectionner et à organiser des informations, à comprendre des énoncés (MER Mathématiques 4PH – Module 1 – Activité Bouche-trou, fichier de l'élève, p.5).

débouchant finalement sur du lâcher prise puis sur une forme d'**apaisement** (vis-à-vis de la tâche, de sa difficulté à expliquer, des difficultés de compréhension rencontrées par les élèves).

La description de ces séries de segments d'expérience, contribue donc à mettre en évidence les multiples états émotionnels, que cette étudiante-stagiaire traverse tout au long de cette SEA4, lorsqu'elle poursuit des **engagements** de type :

- [*lancer la tâche*]
- [*mettre les élèves progressivement en situation de recherche*]
- [*être claire*]
- [*permettre aux 4 élèves de comprendre et d'accomplir la tâche*]
- [*permettre à D de comprendre la tâche et de l'accomplir*]
- [*permettre aux élèves de saisir et d'adopter sa propre stratégie de résolution du problème*]
- [*éviter de perturber les élèves A, B qui vont avoir une évaluation juste après dans leur classe, sur certains objectifs liés à ce module d'apprentissage en mathématique*]

Tout en étant confrontée au fur et à mesure qu'elle avance dans le lancement de la tâche et de la situation de recherche mathématique avec les élèves, à plusieurs **ruptures significatives de son actualité potentielle** à certains instants-clés du déroulement de la séance :

- Elle demande aux élèves de désigner parmi les cartes des pirates proposées celles qui ne comportent entre-elles qu'une seule différence, pensant ainsi permettre aux élèves de travailler tout d'abord sur l'identification d'une seule différence entre pirates, puis ensuite seulement de les orienter sur la recherche de deux différences et enfin de les conduire finalement à accomplir la tâche prévue par sur la fiche d'exercice. Or, ce n'est qu'en tentant de résoudre (en même temps que les élèves) cette première tâche prescrite, qu'elle réalise que les cartes à disposition sur la table présentent dans tous les cas minimalement deux différences → 1^{ère} rupture d'attente significative pour ST4.
- Elle souhaite lancer les élèves dans la seconde tâche, à savoir la situation de recherche « Bouche trou » prévue dans les MER 4PH et le fichier de l'élève. Or, elle constate au moment où elle s'apprête à expliquer le but de la tâche qui est à accomplir, que les deux élèves intégrés dans la classe n'ont ni leur fiche d'exercice individuelle, ni leurs enveloppes individuelles contenant les étiquettes prédécoupées des pirates. Elle ne peut donc pas procéder comme prévu à l'instant *t*, au lancement de la seconde tâche en l'absence du matériel disponible pour les élèves → 2^{ème} rupture d'attente significative pour ST4.
- Les élèves procèdent en alignant les étiquettes de pirates en fonction des couleurs de leur veste sur la table et établissent donc des classements de pirates par similitudes ; or il s'agit pour elle d'une situation de recherche impliquant de trouver des différences et non pas des similitudes entre pirates, et encore moins de classer les pirates en fonction de couleurs → 3^{ème} rupture d'attente significative.
- L'élève A ne regarde pas les étiquettes sur la table, or pour accomplir cette tâche il est nécessaire de recourir à de l'observation, voire à la description des cartes de pirates
- Les différences des pirates portent sur a) la couleur de la veste/bandeau ; b) le motif imprimé sur le pantalon (carreaux/rayures) ; c) la présence/l'absence d'un cache-œil ; d) l'accessoire du pirate (longue vue/ épée). Or, certains élèves possèdent uniquement des cartes de pirates dont l'accessoire est une épée. La différence ne peut donc pas être établie à partir de ce dernier critère. Or, lorsqu'elle se saisit d'une carte de pirate pour proposer aux élèves une (sa) stratégie de résolution de la situation de recherche, l'élève lui fait remarquer qu'elle n'a pas le pirate correspondant à la demande de ST4 dans son stock individuel → 4^{ème} rupture d'attente significative.
- 1 premier élève, puis un second et finalement un troisième parviennent à réaliser la tâche en ayant recours à une stratégie mobilisant essentiellement un tri en fonction des couleurs des vestes. Or, ceci ne correspond pas à une stratégie anticipée par ST4 → 5^{ème} rupture d'attente significative.
- Malgré l'accompagnement rapproché, les divers rappels à l'ordre, les explications complémentaires, et les tentatives de démonstration auxquels procède ST4 avec l'élève A, celui-ci ne parvient à accomplir la tâche seul et se saisit systématiquement des pirates en fonction de la couleur de leur veste et/ou de manière (considérée comme) aléatoire → 6^{ème} rupture d'attente significative.

Comme sa collègue ST4, ST5 parvient tout de même à un sentiment d'**apaisement** en fin de séance, lorsqu'elle se dit, en essayer de se rassurer et sachant que c'est son dernier jour de stage dans la structure, qu'il s'agit tout de même d'une tâche complexe et que celle-ci sera sans doute travaillée et approfondie par la suite par l'enseignante-titulaire : « *C'est normal qu'ils n'aient pas tous compris du premier coup !* » Elle expérimente également des **moments de satisfaction** qui contribuent à résorber ponctuellement ses doutes et ses remises, lorsque ses attentes parviennent à s'actualiser. En effet, lorsqu'elle constate que l'élève D, non seulement comprend très rapidement le but de la tâche mais qu'il parvient à placer correctement les pirates sur la fiche d'exercice, elle se dit alors que ses explications ne sont pas si mauvaises puisqu'elles ont tout de même permis à l'élève D de réussir. De même, lorsqu'elle s'aperçoit que les élèves B et C, dépassent après une longue période d'incompréhension ces phases d'essais et erreurs, pour parvenir progressivement à trouver, parmi leur jeu d'étiquettes, les pirates correspondant aux caractéristiques attendues, elle s'en réjouit et se sent soulagée.

Lors des SEA5 et SEA6, les difficultés de compréhension auxquels est confrontée ST5, sont essentiellement décrites sous l'angle de décalages se manifestant lors des interactions orales et des moments de communication verbale avec les élèves. Sachant en effet que sa formatrice considère qu'elle parle trop aux élèves, et que ceux-ci ne comprennent pas forcément ce qu'elle leur dit, elle s'attend très régulièrement à un décalage entre des modalités d'interaction enseignante-stagiaire/élèves relevant d'une culture d'action actualisant des communications spontanées et continues à voix haute assorties de pointes d'humour, et des modalités de communications réfléchies, anticipées, structurées, essentiellement à visée pragmatique et à voix basse, relevant d'une culture d'action de l'enseignante-titulaire, partiellement partagée avec les autres professionnelles de l'équipe. Or, ST5 décrit une expérience de frustration parfois à ne pas savoir si les élèves la comprennent ou pas et lorsqu'elle repère d'éventuels signes d'une compréhension, à pouvoir être en mesure d'identifier et différencier ce qu'ils comprennent réellement de ce qu'ils ne comprennent pas.

Ces quelques illustrations de l'expérience vécue par les étudiants-stagiaires lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés ou des obstacles en situation d'enseignement et apprentissage reposent nous l'avons vu, la question de la maîtrise des tâches et celle du savoir enseigné en présence des élèves. Les illustrations apportées par les séries de segments d'activité analysés chez ST3 (SEA1) et ST5 (SEA4) contrastent ainsi avec celles présentées pour ST4 (SEA3), et soulignent à quel point une préparation approfondie de la tâche et une anticipation de ses obstacles inhérents peuvent parfois permettre à l'étudiant-stagiaire, non seulement de vivre l'expérience d'enseignement avec plus de sérénité, mais également permettre aux élèves de s'approcher davantage du but poursuivi²²⁵.

Ces quelques illustrations de l'expérience vécue dans les cas où les étudiants-stagiaires mettent en tous les cas en évidence le fait que ceux-ci rencontrent (fréquemment) des obstacles didactiques compromettant le déroulement de leur séance d'enseignement et contribuant d'une certaine manière à les confronter au fait qu'ils ne parviennent pas toujours à produire des conditions d'accessibilité didactiques (Teresa Assude & al. 2017) voire même des conditions d'accessibilité à l'accomplissement de la tâche. Elles révèlent également des préoccupations plus larges, un questionnement plus profond apportés par les étudiants-stagiaires, que nous situons autour du sens qu'ils donnent à leur travail avec les élèves qu'ils rencontrent au sein des différents contextes d'enseignement spécialisés mentionnés. ST2 se questionne en effet sur le sens de son travail et ses conséquences pour les élèves lorsqu'elle les place dans des conditions peu facilitatrices pour la réussite de la tâche prescrite. ST3 se questionne sur le sens de son travail lorsqu'il lit une histoire à des élèves, mais ne leur permet finalement pas de la comprendre d'autant que leurs problématiques sont telles qu'il se sent finalement peu outillé pour exercer son rôle d'enseignant. Comme ST4 pose également cette question du sens de son travail lorsque les capacités d'apprentissages des élèves ne permettent pas d'être un enseignant compétent, malgré toutes les stratégies d'enseignement déployées avec les élèves, et alors même que d'autres moyens, permettraient davantage à l'élève de résoudre la tâche sans passer par l'apprentissage souhaité. ST5 quant à elle, s'interroge également de manière similaire à sa collègue, alors qu'elle a cru bien faire à plusieurs reprises, passer le temps suffisant à préparer, à se questionner sur la meilleure des manières

²²⁵ Ce but, n'est malheureusement pas toujours, rappelons-le celui d'aboutir à un apprentissage réussi, mais davantage celui d'une tâche réussie.

d'aborder la tâche avec les élèves. Dès lors si nous poussons à l'extrême, les questions que les étudiants-stagiaires en proie au découragement, au doute et à la remise en question pourraient se poser, nous arrivons à des questions de type : À quoi bon s'évertuer à enseigner la soustraction, la division, à un élève qui n'y parvient pas et qui se sent donc régulièrement en situation d'échec face à la tâche proposée, alors qu'il existe la calculatrice ? N'est-ce pas plus pertinent d'apprendre à l'élève à se servir de la calculatrice ? À quoi bon lire une histoire à un élève qui ne comprend pas les mots de l'histoire ? À quoi bon communiquer avec des élèves lorsqu'on ne sait pas ce qu'ils comprennent de ce qu'on leur dit ?

Finalement, ces quelques illustrations de l'expérience vécue par les étudiants-stagiaires, posent également la question du sens de certains objectifs d'apprentissages désignés individuellement et/ou collectivement par les étudiants-stagiaires dans le cadre de leurs séquences d'enseignement.

L'ensemble de ces questions, nous permettent de conclure cette section sur une note à dessein provocatrice : les objectifs d'apprentissage désignés par les étudiants-stagiaires durant les stages, sont-ils établis en fonction des besoins pédagogiques et didactiques des élèves et d'un programme officiel de référence ou le sont-ils davantage en fonction des limites, obstacles rencontrés/dépassés par les étudiants-stagiaires ? Que dire également de la présence en classe du formateur de terrain durant ces moments-là et face au constat de ces difficultés manifestes, celle-ci ne devrait-elle pas contribuer à réduire voire empêcher ce phénomène ?

9.5.7 Enseigner en présence des formateurs de terrain

Nous avons vu dans le chapitre 6, que les quatre formateurs de terrain accompagnant le parcours de formation pratique de ST1 interrompent ponctuellement les séances d'enseignement et apprentissages menées par l'étudiante-stagiaire. Dans le chapitre 7, nous avons montré que celle-ci documente également (même si le plus souvent dans le cadre des problématiques complémentaires) des segments d'activité donnant accès à une expérience de l'enseignement en présence des formateurs de terrain, qui varie en fonction des différentes modalités d'actualisation de la présence et/ou de l'accompagnement fourni par les formateurs en classe durant la séance et tout au long du stage.

Nous sommes en mesure de confirmer ici l'importance (au sens de la signification) accordée par les quatre autres étudiants-stagiaires à la présence du formateur de terrain dans la classe lors de la mise en œuvre des séances d'enseignement en présence des élèves. Ceux-ci décrivent ainsi également différents segments d'activité dans lesquels, ils sont amenés à « faire avec » plus ou moins d'indifférence, de soulagement, de crainte, d'agacement, de satisfaction, voire même de complicité, les interventions de leurs formateurs en cours de séance²²⁶.

Nous verrons que si la plupart de ces interventions se manifestent spontanément du côté des formateurs de terrain, il arrive également qu'elles soient sollicitées par les étudiants-stagiaires eux-mêmes. Certains segments d'activité documentés par les étudiants-stagiaires, révèlent par ailleurs qu'outre la survenue d'interventions ponctuelles, ceux-ci peuvent également être amenés à co-enseigner avec leurs formateurs de terrain. Cette seconde forme d'intervention soulève alors chez eux une expérience encore distincte de celles qu'ils vivent, dans une troisième forme d'intervention se manifestant au travers d'une présence passive/active des formateurs de terrain dans laquelle les formateurs alternent regards sur les élèves, regards sur les étudiants-stagiaires et prises de notes depuis l'emplacement adopté pour observer la séance d'enseignement.

La signification accordée à la présence des formateurs de terrain dans la classe se manifeste également dans la documentation que les étudiants-stagiaires font parfois de la transformation de leur expérience lorsqu'ils sont amenés à la décrire et à la commenter dans le cadre de l'autoconfrontation et qu'ils l'attribuent aux discussions, échanges, entretiens formels et/ou informels ayant lieu avec le formateur de terrain. En effet, ces discussions s'inscrivent, comme nous l'avons vu dans la première partie de la section de ce chapitre et comme la figure 9.19 le suggère, dans le cadre d'un dispositif de formation en stage conçu, notamment sous formes de boucles itératives de type :

²²⁶ Les segments d'activités que nous présentons consistent en des illustrations relativement typiques de ce que chaque étudiant-stagiaire décrit, relate, commente ou mime de son activité lors des différentes SEA observées au cours de la recherche.

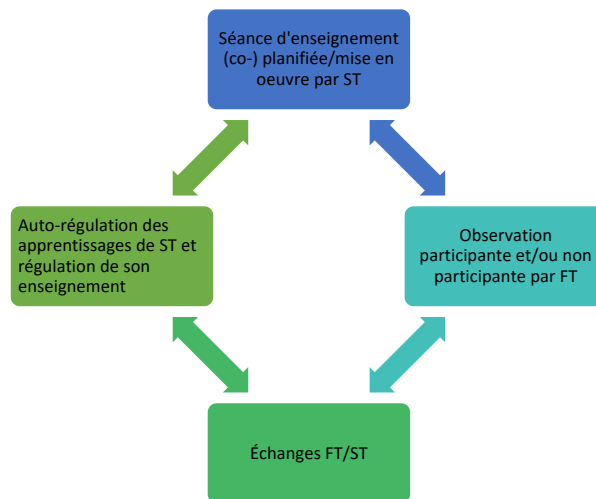


Figure 9.20 : Boucle itérative du déroulement de l'accompagnement des ST par les FT

Comme nous aurons l'occasion de le mettre en évidence dans la présentation des analyses et résultats donnant à voir les ajustements signifiants des étudiants-stagiaires aux différentes contingences spécifiques aux dispositifs de stages²²⁷, nous remarquons que certains étudiants-stagiaires cherchent à actualiser les conseils, prescriptions, pistes d'actions proposées en cours de séance ou a posteriori lors des échanges formels et informels, d'autres préfèrent ne pas le faire, d'autres prennent en compte leurs conseils mais le font de manière transparente.

Les interventions spontanées des formateurs durant la séance

Si nous considérons la notion d'interruption comme une rupture du cours de l'action (Définition Larousse), ou encore comme l'une des cinq formes de transition entre des épisodes, séquences et macro-séquences de l'activité d'un travailleur, identifiées du point de vue de son déroulement temporel (Dieumégard, Saury et Durand, 2004), nos données d'observations montrent alors que les cinq étudiants-stagiaires sont confrontés, lorsqu'ils conduisent des séances d'enseignement et apprentissages, à de nombreuses **interruptions** du flux des interactions asymétriques qu'ils entretiennent avec leur environnement.

Celles-ci émanent, comme nous l'avons vu précédemment de l'articulation nécessaire de la dynamique de leur activité à l'activité individuelle de chaque élève, au sein du collectif-classe. Or, ces interruptions peuvent également être le « produit » d'interactions asymétriques que les formateurs de terrain entretiennent eux-mêmes avec leur environnement (leur classe, leur matériel pédagogique et didactique, leurs élèves, leurs collègues, l'étudiant-stagiaire, etc.). Ils interrompent alors spontanément le flux de l'activité de l'étudiant-stagiaire, lorsqu'est en acte, compte-tenu de leurs préoccupations, de leurs attentes et de leur culture-propre à cet instant-t, un représentamen mnésique ou perceptif, de leur monde-propre. Ces enactions amènent les formateurs de terrain à agir sous forme d'actions *observables* et *non observables* de nature diverse :

- U [communications] : interpelle nominativement un élève ; rappelle à un élève qu'il doit se rendre chez son thérapeute ; fournit des explications d'ordre pédagogique, didactique, voir collaboratif ; renvoie l'élève vers l'étudiant-stagiaire, propose quelque chose à l'étudiant-stagiaire, etc.
- U [actions symboliques corporelles] : fixe un élève des yeux ; fronce les sourcils ; se lève et se dirige vers un élève ou vers l'étudiant-stagiaire, place son index sur sa bouche tout en regardant un élève ; indique du doigt quelque chose à l'étudiant-stagiaire, etc.
- U [sentiments/discours privé] : ceux-ci n'ont pas été documentés, mais ils sont très souvent évoqués avec les étudiants-stagiaires lors des entretiens post-leçons.

²²⁷ Partie 9.6 – Ajustements aux contingences situationnelles et contextuelles signifiantes, des contextes d'enseignement et des dispositifs de stages

Or, nos constructions/reconstructions de l'activité vécue par les étudiants-stagiaires au moment de ces interruptions, montrent que les couplages acteurs/situations émergeant à cet instant ne permettent pas toujours de qualifier d'*interruptions*, ces unités d'actions émanant des formateurs de terrain. En effet, parmi l'ensemble des perturbations possibles des interactions étudiant-stagiaire/environnement, à cet instant, certaines de ces unités d'action observables demeurent totalement transparentes pour les étudiants-stagiaires, passent donc inaperçues, et surtout n'opèrent pas de ruptures dans le flux de leur activité. Elles ne semblent donc pas contribuer à produire de transformation de l'activité de l'étudiant-stagiaire à cet instant. Les mêmes configurations d'actions observables déployées par les formateurs de terrains peuvent toutefois, à d'autres moments, dans d'autres circonstances, être perçues par les étudiants-stagiaires, alors même qu'ils enseignent, interagissent avec les élèves. Celles-ci contribuent à **rompre avec l'actualité potentielle** de la structure d'anticipation de l'unité de cours d'expérience à venir (*transformation de l'activité immédiate*) (figure 9.20). Il arrive également qu'elles contribuent à donner une nouvelle orientation à l'activité de l'étudiant-stagiaire à l'échelle des séquences d'activité, à venir (*transformation de l'activité à moyen et/ou long terme*). En effet, étant donné la fonction du stage le formateur de terrain étant a priori supposé adopter un positionnement de retrait et de non intervention, il est fréquent que la possibilité d'une interruption à chaque instant par le formateur de terrain ne soit pas réellement « activée » dans la structure de préparation de l'étudiant-stagiaire, dans chacun des cours d'expérience vécu au sein d'une séance d'enseignement. Dans certains autres cas, cette possibilité d'interruption figure tout de même dans la structure d'anticipation des étudiants-stagiaires (Ex : ST5 [*s'attend à une remarque critique de FT1A*] ; ST3 [*s'attend à remise à l'ordre de la part de FT3A*]).

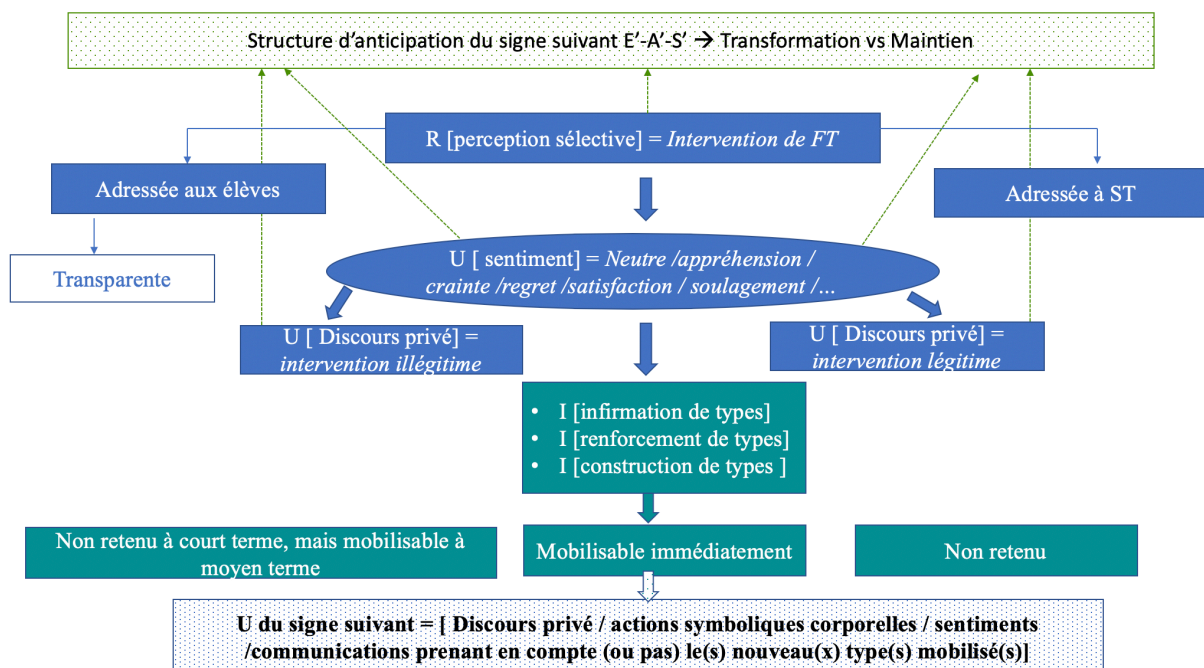


Figure 9.21 : Dynamique de la dimension constructive de l'activité des étudiants-stagiaires suite à une intervention du FT

Nous qualifions ici ces interruptions, d'**interventions spontanées** de la part du formateur de terrain, dans la mesure où, tant d'un point de vue externe (celui de la chercheuse), que d'un point de vue intrinsèque (signification accordée par les étudiants-stagiaires concernés à l'interruption au moment où celle-ci s'actualise), les unités d'actions *observables* déployées par le formateur s'immiscent, s'interposent, se placent, se situent (voire s'instituent), entre des configurations d'activités (Veyrunes, 2004) en cours : celles déployées par l'étudiant-stagiaire en interaction avec son environnement spatial, social et matériel, à chaque instant d'une part, et celles déployées par l'élève en interaction avec son environnement spatial, social, et matériel, d'autre part. Les étudiants-stagiaires ressentent et interprètent ainsi très rapidement ces interruptions en situation, comme étant des occasions permettant au formateur

de communiquer de manière verbale ou non verbale « quelque chose » d'apparemment significatif pour eux à ce moment-là à leurs élèves et/ou à eux-mêmes.

En outre, la notion d'intervention suppose une intention de la part de celui qui intervient, d'influer sur le cours des événements. Pour Lenoir (2009, p.13), qui définit le concept d'intervention éducative²²⁸ en opposition aux notions de pratique, de relation éducative et d'enseignement (Lenoir, 1991, cité par Lenoir, 2009), cette intention est selon lui triplement finalisée dans le sens où : a) elle vise l'amélioration d'une situation considérée comme problématique, dans un cadre socialement normé ; b) elle est déterminée institutionnellement en amont, notamment au travers des prescriptions d'un curriculum et c) elle poursuit également les visées personnelles de l'enseignant tout en cherchant à prendre en considération celle des apprenants. L'auteur ajoute que celle-ci est toujours, complexe, située, inscrite dans une durée évolutive et diachronique, ce qui suppose donc une anticipation de la part de l'acteur qui intervient. Finalement, bien qu'elle soit légitimée sur le plan institutionnel et social, l'intervention dite pédagogique des enseignants est également toujours intrusive (Ibid., p.16).

Or, bien que nous n'ayons pas accès à la conscience pré-réflexive des formateurs de terrain à l'instant où ceux-ci choisissent d'intervenir ou de ne pas intervenir face à une situation considérée comme problématique, nous avons néanmoins accès aux intentions rapportées par ceux-ci aux étudiants-stagiaires, lorsque certains d'entre-eux reviennent sur ces interruptions lors des entretiens post-leçons. Il est ainsi intéressant de constater que l'interruption, en tant qu'elle vient faire rupture à un flux d'activité déployé par l'étudiant-stagiaire, est finalement peu discutée avec l'étudiant-stagiaire. Ce sont en effet davantage les finalités de l'intervention qui sont mises en avant par les formateurs de terrain. Ceux-ci communiquent alors les éléments significatifs [representamen] à l'origine de cette interruption, puis justifient leur choix en se référant alors à leurs structures d'anticipation-propres, au moment où ils étaient en train d'observer les interactions en cours dans la classe. L'exemple de l'échange ayant lieu en cours d'entretien post-leçon (SEA5) entre ST3 et FT3C illustre bien à notre sens cette dynamique.

Alors que les élèves du groupe-classe et l'enseignant qui joue avec l'un d'eux sont sur le point d'achever une partie de loto dans le cadre d'une séance de mathématique²²⁹, nous observons qu'alors que les deux autres élèves s'exclament non sans satisfaction qu'ils ont achevé leur grille, la troisième élève trépigne, proteste lorsqu'elle remarque qu'elle est la seule à ne pas avoir complété entièrement sa grille. ST3 continue de son côté à sortir les nombres restant les uns après les autres du sac à jeton et arrive à la fin du tirage en énonçant un nombre que l'élève C n'a pas sur sa grille. Constatant que le nombre 37 est sorti deux fois, et que personne n'a le 81, ST3 s'apprête à clore la partie. Après avoir regardé attentivement les grilles, FT3C dit : « *Il reste plus que le...* ». ST3 reprenant une partie de la phrase de FT3C, tout en froissant le sachet vide entre ses mains, dit alors à son tour : « *Il ne reste plus rien du tout oui !* », tandis que l'on entend l'élève C qui s'exclame : « *Non, mais là il y a encore 1 qui manque !* » FT3C regardant alors la grille récapitulative de l'ensemble des jetons ayant été tirés et annoncés par ST3, dit alors tout en pointant la case vide « *Il manque le 30, regarde là le 30* ». ST3 fouille alors à nouveau dans le sac à jetons tout en regardant l'une des élèves en souriant et en laissant planer une légère atmosphère de suspens « *Ah... Est-ce que j'en aurais oublié ?* ». Désignant le sac qu'il manipule à la manière d'un magicien, il poursuit « *Mais pourtant il m'a l'air vide ce cornet ?* », puis sur un ton triomphant il s'exclame en sortant du sac le dernier jeton et en le montrant aux élèves : « *30 !* »

Revenant sur cet épisode lors de l'entretien post-séance, alors que ST3 sollicite l'opinion de son formateur à propos de la partie de loto, FT3C fait part à ST3 de sa propre construction de la réalité, de son monde-propre, des éléments qui y sont signifiants, compte tenu de ses intentions [permettre à C de compléter comme les autres sa grille de loto] ; [aller au bout de la tâche mathématique indépendamment des enjeux de perte et de gain de partie] ; de ses attentes [sensibilité particulière de C au gain ou à la perte d'une partie de jeu] ; [clore la partie en ayant complété la grille] et des connaissances fines qu'il a de la situation pédagogique et didactique, de cette élève en particulier, mais également des élèves de son groupe-classe :

Bon c'était, pour moi, c'était intéressant d'observer aussi. Parce que je sais bien que, voilà ben C tu vois qu'elle prend beaucoup de place dans le groupe, comment elle gère la frustration, de

²²⁸ Nous ne retenons ici que certains des éléments de la définition du concept d'intervention éducative telle que développée dans Lenoir, Y. (2009). La notion d'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.12/1, p. 9 à 29.

²²⁹ L'objectif de la tâche porte sur la reconnaissance orale et visuelle des mots-nombre entre 1 et 100.

*perdre. Puis en l'occurrence, elle l'a relativement bien gérée. Elle a pris beaucoup de place. Elle a un peu bousculé les autres. Mais elle est restée dans le jeu. Et puis elle a accepté finalement quand même de perdre. Ou alors, ce qui me semblait, de perdre. Voilà, pour nous c'est perdre, si nous on veut instaurer le fait que tout le monde peut finir cette grille, ben tout le monde gagne. Et puis c'est aussi, c'est aussi dédramatiser la chose. **C'est pour ça que j'insistais pour que le 30 sorte** : pour qu'elle finisse la grille. Parce que c'est important. Parce qu'effectivement pour ces enfants-là, plus fragiles, je pense que de terminer avec une grille qui n'est pas complète, c'est pas bien. Encore plus C.* (FT3C-ST3_EFB_SEA5_Minutes 09'35''- 10'21'').

Nous voyons bien à travers cet exemple que ce sont davantage les triples finalités (au sens de Lenoir, Ibid.) de l'intervention éducative telle que réalisée à un instant précis par le formateur-terrain, qui sont ici implicitement décrites à partir d'un monde propre d'enseignant spécialisé titulaire. Le pari étant probablement, mais sans que celui-ci ne lui soit explicitement formulé, de permettre à l'étudiant-stagiaire un re-enactment de la scène vécue, en adoptant non seulement le point de vue, les lunettes, mais également le corps-propre et le monde-propre d'un enseignant-spécialisé expert en lien avec ses élèves. Or, même implicite, ce pari semble gagné dans la mesure où ST3 semble *in-culturer* et *incorporer* (Theureau, 2011) à cet instant, non seulement les dimensions didactiques et pédagogiques comme connaissances pertinentes, rapportées par son formateur, mais également une partie de l'expérience émotionnelle et corporelle pourtant non verbalisées par son formateur²³⁰. Nous aurons l'occasion de revenir ultérieurement sur ce phénomène que nous apparentons à un phénomène mimétique dans le cadre de la partie 9.5.7.

Des interventions transparentes pour les étudiants-stagiaires

Les interventions qui ne perturbent pas les étudiants-stagiaires au point qu'ils s'arrêtent pour les commenter (de leur point de vue et de la signification qu'il leur accorde) durant les entretiens d'autoconfrontation et pour lesquelles ils confirment ensuite que celles-ci sont évidentes, banales, peu importantes, sont le plus souvent, les remarques, commentaires, regards que les formateurs de terrains, par ailleurs titulaires de classe, adressent directement aux élèves, à leurs élèves. Ainsi, alors que ST2 (SEA2) décrit et commente un segment d'activité dans lequel elle cherche à éviter toute manifestation excessive d'un comportement significativement perturbateur de la part de l'élève B, en décidant de ne pas contraindre ce dernier à s'asseoir correctement sur sa chaise, elle ne remarque pas que FT2A, intervient précisément dans ce sens en posant le cadre nécessaire au bon accomplissement de la tâche et en s'adressant à l'élève B. Cette intervention passe ainsi inaperçue sur le moment, et devient visible uniquement lors de l'autoconfrontation, lorsque nous la mettons en évidence à travers l'une de nos remarques. Lors de la SEA1, cette étudiante-stagiaire, préoccupée par ce qu'elle cherche à faire émerger chez les élèves, ne perçoit pas non plus le déplacement de son formateur en direction d'une élève qui est malentendante ainsi que l'interaction qu'il a avec elle en position accroupie à son pupitre. Celui-ci semble s'inquiéter de la capacité que l'élève E, a d'entendre la teneur des échanges ayant lieu au sujet de l'histoire.

Outre une focalisation sur d'autres enjeux accaparant l'attention des étudiants-stagiaires et les empêchant de facto de prendre en considération l'intervention du FT, c'est probablement également, le lien particulier autrement désigné par la notion de contrat implicite éducatif de confiance réciproque (Pelgrims, 2009), que les formateurs de terrain entretiennent avec chacun de leurs élèves, que les étudiants-stagiaires reconnaissent implicitement en n'y accordant pas d'importance.

Des interventions perçues comme légitimes par les étudiants-stagiaires

Lorsqu'elles sont adressées aux élèves

Ces interventions plus ou moins discrètes mais toujours unilatérales (enseignant-titulaire → élève en particulier ou groupe-classe) ne demeurent pas toujours transparentes dans l'expérience des étudiants-

²³⁰ ST3 décrit, commente et mime l'expérience de son formateur de terrain à l'instant où FT3C intervient durant la séance, en évoquant après coup, tenir ces informations de l'entretien post-leçon, lors de l'AC_ST3_SEA5, Minutes 19'40''-20'05'' partie 2."

stagiaires, lorsque ces derniers mènent les séances. Les étudiants-stagiaires les décrivent alors comme des **éléments significatifs perturbant le cours de leur expérience**, dans la mesure où ils les perçoivent de manière sélective (par ex : [*perçoit la présence de FT4A à ses côtés*], [*perçoit FT4B s'adressant à l'élève*]) ce qui donne lieu simultanément à une concaténation d'unités d'expériences de type [discours privé], [sentiments], [actions symboliques corporelles] et parfois même [communication] se déployant en à peine quelques fractions de secondes, ainsi qu'à des constructions de nouveaux types, comme l'a montré la figure 9.20.

- Des interventions perçues comme **émotionnellement « neutres »** pour l'étudiant-stagiaire :

Dans de nombreux cas, les étudiants-stagiaires décrivent ou miment une certaine neutralité émotionnelle lorsqu'ils sont interrompus par une intervention du formateur de terrain adressée aux élèves. Celle-ci s'exprime par un **haussement d'épaule, un regard étonné tourné en direction de la chercheuse** lors de l'entretien d'autoconfrontation, un sourire, accompagnés de verbalisations de type [*ben, rien de spécial*] à la question « *Et là, que ressentez-vous lorsqu'il, elle intervient ?* », témoignant ainsi de leur surprise à être questionnés sur la possibilité de l'émergence d'une quelconque émotion négative/positive à cet instant, comme nous le verrons dans l'extrait suivant.

Les étudiants-stagiaires interprètent alors le plus souvent cette interruption en accordant au formateur de terrain une **entière légitimité** à les interrompre. Lorsque c'est le cas, alors celle-ci est à chaque fois accordée en raison du statut et de la fonction d'enseignant-titulaire de la classe. Les étudiants-stagiaires se montrent ainsi bien conscients de la durée provisoire de leur séjour dans la classe et de leur condition également provisoire d'étudiants-stagiaires amenés à assumer temporairement une fonction d'enseignant dans le groupe-classe. Cette légitimité qu'a le formateur de terrain à les interrompre, est également fondée sur la reconnaissance par les étudiants-stagiaires, de l'expertise pédagogique, didactique et collaborative située d'enseignant spécialisé d'une part, sur la reconnaissance de sa professionnalité se manifestant au travers d'une posture bienveillante d'encadrement, d'autre part. Elle s'appuie également, sur l'expérience (cognitive, socio-affective, corporelle) que le formateur a des élèves de son groupe-classe, l'expérience qu'il a de leur sensibilité individuelle et collective à l'objet enseigné, de leur sensibilité à la période durant laquelle a lieu la séance d'enseignement, de leur sensibilité à la place physique et symbolique qu'ils occupent dans la classe, de l'expérience qu'il a de leurs besoins individuels et collectifs, bref, à tout ce qui constitue le lien particulier que l'enseignant-titulaire a créé et qu'il entretient quotidiennement avec chacun des élèves de son groupe classe. ST4 (SEA1) mentionne ainsi qu'au moment où elle sent la présence physique du formateur à côté d'elle, s'intéressant au travail effectué par une élève et s'adressant à celle-ci directement (excluant de fait momentanément ST4 des interactions et reprenant selon ST4, sa place symbolique d'enseignant-titulaire auprès de l'élève) elle ne la perçoit pas comme problématique et l'estime normale : « *oui, oui j'entends ce qu'il lui dit, j'suis d'accord, de toute façon, c'est quand même lui l'enseignant, il connaît mieux les élèves que moi, donc s'il veut, s'il fait un commentaire, il fait son commentaire, et puis voilà, moi j'ai rien à dire...* ». En revanche, elle s'empresse de préciser « *je pense que je n'apprécierais pas s'il me fait un commentaire devant les élèves où il me dit par exemple, quelque chose de négatif devant les élèves, où ça remet ma position d'enseignante en jeu...* ». De même, lorsque FT1C (SEA5), s'approche de la table où les élèves se préparent avec ST1 à réaliser le mélange d'ingrédients qui va permettre de simuler une éruption volcanique, l'étudiante-stagiaire ne s'inquiète pas de la proximité de sa formatrice, se disant à ce moment-là que celle-ci cherche seulement à mieux observer ce qui va se passer autour de la table, étant donné que le positionnement initial de celle-ci, se situe en retrait et derrière deux des élèves (AC_N1_ST1_SEA5_Minutes 28'06''- 28'20'').

Dans ces cas d'interruptions ne donnant pas lieu à l'émergence d'émotions ou de sentiments particuliers, l'étudiant poursuit ou modifie le flux de son activité en tenant compte (ou pas) du contenu apporté par l'intervention. Il en va ainsi par exemple pour ST1 (SEA7) lorsque, cherchant à avancer rapidement dans la correction des devoirs des deux élèves assis en face d'elle, s'attendant à être efficace, et sachant par ailleurs qu'elle a en principe, à peine 15 minutes à sa disposition pour réaliser cette tâche, elle perçoit sur sa gauche, sa formatrice FT1D s'adressant à l'élève B assis en face d'elle. Tout en ralentissant son rythme de correction, elle écoute alors attentivement ce que l'élève raconte à son enseignante sans toutefois intervenir, ni tourner la tête dans la direction de FT1D et l'élève B. Cherchant

à mieux comprendre ce qui s'est joué émotionnellement pour l'élève B durant le week-end²³¹, s'attendant à obtenir des informations importantes de la part de l'élève B, qui vont lui permettre de mieux le connaître et dès lors de mieux l'aider, sachant que les élèves confient ce genre d'informations aux personnes de confiance durant l'accueil (les professionnelles de l'équipe), elle se dit qu'il y a peut-être des événements qui se sont déroulés durant le week-end. Elle se dit qu'il est donc important pour elle de prêter attention aux échanges ayant lieu sur le moment. Bien qu'elle sache que les élèves de la classe l'ont adoptée, lui font confiance et pourraient tout à fait lui confier des informations de la même veine, elle accorde tout de même sur le moment, une signification particulière au fait que l'échange se déroule entre la formatrice de terrain et l'élève B, et qu'elle n'a donc pas à s'immiscer dans la conversation : « *J'écoute, parce que là, ce n'est pas à moi qu'il s'adresse, là, il parle avec FTID, donc j'écoute d'une oreille, mais je n'interviens pas parce que je ne suis pas dans la conversation* (AC_ST1_SEA7_Minutes 12'03''-12'09'') ».

Cet exemple montre donc que l'intervention déployée sous forme d'une communication en aparté et à voix basse, entre la formatrice de terrain et l'élève B, en présence de ST1, alors que ce dernier devrait en principe se trouver sous l'entière responsabilité de l'étudiante-stagiaire, ne demeure pas transparente pour ST1. En outre, il met en évidence le fait que bien qu'aucune unité de cours d'expérience découlant de cette intervention ne soit observable d'un point de vue externe, une transformation du flux d'activité se déploie tout de même à l'insu des autres acteurs présents dans l'environnement physique et social de la classe à cet instant : [*le ralentissement du rythme de correction*] conjugué à [*l'attention portée à l'interaction privée en train de se déployer à ses côtés à travers une écoute active*]. Nous notons également une transformation de la structure d'anticipation et notamment du faisceau de préoccupations avec un passage d'une préoccupation d' [*efficacité dans la correction des devoirs*] à une préoccupation d' [*écoute et de recueil d'informations précieuses*], ancrées sur l'expérience du fait que [*celles-ci ne sont données par l'élève que dans certaines conditions*], qu'elle s'attend précisément à pouvoir saisir dans l'instant. Son intention de « bien faire son travail » de stagiaire tout en assumant la place qui lui est impartie et en reconnaissant le lien existant entre l'enseignante-titulaire et son élève semble ici également bien illustrée.

Bien qu'elles soient perçues comme émotionnellement « neutres », ces interruptions révèlent également le **potentiel de l'activité constructive** qui se déploie à cet instant chez l'étudiant-stagiaire dans son couplage à la situation.

La description de l'expérience vécue par ST4 (SEA3) illustre à notre sens un **double mouvement sémiotique s'actualisant au même instant**. Celle-ci révèle en effet, à la fois une absence de signification pour elle-même accordée à l'intervention de sa formatrice de terrain au moment où elle perçoit FT reprenant un élève. Outre, le fait que cette interruption ne semble ainsi pas avoir de conséquence émotionnelle majeure, et ne semble pas, comme dans l'exemple de ST1 ci-dessus, affecter sur le plan pédagogique et didactique les unités d'expérience qui suivent immédiatement l'intervention. Toutefois ST4 décrivant ce qui se passe pour elle lorsqu'elle entend la remarque formulée par FT4B à l'un de ses élèves, donne également à voir ce qu'elle construit comme expérience de cette intervention et comment elle compte s'en servir ultérieurement sur les plans pédagogiques et didactiques.

Extrait: Verbatim AC N1 ST4 SEA3

ST4	Là, il y a FT qui reprend un élève parce qu'ils aiment bien poser des questions qui n'ont rien à voir avec la leçon, et ça s'est reproduit encore plusieurs fois après... et ces fois-là c'est moi qui ait dit non...
CH	Et vous le prenez comment cette remarque ?
ST4	Ben pas du tout mal , parce que je... c'est le premier jour que je suis devant les élèves... j'ai eu lundi mardi où j'ai regardé, et il n'y a pas eu ça... et je me dis qu'ils en profitent pour ... heu.. comme je suis stagiaire... donc j'accepte tout à fait que FT intervienne, c'est quand même sa classe, il y a peut-être des choses qu'elle va avoir à ... ben comment dire, ben comme là, il s'est adressé à elle, c'est elle qui répond... et moi j'enregistre et je me dis la prochaine fois qu'ils vont parler d'autre chose, moi j'enregistre et je vais le recadrer moi, mais ça reste quand même sa classe, et c'est normal , ils vont avant tout s'adresser à elle parce que c'est elle qu'ils connaissent depuis 5 semaines ou 6, non 5 voilà... moi je suis là 4 semaines et après ils ne me voient plus.

²³¹ L'école a été cambriolée à la veille du week-end précédent et l'ordinateur adapté en fonction de la déficience visuelle de l'élève B a été dérobé, puis heureusement retrouvé et être rapidement restitué à B. L'enseignante-titulaire revient donc sur cet événement avec l'élève, le lundi matin.

ST3 (SEA1) décrit quant à lui a posteriori et à partir de traces mnésiques uniquement, donc dans le cadre de verbatim de niveau 2, un segment d'activité auquel il n'a pas accès visuellement, mais dont nous saisissons ici pour illustrer une expérience similaire à celle vécue et décrite par ST4. Évoquant en effet une intervention de la FT ayant eu lieu immédiatement après la séance d'enseignement commentée, ST3 révèle à notre sens, la dimension significative et constructive que cette intervention a pour la suite de son stage et de ses interactions avec l'un des élèves de la classe.

Extrait: Verbatim AC N2 ST3 SEA1 Minutes (10'52''-11'56'')

ST3	Mon objectif c'est qu'ils comprennent... mais là, au début on voit déjà A, [montre l'écran du doigt] qui.. il est pas.. moi j'ai regardé, quand je lui parle il est là comme ça [mime l'élève tête penchée touchant quasiment le pupitre et la balançant de gauche à droite sur son pupitre] alors qu'on ne remarque pas forcément sur le moment, mais c'est vrai qu'il [reproduit les mêmes gestes] est complètement ailleurs... il doit vivre des choses à la maison, ou dans son entourage qui le mettent dans ... [lève les deux bras autour de sa tête et forme une bulle] il est ailleurs... il arrive pas à suivre... mais rien qu'une histoire que moi je raconte [penche son torse et sa tête en arrière tout en décrivant des mouvements circulaires avec le haut de son corps], il est dans un autre monde.
CH	Mais ça vous le voyez maintenant ?
ST3	Alors j'ai quand même remarqué, parce que le nombre de questions que j'ai posées.... Il a pas réussi à répondre à une seule question et ... juste après, il y a FT3A qui elle a posé des questions de maths , mais qui elle l'a un [gestes énergiques des deux bras comme s'il saisissait quelque chose/quelqu'un avec ses deux bras tout en les secouant légèrement], elle l'a un peu plus, heu... disons que c'était un peu plus sport, un peu plus militari heu... [rapporte une communication de FT3A adressée à l'élève A sur le moment : « Non, alors non... ça le je ne sais pas ça moi j'accepte pas ! ça fait une année, une année et demi qu'on fait des maths, il faudrait pas... »] et puis en tirant un peu, en le bousculant un petit peu mais dans le bon sens du terme, après il a répondu à ses questions. Donc, j'ai vu que comme elle a fait, j'essaierai de faire comme elle la prochaine fois. Alors, que là [montre l'écran] pas du tout !

- Des interventions suscitant des **émotions-sentiments positifs/négatifs** pour les étudiants-stagiaires :

Toutefois, bien que certaines des interventions des formateurs puissent être perçues comme légitimes, justifiées et bénéfiques pour les élèves, elles contribuent parfois à générer un stress plus ou moins grand, articulé le plus souvent à une interprétation de la remarque du formateur.

Dans ce cas, **l'émotion ou le sentiment négatif** (regret, appréhension, crainte) est souvent associée à une unité de cours d'expérience [discours privé/jugement perceptif] de type : [si le FT dit ça aux élèves, c'est que j'ai commis une erreur !] ou [si le FT dit ça aux élèves, c'est qu'il y a un problème pour lequel j'aurai dû intervenir, etc.]. L'étudiant-stagiaire cherche alors à résoudre le problème signalé, tout en actualisant des comportements observables par le formateur de terrain et les élèves, allant dans le sens d'une **reconnaissance publique du problème constaté**. Selon nous, cette émotion ou ce sentiment négatif semble être atténué ou relativisée, lorsque l'étudiant-stagiaire accorde à l'intervention une légitimité suffisante et qu'il est en mesure de reconnaître à travers cette intervention la professionnalité de l'enseignant spécialisé.

Ainsi lors de la SEA5, dans laquelle ST3 a proposé aux trois élèves du groupe-classe des cartes-nombres qu'ils doivent collectivement disposer sur la table, mais dans l'ordre croissant, FT3C s'adresse spontanément à ses élèves en leur disant « Heu... moi je suis pas très d'accord avec le 45... ça ne vous dérange pas ? ». ST3 n'ayant lui-même rien constaté de problématique avant la remarque adressée par son formateur aux élèves, il regarde les cartes posées sur la table et poursuit alors très rapidement en disant « ça me pose... heu... maintenant que tu le dis, ça me pose un petit problème ».

Or, il se trouve que cet étudiant-stagiaire reconnaît en FT3C un formateur de terrain expert, auquel il peut s'identifier en tant qu'enseignant du même genre, et auquel il reconnaît un style²³² pédagogique et didactique qui lui est familier. Sa présence physique à ses côtés durant toute la durée de la séance est rassurante, « le fait qu'il soit assez posé, assez méditatif », « ne pose aucun problème de par sa nature non envahissante » et pour lui, quand le formateur s'exprime « c'est vraiment pour dire quelque chose, et il y a un sens ».

Nous identifions alors un sentiment de regret de ne pas avoir repéré le problème avant son formateur, accompagné d'une auto-réprimande, émergeant à l'instant où FT3C fait remarquer aux élèves qu'il n'est pas d'accord avec le nombre 45, tel qu'il a été placé sur la table. Ce sentiment est toutefois très rapidement relativisé.

²³² La notion de style pédagogique et didactique est empruntée ici à la notion de style professionnel développée par Clot & Faïta (2000).

Extrait : Verbatim AC N1 SEA5 ST3 Minutes 36'29''

ST3	« Heu... j'ai pas vu. Peut-être j'aurais vu après, peut-être j'aurais même pas vu. Heu... il a très bien fait d'intervenir.
CH	Et sur le moment ça vous fait quoi le, le, la remarque ?
ST3	Ah je le prends bien. Je, je, je rigole. Alors intérieurement bien sûr qu'il, oui je me rappelle avoir eu une pensée qui, je vais en profondeur, hein ? Mais j'ai souvenir d'avoir eu une pensée du style, heu, heu, un peu le, le, l'autoclash oh mais t'es con t'as loupé ça ! Ça fait pas bien que le FT il dit... Puis d'un autre côté ben je le prends de manière très cool. Puis, ouais, c'est une bonne chose qu'il remarque, qu'il dise. Et puis, et puis je suis là "ah bah ouais". C'est, voilà. C'est la marge d'erreur, c'est... »

Il en va de même, pour ST2 (SEA7) qui a déjà débuté la séance de français depuis plusieurs minutes lorsqu'elle perçoit la voix de sa formatrice de terrain au fond de la classe au moment où elle termine de questionner l'élève F sur l'une des difficultés orthographiques spécifiques d'un mot présent dans la dictée qu'ils sont en train de préparer collectivement. FT2D est en train d'interpeller en chuchotant fortement, en direction de l'élève F : « *hé... F ! Logo ! F ! Logo ! F ! Logo !* », rappelant ainsi à l'élève qu'il ne devrait plus être en classe à cet instant précis depuis un bon moment, et qu'il doit donc immédiatement partir pour son traitement logopédique. Avec regret et mécontentement envers elle-même, elle se dit à ce moment-là, que ce rappel lui est également indirectement destiné, sachant qu'il lui incombait d'assumer l'intégralité de la responsabilité pédagogique, didactique, mais également organisationnelle de cette séance, comme elle l'avait d'ailleurs assumée en l'absence de sa formatrice le jour de la coformation. Elle s'était alors organisée en plaçant une alarme de manière à ne pas omettre de rappeler, le moment venu, à l'élève F qu'il devait partir. ST2 associe alors cet oubli, à la présence de sa formatrice, se disant qu'elle a complètement délégué à sa formatrice de terrain les dimensions extradidactiques et pédagogiques de la séance : « *le fait qu'elle soit là, je l'ai plus du tout pris en charge* ». Outre, le fait que l'intervention de sa formatrice ne soit à aucun moment remise en question, nous voyons à travers le « relâchement » dont ST2 témoigne qu'elle semble se sentir en conditions de pouvoir le faire. Comme pour son collègue, le sentiment négatif perçu et initialement dirigé contre elle-même, est donc fortement atténué, l'étudiante n'évoquant aucune crainte, appréhension de reproche potentiel émanant de sa formatrice de terrain à cet instant.

Il arrive au contraire, comme nous l'avons vu²³³ avec le cas de ST5 (SEA1), que **les étudiants-stagiaires limitent la recherche d'une solution à une dimension non observable** pour le formateur de terrain, afin probablement de garder la face.

Bien qu'elle reconnaisse avoir fait preuve d'un manque d'attention à un certain moment de la séance, celle-ci, contrairement à ST3 (SEA5), ne le laisse pas ni paraître aux yeux des élèves, ni à ceux de sa formatrice. Cherchant à reprendre pied, gênée, elle profite de la première intervention de la formatrice pour la reprendre à son compte, et interroger à son tour les élèves : « *C'est déjà quoi la stratégie ?* », puis également de la seconde : « *C, va au tableau !* », pour se mettre en retrait et laisser l'élève chercher l'erreur, l'identifier et ensuite la corriger. ST5 peut ainsi institutionnaliser la règle sans avoir à reconnaître son moment d'inattention ayant donné lieu à une validation d'erreur de sa part.

Ben ça se voit dans mon regard... [montre l'écran], dès qu'elle dit "vous êtes sûrs", là je regarde le tableau et je suis en train de dire... qu'est-ce que j'ai fait comme bêtise et du coup là.... [clique à nouveau sur la souris].... On peut voir après [montre l'écran] ... là j'suis gênée... J'vais rattraper mon coup [montre l'écran] Là je me suis dit [montre l'écran], là j'me dit, comment rattraper ça ? Quand FT5A demande aux élèves quelle est la stratégie pour classer les verbes en trois groupes [montre l'écran/ sourire et regarde vite CH] c'est là ! [stoppe immédiatement la bande vidéo / sourire et regarde CH]... Là je fais genre, c'est quoi la stratégie ? Alors que ... une minute avant, je l'ai même pas... Je l'ai même pas moi appliquée... donc je me suis dit comment reprendre les choses pour que ce soit... heu... ? (...) Là, voilà [arrête la vidéo]... là je m'apprêtais à le faire, en fait, à convertir, en fait et elle là elle dit A. va le faire... Ben je me dit, ben oui, heu pourquoi pas ? (AC_ST5_SEA1)

Lorsqu'elles sont adressées à l'étudiant-stagiaire :

D'autres formes d'interventions de la part des formateurs de terrain, toujours perçues comme légitimes, sont en revanche directement et explicitement adressées aux étudiants-stagiaires. Celles-ci sont en revanche plus rares. Comme celles adressées aux élèves, celles-ci peuvent s'avérer

²³³ Nous renvoyons le lecteur à la reconstruction de l'expérience de ST5 (SEA1) lorsqu'elle ne remarque pas l'erreur commise par l'élève en train d'effectuer une tâche de conjuguée au TN.

émotionnellement neutres, tout comme elles peuvent également susciter des émotions positives ou négatives.

En s'apprêtant à quitter la classe avec le premier élève dans le cadre de la tâche de description/devinettes d'objets²³⁴, ST3 (SEA3) propose aux élèves de continuer à réfléchir aux mots du lexique courant, correspondant ou associables à chacun des 5 sens, afin de compléter le répertoire commencé et élaboré de manière collective²³⁵. Regardant légèrement à droite et à gauche tout en s'adressant aux élèves il leur dit : « *Alors vous avez le droit, éventuellement pour vous aider... heu... si vous voulez les noter, (semble chercher du regard quelque chose tout en parlant) moi je vais vous (repose le sac qui contient les objets à décrire sur le bureau) donner une feuille de brouillon... (se place devant le TN et regarde en direction de FT3B) et puis vous les notez pour pas oublier, on peut faire ça....* ». FT3B intervient alors spontanément en s'adressant à lui et lui dit : « *Ils ont leur ardoise* ». ST3 joint ses deux mains devant lui tout en s'exclamant : « *Ah, les ardoises, magnifique, j'y ai pas pensé !* » puis ils demande aux élèves de sortir leurs ardoises et de « *noter les mots qui (leur) passent par l'esprit et qui sont directement en lien avec les 5 sens* » (Minutes 02'00''-02'32'' ST3_SEA3). Lorsque ST3 décrit ce segment d'activité, sur lequel il s'arrête par ailleurs spontanément, l'étudiant-stagiaire commence tout d'abord par effectuer des commentaires auto-évaluatifs donnant à voir le recul qu'il a à ce moment sur sa marge de progression, à ce stade de la formation pratique. Ramené à commenter ce qui se joue pour lui au moment où FT3B intervient, celui-ci indique du doigt sa tête tout en disant « *ben, oui ça me fait ...ah ben oui !* » confirmant que si sa formatrice n'était pas intervenue à cet instant, il aurait tout simplement avancé sa main en direction du coin du bureau de l'enseignante, saisi les feuilles de brouillon se situant dessus et les auraient distribuées aux élèves. Nous constatons toutefois, que contrairement à d'autres interventions qui sont considérées comme légitimes et formatrices, par les étudiants-stagiaires, la proposition de la formatrice semble être prise en compte sur le moment par l'étudiant-stagiaire, sans qu'elle ne renferme véritablement un potentiel de transformation de son référentiel d'action sur un moyen ou un long terme.

En effet, celui-ci ajoute :

c'est bien pensé, au lieu de chaque fois prendre un bout de brouillon, ben de... j'aurais donné des ... juste dans le coin, il y a des feuilles de brouillon, ça n'aurait pas fait un grand changement mais, c'est vrai que l'ardoise ça change et c'est peut-être plus simple aussi, ils ont chacun leur ardoise...(AC_ST3_SEA3)

D'autres interventions, tout en étant considérées comme légitimes, voire nécessaires par les étudiants-stagiaires, contribuent à déstabiliser émotionnellement l'étudiant-stagiaire.

C'est le cas de ST3, lors de la SEA1, lorsque les interventions de FT3 de remise à l'ordre adressées aux élèves se faisant de plus en plus nombreuses, il ne peut s'empêcher de se sentir sous pression lorsque celle-ci s'adresse alors directement à lui pour lui dire d'accélérer le tempo de la lecture, de moins s'arrêter sur les différents mots de vocabulaire afin de terminer la lecture de l'histoire d'ici la fin de la séance.

Des interventions et une présence du FT en classe perçues comme rassurantes par les étudiants-stagiaires

Nos données d'analyse locale de l'expérience des étudiants-stagiaires, montrent que chacun d'eux documente dans une ou plusieurs SEA, des segments d'activité dans lesquels la présence du formateur de terrain en classe est perçue comme rassurante, contribuant à leur fournir ponctuellement et par rapport à certains aspects de leur pratique d'enseignement, un sentiment de sécurité.

Selon les événements anticipés, ou se déroulant effectivement durant la SEA, les étudiants-stagiaires se sentent ainsi rassurés de pouvoir compter sur leur formateur pour a) **éviter de se tromper** et b) **éviter d'agir et/ou d'avoir à agir**. Ils cèdent ainsi spontanément et avec soulagement leur place symbolique d'enseignant, au formateur de terrain, afin que celui-ci retrouve sa place et son rôle d'enseignant-titulaire

²³⁴ Il s'agit d'une tâche de description d'un objet à l'aide de trois adjectifs correspondant aux 5 sens.

²³⁵ Durant la phase précédente de la séance, les élèves ont répertorié collectivement différents mots (noms communs, adjectifs, verbes) associables à chacun des 5 sens : la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et le goût.

face aux élèves. Par ailleurs, la présence et/ou les interventions du formateur de terrain, se révèlent rassurantes dans la mesure où elles permettent à certains étudiants-stagiaires de valider au travers d'un simple regard, la pertinence de leurs actions.

Lors de la SEA7, ST1D décrit et commente par exemple, plusieurs segments d'activité se succédant chronologiquement au fil de la séance, dans lesquels sa formatrice de terrain intervient avec régularité auprès des élèves en les relançant, en leur posant des questions, en mobilisant leur attention sur une partie de l'exercice en train d'être explicité par l'étudiante-stagiaire, voire même en proposant des explications complémentaires à propos d'un objet de savoir. Chacune de ces interventions est perçue non seulement comme bénéfique pour les élèves par ST1, dans la mesure où elle ne se sent pas elle-même en mesure d'agir de manière pertinente, ou du moins comme elle a compris qu'elle devait agir selon les conseils, remarques de sa formatrice. L'intervention de la formatrice en situation d'enseignement est dès lors perçue comme rassurante, car elle lui **évite l'erreur, le geste maladroit, l'oubli, le manque de précision**, susceptibles de compromettre la bonne réalisation des tâches par les élèves. Ces interventions bousculent également le flux des interactions en cours entre ST1 et les élèves, dans la mesure où l'interruption produit alors une suspension des communications avec les deux élèves, au profit d'une observation silencieuse des actions symboliques corporelles et des communications adoptées tant par la formatrice de terrain que par les deux élèves. Ces interventions contribuent également à un renforcement de connaissances « déjà-là » et à la construction de nouvelles connaissances situées certes, mais mobilisables à plus long terme durant le stage avec ces mêmes élèves.

L'expérience d'embarras vécu par ST5 lorsqu'elle perçoit des difficultés de la part des élèves à comprendre l'enjeu de la tâche proposée (SEA3) ou leur difficulté à comprendre les consignes et ses explications (SEA4) montre en revanche que ce sont parfois les étudiants-stagiaires qui apprécient la présence du formateur de terrain en classe lorsqu'ils enseignent, en raison du fait qu'elle **rend possible** à tout moment, **la sollicitation d'une intervention** de la part de leur formateur de terrain et par moments même une **absence d'intervention en tant que stagiaire**. ST5 (SEA4) raconte et mime ainsi un sentiment de soulagement de savoir sa formatrice de terrain présente dans la classe, lorsqu'elle la cherche du regard et lui dit en chuchotant à quel point c'est difficile. De même lorsqu'en fin de séance (SEA3) sa formatrice reprend les rennes pour faire émerger chez les élèves les compétences exercées durant la séance, elle se sent presque soulagée de constater que celle-ci éprouve comme elle des difficultés à le faire.

C'est également le cas de ST4, qui perçoit l'un des élèves qui sort de la classe, le regarde à plusieurs reprises et poursuit ses interactions avec les autres élèves. Elle cherche à poursuivre sa séance, ne souhaitant pas risquer de se faire mordre ou taper par cet élève, et s'attendant par ailleurs à ne pas être en mesure de l'empêcher de sortir de la classe si ce dernier le souhaite. Elle sait que « *c'est un élève qui est en évitement de la tâche, du moment qu'il la trouve trop difficile, que cela ne lui plaît pas ou qu'il ne veut pas la faire, il file sous le pupitre ou il sort (AC_N1_ST4_SEA4_Minutes 47'38-47'59)* ». Une expérience vécue avec cet élève sur le chemin du retour de la leçon de gymnastique à l'institution spécialisée, durant laquelle les professionnels ont refusé de prendre le chemin plus court que cet élève souhaitait emprunter, lui a en effet permis de se rendre compte que cet élève pouvait se coucher par terre, mordre et taper des professionnels. En outre, ayant observé son formateur de terrain ne pas insister avec ce même élève lorsqu'il sort de la classe ou se place sous le pupitre, elle se dit sur le moment qu'elle peut agir comme FT4C, mais compte tout de même sur lui pour aller le récupérer. En effet, ayant la profonde conviction que la problématique de cet élève la dépasse largement, elle se dit que ce n'est pas à elle, en tant que stagiaire de s'occuper de cette question :

Je me dis que c'est quelque chose qui doit être travaillé plus en profondeur, et je ne pense pas que c'est en 6 semaines qu'on arrivera à faire quelque chose et à ce moment-là, je me dis qu'en tant que stagiaire, c'est pas de mon ressort, même si c'est peut-être totalement faux et que ça devrait être à moi de m'en occuper, mais je me dis que voilà... c'est pas de mon ressort de régler ça. (AC_ST4_SEA4)

ST2 (SEA5) rapporte une expérience similaire, ayant lieu également lors de son stage C en institution spécialisée, dans laquelle après s'être sentie inquiète, puis impuissante face au comportement de l'un des élèves. L'élève D sort en effet de la classe lors du moment de transition entre la période de l'accueil et le départ de certains élèves dans les différents ateliers qui ont lieu dans d'autres espaces du bâtiment

scolaire. Elle se dit alors que celui-ci a profité de la courte pause pour se rendre aux toilettes, situés eux sur le même étage que la salle de classe, et poursuit ses interactions avec les autres élèves sans plus se préoccuper de l'absence de l'élève. Elle cherche en effet à lancer chacun des élèves dans la tâche individuelle de mathématique prévue en ce début de nouvelle période et s'attend à ce que ceux-ci débutent alors l'accomplissement de leurs tâches, sachant que le travail prévu est différencié en fonction des élèves. C'est alors qu'observant l'ensemble des élèves à leurs pupitres, elle se rend compte que l'élève D n'est toujours pas revenu. Légèrement inquiète, tout en se levant de sa chaise du bureau de l'enseignant-titulaire et se dirigeant vers la porte de la classe, elle se dit que celui-ci est probablement allongé à côté de la porte dans le couloir, et qu'avec un peu de chance, il est juste à côté. Jetant un coup d'œil à droite du côté des toilettes, elle constate qu'il n'y a aucune trace de D et retourne dans la classe. Elle se place à côté de l'élève A qui lève la main sollicitant son aide. Profitant de son déplacement vers l'élève F dont le pupitre se situe en face de la porte, celle-ci sort à nouveau rapidement dans le couloir puis revient dans la classe. C'est alors que l'élève C fait remarquer à haute voix que ST2 a laissé échapper l'élève D. FT2C intervient alors en disant à l'étudiante-stagiaire qu'elle peut continuer et qu'il ira le chercher après. ST2 poursuit donc ses explications auprès de l'élève F. FT2C part quelques instants plus tard à sa recherche. Après s'être donc déplacée à deux reprises à l'extérieur de la classe pour aller à la recherche de l'élève D, ST2 se saisit tout de même avec une certaine satisfaction, de la proposition de son formateur de terrain, d'aller lui-même le chercher. Elle sait en effet que c'est un élève qui a l'habitude de manifester ce type de comportement avec son formateur de terrain, même s'il reste habituellement moins longtemps à l'extérieur de la classe. Elle sait également qu'en tant qu'étudiante-stagiaire et même en tant qu'enseignante, elle ne peut pas se permettre de quitter la classe en laissant seuls les autres élèves pour aller à la recherche d'un élève ayant décidé de partir. Elle interprète donc le comportement de son formateur de terrain comme un comportement uniquement possible en raison de sa présence à elle dans la classe.

Dans d'autres situations, la présence du formateur de terrain dans la classe durant la SEA semble **a priori perçue comme rassurante** par l'étudiant-stagiaire car elle **rend possible** à tout moment **des interventions** de sa part. Ainsi, nos données montrent que lorsque l'étudiant-stagiaire se sent peu à l'aise avec un objet de savoir à enseigner, une explication à donner, un comportement potentiellement perturbateur de la part d'un élève dont il pressent la nécessité de remises à l'ordre, c'est **l'absence** du formateur de terrain, ou l'absence d'intervention du formateur de terrain qui révèle alors la présence de cette dimension dans le registre du possible (Actualité potentielle) et la signification accordée à la présence du formateur ou à celle de ses interventions (representamen). Les descriptions de l'expérience de ST2 (SEA2) et de ST1 (SEA1) illustrent bien ce phénomène.

L'étudiante-stagiaire 2 n'a pas eu l'occasion de préparer la tâche « jeux collectifs » prescrite aux élèves en amont de son lancement, se l'étant vue proposée quelques minutes avant le début de la séance par FT2A. Bien qu'elle sache, que l'objectif visé par la tâche est de permettre aux deux élèves présents de jouer ensemble et d'exercer de ce fait certaines capacités transversales liées à la collaboration (PER), son expérience antérieure de ce jeu avec l'un des élèves semble davantage significative et l'amène à anticiper l'impossibilité de parvenir à honorer cet objectif : « *là je sais que les faire jouer ensemble c'est presque impossible* (AC_ST2_SEA2_Minutes - 15'06'') ». S'attendant dès lors au pire, elle se dit toutefois que FT2A sera à ses côtés au cas où... Or, au moment où elle installe le jeu sur la table pour s'approprier à commencer la partie avec les élèves A et B, FT2A annonce qu'il va sortir de la classe avec le 3^{ème} élève du groupe-classe. ST2 commence alors à s'inquiéter en réalisant que cette partie de la séance, ne se déroulera non seulement pas comme d'habitude, mais qu'en plus elle durera 30 minutes au lieu de 15. L'objectif de la séance se transforme alors très rapidement en un nouvel objectif : « *éviter toute crise de la part de l'élève B* », contribuant de ce fait à lui conférer un sentiment de compétence lorsqu'elle constate à l'issue de la séance que celui-ci a été atteint. Toutefois, le retour en classe de son formateur, lui rappelle néanmoins être passée à côté de l'objectif désigné à savoir permettre aux élèves de construire des compétences relatives à la collaboration dans les jeux mathématiques.

Lors de la SEA2, ST1 anime le moment d'accueil des élèves en classe et à ce titre, elle est supposée non seulement présenter avec clarté et une certaine exhaustivité le programme de la journée, annoncer les événements importants à venir ainsi que les éventuelles modifications à prendre en compte. À cette occasion, alors que FT1A est déjà intervenu pour annoncer aux élèves l'annulation des ateliers à choix,

tout en expliquant la raison de ce choix, l'élève D se retourne en direction de son enseignant-titulaire, et revient sur la décision adoptée, la remettant en question et demandant pourquoi une autre solution n'a pas été choisie. Or, au lieu de répondre à l'élève, ce dernier le renvoie à l'étudiante-stagiaire, responsable de ce temps d'accueil. Cherchant à rester en retrait de ces interactions, s'attendant à ce que FT1A explique les raisons de cette décision, et sachant qu'elle ignore elle-même tout de cette modification et des motifs qui ont conduit à ces choix, prise au dépourvu par la question de l'élève D, ST1 se sent alors terriblement empruntée et mal à l'aise pour répondre à l'élève D, et comprend à travers l'attitude de FT1 que c'est vers elle et non vers lui que sont supposés se centrer les interactions. Elle se lance alors tant bien que mal dans la formulation d'une réponse.

ST3 quant à lui, souligne également à travers une métaphore intéressante contenue dans des commentaires de niveau 2, le contraste constaté entre une expérience de l'enseignement en présence de sa formatrice et une expérience de l'enseignement en son absence, lors de la journée de coformation durant son premier stage (SEA2). « *C'est comme les entraînements des footballeurs. On leur demande de s'entraîner et de courir avec un sac chargé de pierres sur le dos, et le jour du match, ils enlèvent le sac. Ainsi, le jour du match, les footballeurs se sentent hyper légers et parviennent à de meilleurs résultats !* » Celui-ci utilise cette métaphore pour décrire le stress et la pression ressenties juste avant et pendant cette journée d'absence de la formatrice de terrain, ainsi que son sentiment de confort le lendemain et les jours suivants, lors du retour en classe de FT3A.

Des interventions perçues comme menaçantes par les étudiants-stagiaires

Rares sont les segments d'activités documentés par les étudiants-stagiaires dans lesquels les interventions des formateurs de terrain sont perçues comme menaçantes ou donnant lieu à des **sentiments de crainte**. En effet, seule une étudiante-stagiaire, ST5 décrit à plusieurs reprises ce type d'expérience vécue tout au long de son premier stage (commentaires de niveau 2 lors des auto-confrontations) mais également lors des deux SEA observées et analysées dans le cadre de la recherche (commentaires de niveaux 1 et 2). Celle-ci **redoute les interventions** de sa formatrice, **cherche à les anticiper** durant la séance afin de les éviter, afin de **ne pas perdre la face à l'égard** des élèves :

Et là, j'suis en train de me dire, là [stoppe la vidéo]... là [regarde ch], j'me suis dit, ah si ça se trouve, j'suis en train de dire une bêtise, elle va me couper en me disant que c'est pas... enfin c'est pour dire que des fois, j'ai tellement la pression, que j'ai peur de ce que je dis... et ça me fait peur... (...) Voilà, ben je la crains pour ça... et le [il y a]... le [aujourd'hui], il y a plusieurs choses où voilà ça me fait peur, et où elle m'a repris devant les élèves et ça m'a gêné, où voilà, mon égo était quand même blessé, touché, et heu... (AC_ST5_SEA1_Minutes 01'01'27'' - 01'00'41'').

Des remarques remettant en cause certaines de ses affirmations faites aux élèves alors qu'elle enseigne, ainsi que des reproches lui ayant été publiquement adressés par la formatrice de terrain en présence des élèves à plusieurs reprises durant les jours qui ont précédé la construction des données dans cette structure de stage, contribuent à maintenir ST5 dans un **état de veille** émotionnel et cognitif face à toute intervention possible émanant de la part de la FT. Cet état de veille l'amène à faire la part entre deux formes d'abstention de sa part : la première dans laquelle, avec une **certaine indifférence**, elle se place en retrait et **laisse sa formatrice prendre le contrôle** de la communication et des interactions en cours avec les élèves ; la deuxième dans laquelle, avec davantage d'**agacement**, elle laisse également sa formatrice intervenir, mais **tente néanmoins de reprendre le contrôle** sur le cours des interactions avec les élèves dans le but de poursuivre sa séance.

Ben, j'me dit [en souriant tout en regardant l'écran], ben en fait à chaque fois que je fais des leçons comme ça, ben elle intervient, elle raconte heu... des histoires et tout.... Et là en fait, elle parle d'un étranger [mimique : sourcils froncés], mais pourquoi elle parle d'un étranger... en fait ce mot étranger me dérange un peu ! Et c'est juste, ben voilà, que j'ai l'habitude qu'elle me coupe, et qu'elle raconte une histoire...bon là c'est pas vraiment une histoire parce qu'elle illustre...et...Et j'suis désolée d'être comme ça [sourire gêné la main cachant la bouche et le menton, tout en fixant l'écran], ça m'énerve, je parais être heu..., j'sais pas [se tourne vers CH], ça montre peut-être que je ...[rire gêné], que j'en ai marre qu'elle me coupe sans arrêt, parce

*que moi je veux avancer... j'sais pas... en tout cas... là c'est... heureusement que c'est confidentiel ce qu'on dit, parce que... [rires gênés, se tourne à nouveau vers l'écran... montre l'écran], je devine en fait... je devine que j'en ai marre [pause]... Voilà, c'est tout le temps comme ça et là encore là ça dure pas longtemps parce que... voilà, mais normalement, ça tire heu... là elle pourrait monopoliser pendant 15 minutes là. Voilà... mais... le mot étranger m'a dérangé je crois... Ouais [se tourne et regarde CH]... ouais, mais ça pas la première fois qu'elle l'a dit, elle l'avait déjà dit une fois ... heu **j'trouve ça pas très très pertinent**, parce que pas que les étrangers le prennent... enfin, ça me dérange un peu... (AC_ST5_SEA1)*

Nous constatons par ailleurs dans ce cas, que **lorsque l'étudiante-stagiaire ne reconnaît pas de légitimité à l'intervention de sa formatrice**, les émotions-sentiments négatifs dirigés contre elle-même (sentiments de culpabilité, sentiment d'incompétence) semblent atténués, les remarques de la formatrice faisant alors moins expérience chez l'étudiante-stagiaire. Bien que les signes de l'intervention de sa formatrice n'échappent pas à la perception de l'étudiante-stagiaire, celle-ci ne les prend alors pas en considération, et ne transforme pas son activité en la réorientant en fonction de la communication ou de l'action corporelle symbolique accompagnant l'intervention et/ou en reconnaissant publiquement le problème évoqué. Au contraire, celle-ci renforce ses croyances de type [*les interventions de cette formatrice ne sont pas toujours pertinentes*] ou encore [*la formatrice intervient sans savoir de quoi il retourne*] qu'elle a régulièrement l'occasion de mobiliser pour interpréter les interventions de sa formatrice :

Donc quand elle s'immisce comme ça et que c'est un peu hors sujet, c'est juste pour dire que là comme ça à ce propos, [montre l'écran], j'suis pas étonnée qu'elle arrive comme ça et qu'elle leur fasse une remarque parce qu'avant ça m'était déjà arrivé, qu'elle soit pas dans le... Ah, oui, quand elle dit un truc, me dire ah oui, ben p'têtre qu'elle vient de le remarquer, ben p'têtre qu'elle a envie de le dire, mais peut-être qu'elle remarquera par elle-même que juste avant, dans la consigne c'est écrit comme ça... Plusieurs fois c'était arrivé, donc voilà ! Et c'est pour ça que je suis pas choquée heu.. » « Mais, ben peut-être parce que là, j'trouve ça plus formateur, heu... ben voilà, peut-être que je fais ce tri entre intervention formatrice, et intervention blessante, cassante, humiliante des fois. Ou justement ces fois où elle m'avait repris parce que j'avais dit un truc de faux, où je trouvais que c'était humiliant en fait (AC_ST5_SEA1_Minutes 01'00'39'' - 01'00'57'')

ST1 relate également, dans le cadre de commentaires de niveau 2 avoir régulièrement appréhendé les interventions de l'un de ses formateurs de terrain dans le cadre du stage A. Toutefois il n'y est pas question d'interventions effectuées lors du déroulement des leçons mais essentiellement des commentaires critiques effectués lors entretiens post-leçons ou lors des échanges informels au sujet des séances menées par l'étudiante-stagiaire.

Co-enseigner avec son formateur de terrain : un allant de soi ?

Tableau 9.27 : Séances menées dans le cadre d'un dispositif de co-enseignement FT/ST

	SEA1	SEA2	SEA3	SEA4	SEA5	SEA6	SEA7	SEA8
ST1								X
ST2		X/2	X					
ST3		X				X		
ST4								
ST5			X/2		X			

Lorsque nous mentionnons ici la sous-problématique du co-enseignement entre le formateur de terrain et l'étudiant-stagiaire, nous faisons référence à toute séance dans laquelle le formateur de terrain et l'étudiant-stagiaire assument de manière conjointe et en présence des élèves le déroulement d'une séance d'enseignement (tableau 9.27). Volontairement, nous n'incluons pas ici les séances réalisées dans le cadre d'un dispositif de co-enseignement de type : « *L'un enseigne, l'autre observe* », impliquant uniquement une mise en œuvre de la séance en présence des élèves par l'étudiant-stagiaire, mais pour lesquelles, il y aurait tout de même eu une phase de préparation et de régulation commune en amont et en aval de la séance elle-même. Il en va de même de l'ensemble des séances réfléchies, élaborées et mises en œuvre intégralement par l'étudiant-stagiaire mais observées par le formateur de terrain. En

effet, ces deux formes de dispositifs correspondent en principe aux modalités d'enseignement prévues dans le dispositif de formation des stages de la MESP, prescrivant des temps réguliers d'échanges, de préparation et de régulations communes portant sur les séances d'enseignement menées par l'étudiant-stagiaire en début et en milieu de stage (voir chapitres 7).

Comme nous l'avons mis en évidence en début de chapitre, les moments de co-enseignement entre un étudiant-stagiaire et d'autres professionnels de la structure de stage, ont été très peu observés tout au long des 40 séances d'enseignement et apprentissages ayant fait l'objet de la recherche. Nous remarquons ainsi que ST4 est la seule étudiante-stagiaire de notre échantillon à ne pas être confrontée à cette modalité d'enseignement durant les 8 séances d'enseignement observées et analysées. Par ailleurs, nous savons que seules²³⁶ la SEA3 de ST2 et la SEA6 menée par ST3, ont été co-élaborées, co-menées partiellement, puis co-régulées par la dyade FT/ST. Comme montré dans le chapitre 7, ST1 (SEA8) co-intervient quant à elle avec une éducatrice sociale lors de l'accueil collectif des élèves, mais est amenée à co-enseigner à un moment donné avec sa formatrice. Assumant les tâches d'enseignement de sa formatrice de terrain, celle-ci anime ce temps d'enseignement, tandis que sa formatrice de terrain l'observe assumer son propre rôle, y compris en situation de collaboration²³⁷.

Or, ces situations de co-enseignement aussi riches et intéressantes peuvent-elles l'être du point de vue de la préparation en amont, de la régulation *in situ et in actu*, ou encore a posteriori (Chaliès & al. 2009) soulèvent tout de même du point de vue de l'expérience vécue et rapportée par les étudiants stagiaires, certains éléments qu'il convient de mettre en évidence :

- Un **décalage des rythmes** dans l'accomplissement de la tâche d'enseignement lorsqu'elle est menée à deux.
- Des **incompréhensions ou malentendus** entre co-enseignants
- Une **non-adhésion aux choix du FT** pas forcément communiquée par le ST.

Lors de la SEA2, ST2 commente à plusieurs reprises (5 segments d'activité sur 17) des segments d'activité durant lesquelles le flux de son activité s'articule à celui de sa formatrice de terrain. Deux élèves sont présents dans le groupe-classe, et FT2B et ST2 sont assises chacune à côté de l'un des deux élèves. Elles accompagnent chacune l'un des élèves dans une tâche de lecture commune, réalisée tantôt collectivement, tantôt individuellement. Ces descriptions mettent en évidence, que ST2 adapte non sans une certaine impatience et frustration, son activité avec les deux élèves en fonction de celle de sa formatrice de terrain jusqu'au moment où ne supportant plus la lenteur excessive du rythme donné à la séance, faite de moments de suspensions, dues au fait que l'une et l'autre s'attendent respectivement dans la réalisation de chacune des étapes de la séance. Elle décide alors de poursuivre individuellement avec l'élève B, alors même qu'elle vient de lui dire qu'ils allaient attendre l'élève A :

Ainsi, après s'être montrée sensible au fait que l'élève B soit en train de bailler pendant que l'élève A est en train de lire, ST2 demande à l'élève B s'il souhaite découper lui-même ses phrases ou s'il préfère que celle-ci les découpe afin qu'il n'ait plus qu'à les coller, tout en étant bien consciente qu'il s'agit d'une question délicate, étant donné que ce sont des adolescents et qu'elle ne peut pas non plus tout faire à leur place : « *Mais, là, je pense... je trouve long, parce que je me souviens qu'on avait discuté lors de l'entretien... est-ce qu'on leur coupe déjà les phrases et tout ça ? et...non c'est des moments je trouve qui sont longs... j'aurais volontiers fait à la place... pour activer le truc quoi...* » (AC_N1_ST2_SEA3_Minutes 27'22''- 27'47'')

Quelques minutes plus tard, impatiente et cherchant à signifier à sa formatrice qu'il est temps d'avancer, elle trie et range son matériel pédagogique sur la table pendant que FT2B est occupée à soutenir l'élève A dans la lecture de sa phrase : « *Ouais, je commence à faire le tri... je m'impatiente un peu... si si mais c'est long hein... tous ces moments Je commence à sortir les sons... je montre un peu ... allez c'est parti quoi !* » (AC_N1_ST2_SEA3_Minutes 30'11''-30'39'').

Lorsqu'après avoir l'intégralité de toutes les phrases prévues avec l'élève B, ST2 lui signale « *on attend A et puis on commence...* », FT2B réagit alors en disant : « *Excusez-nous, hein, mais on a beaucoup de phrases !* » puis en s'adressant à l'élève A, celle-ci poursuit : « *Et elles sont longues, hein, elles sont longues ?* », ST2 prend alors la décision de continuer avec l'élève B.

²³⁶ Nous n'évoquons ici que les séances de co-enseignement telles que définies plus haut dans le texte.

²³⁷ Pour plus de détails concernant la description de cette série de segments d'activité pour ST1 voir, chapitre 7

Par ailleurs, ces descriptions révèlent également que certains choix effectués en situation par la formatrice de terrain ne sont **pas forcément compris, ni partagés** par l'étudiante-stagiaire. Nous constatons que la formatrice de terrain et l'étudiante-stagiaire agissent en effet sur deux fronts distincts : l'une (la formatrice de terrain) le temps nécessaire aux élèves pour faire l'intégralité des étapes de la tâche (lire les phrases dactylographiées et imprimées sur les feuilles de papier, les découper puis les coller dans le cahier) ou sur celui de l'improvisation en fonction des propositions de l'élève, l'autre, (l'étudiante-stagiaire), sur le temps à consacrer aux objectifs désignés pour la séance (lire les phrases, exercer les trois sons prévus) et sur les moyens d'y parvenir :

Ainsi, celle-ci mentionne qu'elle ne comprend pas pourquoi la formatrice lui mentionne qu'elle a l'intention de faire lire les phrases aux élèves avant de les coller, alors qu'elles viennent précisément de toutes les faire lire par les élèves (AC_N1_ST2_SEA3_Minutes 28'30- 28'43''). Un peu plus tard, la proposition de FT2B d'ajouter un son à la liste des sons prévus durant la séance, laisse également ST2 perplexe, bien qu'elle parvienne sur le moment à exprimer son avis contraire :

FT2B	Si jamais on ajoute le son [ε] ? Hein, qu'est-ce que t'en penses ?
ST2	Hum... Euh... Je pense que c'est déjà pas mal... Mais après on peut faire une case autre, avec le son [ε], enfin où on rappelle qu'il y a d'autres manières...
FT2B	Ouais.. ouais...ouais... ça serait bien..
ST2	Parce que là, c'est vraiment les sons spécifiques qui font [ε] quoi...

ST2	Elle revient sur quelque chose qu'ils ont effectivement discuté à durant l'entretien pré-leçon, avec le son [ε] et le [-ette], parce qu'il a vu que c'était découpé, et là, moi je lui dit que non, que pour moi c'est déjà assez de travailler 4 sons. Je trouvais que déjà 3 c'était chaud, alors 4... c'est déjà pas mal... ..
CH	Et elle n'est pas d'accord ?
ST2	Heu... si... après, je lui dit on a qu'à faire une case autre ... pour tous les mots où on entend le son [ε] mais où il s'écrit différemment, enfin je trouve que c'est un peu trop profond...à ce stade-là.

L'entretien post-leçon de cette séance est d'ailleurs consacré à une contre-proposition didactique apportée par ST2 à sa formatrice, suite à ses propres constats durant la seconde partie de la SEA3, d'une inadéquation entre les objectifs visés et exercés dans la première partie de la séance (travail sur le son [ε] et les ateliers proposés ensuite aux élèves (puzzles images – phonèmes à reconstituer) portant toutefois sur plusieurs phonèmes distincts de ceux abordés durant la séance. Là, également nous constatons, que ce qui ne pose pas de problème à la formatrice, ne rencontre en revanche pas l'adhésion de l'étudiante-stagiaire²³⁸.

L'analyse locale de l'expérience de ST3 à certains moments de la SEA3 et lors de la SEA6, révèle quant à elle davantage la dimension constructive issue de cette modalité d'enseignement, malgré la présence de quelques zones d'incompréhensions et de malentendus vécus par l'étudiant-stagiaire, contribuant à le déstabiliser provisoirement. Elle permet toutefois de mettre en évidence encore d'autres enjeux que ceux déjà évoqués précédemment avec ST2 :

- Le **travail nécessaire et préalable au bon fonctionnement** du co-enseignement entre FT et ST
- La **confusion** (possible et ponctuelle) de **rôles** : co-enseignant ou formateur de terrain

ST3 évoque ainsi une forme de **complémentarité** perçue entre ses propres communications, gestes, micro-gestes, postures et ceux de sa formatrice de terrain, notamment lors des moments consacrés aux rituels de l'accueil en classe le matin : « *Je viens de rappeler les lunettes et FT3A la porte...mais ça aurait pu être l'inverse... si FT3A avait dit C s'il te plaît tu mets tes lunettes, j'aurais fait D, s'il te plaît tu fermes la porte ... c'est très tac-tac ? Et c'est ça que j'apprécie avec FT3A, c'est qu'on fonctionne beaucoup sur du... je sais pas si on peut appeler ça du co-enseignement, mais c'est quelque chose où on est très complémentaires* (AC_N1_SEA2_ST3 Minutes 19'29''- 20'10''). »

La généralisation sous forme de commentaires de niveau 2 qui suit cette description en niveau 1 d'une interaction spontanée et simultanée en début de séance menée par FT3A et ST3, nous permet de comprendre à quoi ST3 attribue cette complémentarité spontanée et « allant de soi » en apparence. Selon lui, en effet, celle-ci est due à un long travail d'observation du fonctionnement de FT3A mené en début de stage ainsi qu'au respect réciproque « *des plates-bandes* » de l'un et de l'autre. Il mentionne ainsi le

²³⁸ Cet entretien post-leçon a fait l'objet d'une auto-confrontation avec l'étudiante-stagiaire, afin de répondre aux préoccupations émanant de ST2 à l'instant où nous avons effectué l'entretien d'auto-confrontation de la SEA3.

fait d'avoir pris sa place progressivement, de ne pas intervenir lorsque celle-ci s'adresse aux élèves, sans hésiter à le faire en revanche lorsqu'il constate un oubli de sa part, ou qu'un élève est laissé momentanément pour compte. Il s'abstient ainsi de s'adresser à un élève lorsque celle-ci est en train de le gronder. La réciprocité est perçue par ST3 lorsqu'il s'adresse lui-même à un élève, et qu'il remarque que FT3A est également respectueuse de sa place, reste en retrait et s'abstient d'intervenir. Avec le temps il se rend compte que sa manière d'agir n'est ni identique ni opposée à celle de sa formatrice, et c'est ce qui permet également selon lui

ST3 constate toutefois que cette complémentarité implicite peu élaborée ou travaillée dans une perspective collaborative, peut par moments faire défaut, tout comme pour sa collègue ST2, notamment en ce qui concerne les intentions didactiques poursuivies à certains moments compte-tenu de son monde propre, de son actualité potentielle (qui n'est pas forcément celle de sa formatrice de terrain), de sa culture-propre à propos de l'objet enseigné et du parcours didactique accompli avec les élèves.

Ainsi, lorsque ST3 s'efforce de faire émerger pendant de longues minutes et à travers diverses stratégies les connaissances travaillées et exercées en arts graphiques lors des séances précédentes, il s'attend à ce que la distinction entre les deux concepts de base (Tag et Flop) dans la technique graphique du graffiti, soient non seulement comprises mais également acquises. Il espère ainsi que les élèves, ou au moins l'un d'entre eux sera en mesure de répondre correctement, lorsqu'il montre alternativement aux élèves, les affiches avec les dessins représentant chacun l'un des deux concepts graphiques. Or, après avoir félicité l'élève B pour sa bonne réponse, élève dont il est à peu près sûr qu'il est capable de répondre de manière correcte étant donné son implication et l'intérêt démontré tout au long des séances précédentes, il s'aperçoit avec surprise et une déception relative, que la bonne réponse lui a été « soufflée » par FT3A, assise à ses côtés.

À cet instant, les intentions de ST3 portent sur la vérification de l'acquisition par les élèves des notions travaillées. Son actualité potentielle ancrée sur la connaissance²³⁹ qu'il a du caractère basique de cette distinction, mais également sur celle du temps passé avec les élèves à expliquer la distinction entre ces deux concepts, est liée à une réussite de la tâche prescrite par les élèves. Or, nous pouvons supposer qu'assumant durant cette séance et dans le cadre de ce dispositif²⁴⁰ un rôle de co-enseignante davantage en retrait, FT3A glisse quant à elle, alors plus facilement dans un rôle de formatrice, et n'assume alors plus véritablement son rôle de co-enseignante à l'égard de ST3. ST3 précise d'ailleurs à ce propos, que l'incapacité des élèves à répondre aux sollicitations de ST3, malgré ses relances et surtout malgré le travail effectué tout au long des séances précédentes est repris et longuement discuté lors de l'entretien post-leçon. Dans celui-ci FT3 tente d'expliquer à FT3 le caractère récurrent de ces situations avec les élèves de cette structure. Nous pouvons donc interpréter²⁴¹ cette intervention de FT3A, comme une intervention à visée formatrice de type : [*cherche à montrer à ST3 qu'il ne sert à rien d'insister si les élèves ne répondent pas*], alors que ST3 se situe lui à un autre niveau d'attentes.

Le rapport entretenu et déjà évoqué dans la section précédente, avec le formateur de terrain FT3C, contribue, sans doute à une documentation d'une expérience de co-enseignement essentiellement constructive pour ST3 lors de la SEA6. Ainsi, celui-ci se place d'emblée dans la posture d'enseignant-meneur de la séance d'enseignement *face aux élèves*, tout en assumant sa place et son rôle de stagiaire *face au formateur*, voire face aux autres professionnels intervenant durant la séance. Le formateur de terrain, adopte quant à lui la place du co-enseignant en retrait face aux élèves dans un tel dispositif (identique à celui de la SEA3) tout en maintenant également une place d'enseignant-titulaire face aux élèves ainsi qu'une place et un rôle de formateur de terrain par moments. Ainsi, lorsque ST3 constate qu'un banc supplémentaire est sorti dans la salle de gym, il consulte d'abord son formateur afin d'en connaître la raison et avant de prendre la décision de le ranger. De même, il signale d'un geste à son formateur qu'il s'appête à commencer l'explication des consignes et la démonstration des différents postes, et lorsqu'il commet une erreur dans la démonstration de l'exécution de l'un des postes, celui-ci

²³⁹ Il est important de préciser ici que l'objet de savoir qui fait l'objet de la séance d'enseignement est dans ce cas uniquement maîtrisé par l'étudiant-stagiaire.

²⁴⁰ Le dispositif de co-enseignement/co-intervention auquel FT3A et ST3 ont recours durant la SEA6 est celui de type : *l'un enseigne, l'autre aide*, avec ST3 dans le rôle de celui qui enseigne, et FT3A et une éducatrice sociale participant à la séance, dans le rôle de celles qui aident.

²⁴¹ Il conviendrait bien évidemment de vérifier, les intentions effectives de FT3A lorsqu'elle intervient en soufflant la réponse à cet instant.

reconnait publiquement son erreur, tout en valorisant le caractère formateur pour lui-même et pour les élèves de l'intervention et de la correction apportée par FT3C à cet instant. Finalement, ST3 nous montre à travers la description, le commentaire ou le mime de certains segments de son activité durant cette SEA6, que comme lors de la SEA2, celui-ci se refuse à toute intervention, lorsque l'un des professionnels est lui-même déjà engagé dans une interaction didactique ou pédagogique avec l'un des élèves, considérant alors qu'il n'a pas à le faire, du moment que ceux-ci agissent également dans le cadre d'un rôle d'enseignant ou d'éducateurs.

Nous aurons l'occasion de revenir ultérieurement sur les conséquences potentielles, pour les élèves, que cette ambiguïté des rôles effectivement assumés par les étudiants-stagiaires dans le cadre d'un dispositif de co-enseignement assumé entre un étudiant stagiaire et un formateur de terrain, par ailleurs titulaire de classe, peut contribuer à créer.

L'expérience vécue par ST5 lors de la SEA5 et à laquelle nous accédons grâce à ses commentaires de niveau 1 et 2, nous permet de rendre compte d'une troisième série d'éléments intéressants concernant le co-enseignement entre étudiants-stagiaires et formateurs de terrain :

- **Co-enseignement, responsabilité prescrite** pour le stagiaire et **partage des rôles** : quelles interprétations et quelle compatibilité ?
- **Écarts de connaissance du fonctionnement des élèves** entre le formateur de terrain et l'étudiante-stagiaire

Ce n'est en effet qu'au fur et à mesure que les minutes de la SEA5 se déroulent que ST5 est amenée progressivement à se rendre compte que la séance d'enseignement, pourtant planifiée et préparée individuellement puis soumise pour consultation à sa formatrice de terrain, va être réalisée en collaboration avec la formatrice de terrain²⁴².

En effet, lorsque FT5 intervient debout face aux élèves en tout début de séance, celle-ci effectue un certain nombre de tâches questionnant le principe de la responsabilité de l'étudiante-stagiaire. FT5C commence par ainsi :

- a) formuler aux élèves la délégation de la responsabilité de la séance et de son déroulement : « *Aujourd'hui ce n'est pas moi qui vais vous dire ce qu'il faut faire et comment il faut faire la peinture. Aujourd'hui c'est ST5 qui va travailler avec vous. Il y a aussi S. qui peut faire avec vous et aussi moi si vous avez besoin d'aide. Et si vous avez besoin d'aide, il suffit de demander (lève la main en même temps qu'elle s'adresse à eux) vous dites : Aide-moi s'il te plaît. »*
- b) informer les élèves de la présence de la chercheuse dans la classe
- c) rappeler aux élèves qu'avant de commencer à peindre ils doivent mettre leurs tabliers de peinture : « *Pour faire la peinture et pas salir son pull on doit mettre quoi ? On met un ta - bli - er »*
- d) se procurer les tabliers de peinture : Posant sa main sur l'épaule de ST5, FT5C se dirige vers le meuble de rangement où se situent les tabliers tout en communiquant à haute voix : « *Je vais les chercher aujourd'hui exceptionnellement comme ça...on va commencer »*
- e) commencer à les distribuer et à les attacher chercher les tabliers de peinture et les donner

Assise face à deux des élèves, cherchant à commencer la séance de peinture avec les 4 élèves, et s'attendant à assumer l'intégralité de la séance, ST5 perçoit FT5C qui s'adressant, debout face aux élèves leur dit : « *Alors, écoutez bien les enfants ... »*. Étonnée, ST5 se dit alors que c'est FT5 qui va donner énoncer et expliquer la consigne. Elle se dit que finalement, bon, si c'est ainsi, il n'y a pas fondamentalement de problème avec cela, et que cela ne la dérange pas fondamentalement. Constatant tout d'abord avec une certaine culpabilité, qu'elle a oublié de s'occuper des tabliers, elle est tout de même rassurée par la proposition faite dans la foulée par FT5C d'aller chercher les tabliers et de les apporter aux élèves. Elle se rassure toutefois en se disant que si FT5C s'adresse ainsi à elle, c'est que cette dernière a l'intention formatrice de lui signifier qu'elle a remarqué son oubli et que même si c'est normalement à elle de le faire, elle ne va pas lui en tenir rigueur. Elle se sent donc en situation de formation, en découverte, et s'apprête à poursuivre la séance dans cet état d'esprit.

Par la suite, elle se rend compte que la formatrice de terrain, continue à interagir avec les élèves, puis plus particulièrement avec deux des élèves en les soutenant tout au long de l'accomplissement de leur tâche. Ce constat, l'amène progressivement à déléguer en retour la responsabilité de leur encadrement à la formatrice de terrain, ne s'y intéressant finalement plus à la réalisation de leur travail : « *Là, je me*

²⁴² Ce jour-là, FT5C accueille par ailleurs dans sa classe une enseignante régulière qui est en visite à des fins d'observation. Toutes deux participent activement à la séance.

dis, il y a les deux adultes pour les deux enfants, je vais même pas trop heu.... Ça ne sert à rien que je vienne voir comment ils font, parce qu'elles gèrent déjà les deux (AC_N1_SEA5_Minutes 40'30''-41'31'') » .

Un peu avant la fin du temps consacré à la peinture, percevant FT5C s'adressant aux deux élèves qu'elle a soutenu et accompagné pratiquement toute la séance, et leur disant : « *venez on va se laver les mains* », confirmant en quelque sorte ses premières interprétations, d'une séance menée finalement sous forme de co-enseignement, ST5 se dit que sa formatrice est vraiment en train de gérer ses deux élèves-là. Cette confirmation s'accompagne toutefois d'un doute pour ST5, ne sachant plus alors, si le fait d'accompagner les élèves se laver les mains à la fin de la période de peinture, relève de sa responsabilité d'étudiante-stagiaire ou s'il s'agit d'une tâche intégralement comprise dans un dispositif de co-enseignement vécu comme normal et naturel pour FT5C. Cette déstabilisation davantage cognitive qu'émotionnelle, est ensuite documentée plus longuement par ST5 sous forme de commentaires de niveau 2. Celle-ci estime en effet cette expérience relativement paradoxale : sachant qu'en tant que « *stagiaire en responsabilité* » celle-ci doit en principe assumer l'intégralité des tâches d'enseignement et s'attendant dès lors « *à prendre en charge l'ensemble des tâches* », elle ne se voit pas pour autant arrêter sa formatrice de terrain dans son déplacement, en lui disant « *attend, c'est à moi de prendre tout en charge, donc assied-toi et laisse-moi faire* ». ST5 relate ainsi aboutir à l'issue de la séance, à un compromis sur ce point, qui consiste à considérer que c'est en principe à elle, étudiante-stagiaire, que revient la responsabilité d'effectuer l'ensemble des tâches, et que si elle amenée à rencontrer un problème, ou si sa formatrice constate de son côté un éventuel problème, « *alors, là oui, il s'agira pour elle d'intervenir* ». Elle consolide alors cette nouvelle croyance en invoquant le fait qu'il ne s'agit pas « *que d'une prise en charge du groupe* » mais qu'elle gère également l'activité en ayant les objectifs en tête pour les élèves.

Une autre forme de doute et de remise en question toujours liée à cette confusion de rôles entre étudiante-stagiaire et co-enseignante, concerne la **meilleure connaissance que l'enseignante-titulaire/FT peut avoir des élèves**, lui donnant ainsi d'autres accès à l'activité des élèves et leur relation à l'accomplissement de la tâche prescrite (stratégies d'évitement, signes d'engagement et de persévérance).

En effet, lorsque ST5, empruntée, mal à l'aise, s'adresse à FT5C et lui dit que A lui parle de son corbeau, elle cherche, en plein déroulement de séance, des informations qu'elle ne détient pas auprès de sa formatrice de terrain. En effet, c'est la première fois que A. lui parle de son corbeau pendant une leçon en classe, alors que d'habitude il ne fait ça qu'en dehors de la classe. Cherchant à trouver une solution adéquate qui réponde aux besoins exprimés de manière incompréhensible pour ST5 dans l'instant, s'attendant à obtenir de l'aide auprès de sa formatrice, car ne sachant pas comment s'y prendre avec lui, ni que faire de cette insistance avec laquelle il parle de son corbeau, ST5 se dit que ce qu'elle lui répond, « *tu vas le retrouver ton corbeau* », n'aide pas forcément A à entrer dans la tâche. Cherchant à être guidée et à savoir comment agir avec cet élève, elle s'attend à ce que FT5C intervienne suite à son interpellation.

C'est en effet bien ainsi que la suite des interactions se déroulent : la formatrice de terrain demande automatiquement à A « *Et maintenant qu'est-ce que tu dois faire ?* ». S'y prenant à trois reprises pour obtenir son attention, FT5C parvient à ramener l'élève A, à l'activité, là où ST5C considère, en l'observant faire, qu'elle serait quant à elle probablement restée empêtrée dans le jeu du « corbeau » avec A. Sachant que sa formatrice connaît mieux cet élève, et qu'elle est par ailleurs son enseignante-titulaire référente, elle se dit également que cette intervention profite à l'élève dans la mesure où les relances et les rappels au cadre sont le fait d'un adulte symboliquement signifiant pour l'élève. Ainsi, ST5 parvient à la conclusion que lorsque sa formatrice rappelle à A qu'il est en classe et qu'il doit se conformer à ce qui attendu de lui dans l'instant, les remarques sont sans doute plus efficaces que si elles émanaient d'elle, en tant qu'étudiante-stagiaire. ST5 va même jusqu'à se considérer alors comme intruse dans le système, à l'origine de la perturbation et du changement de repères provoqué chez l'élève et préfère rester en retrait.

Or, une communication provenant de sa formatrice et lui étant adressée suscite à nouveau doutes et surprise chez ST5 au sujet de sa place, son rôle dans cette dynamique particulière instaurée dans les modalités d'enseignement depuis le début de la séance. FT5C interpelle en effet à haute voix ST5 tout en articulant bien chacun de ses mots, de manière à ce qu'A puisse entendre et comprendre. Elle lui demande si elle est d'accord que l'élève A puisse dessiner un corbeau sur sa feuille, lorsqu'il aura

terminé sa peinture telle que demandé. ST5 est surprise de la proposition, mais s'y tient et valide par un « *oui, oui* » estimant que si cette proposition émane de la formatrice et que « *si c'est comme ça qu'il faut prendre A* », c'est qu'elle a sans doute de bonnes raisons de le faire.

Tout en validant la proposition et en l'interprétant simultanément, ST5 construit une double-connaissance : l'une à propos du déploiement des tâches d'enseignement avec cet élève en particulier [*la prochaine fois, je saurais comment m'y prendre avec lui*], l'autre à propos des intentions de la formatrice de terrain à son égard et de ses modalités de formation : [*FT5C agit bien dans ces situations en tant que formatrice de terrain pour me former et non pas pour m'accompagner ou pour me comprendre*].

Nous voyons donc à travers ces trois exemples que si la situation telle qu'observée s'apparente à du co-enseignement, voire dans certains cas à ce que certains auteurs nomment du co-mentoring (Chaliès et al. 2008 ; Michel & Bertone, 2017), les étudiants-stagiaires, ne sont eux pas forcément conscients de la place et du rôle qu'ils occupent dans cette situation. Nous aurons l'occasion de reprendre ces éléments intéressants pour la formation dans le cadre des dispositifs de stage, au travers de la discussion de nos résultats.

L'observation et l'évaluation par les FT durant la séance

L'évaluation certificative à l'issue du stage d'un étudiant-stagiaire en situation d'enseignement et apprentissage, effectuée par un formateur de terrain qui, outre ses fonctions de certification assumerait également une fonction d'évaluation à visée formative et formatrices des compétences professionnelles (Vial, 2001), est parfois controversée dans la littérature. Les travaux issus de deux notes de synthèse (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès et al., 2009) portant sur plus de quarante années de recherches sur ces questions, ont en effet montré l'occurrence des dilemmes vécus par les tuteurs effectuant des visites de stage, mais également par les formateurs de terrain accueillant des étudiants-stagiaires dans leurs classe, dus à la tentative de concilier cette double fonction d'évaluation à visée d'accompagnement/formation et d'évaluation à visée de certification (et potentiellement d'élimination de la formation).

Nos données d'analyse de l'activité des étudiants-stagiaires, amenés à enseigner et à se former à enseigner en étant observés, évalués et formés simultanément par un formateur de terrain exerçant lui-même dans son propre contexte de classe, ont déjà contribué à mettre en évidence sous l'angle des préoccupations, des doutes et des transformations d'activité, que les interventions spontanées des formateurs sont prises en considération dans leur expérience d'étudiants-stagiaires. Ces interventions s'avèrent le plus souvent rassurantes, formatrices, mais également parfois déstabilisantes et peu constructives.

Nous constatons de même, que l'absence d'interventions des formateurs et leur simple présence perçue par l'étudiant-stagiaire peut dans certains cas s'avérer stressante et éprouvante pour l'étudiant-stagiaire. Ces cas demeurent toutefois isolés pour la plupart des étudiants-stagiaires, qui font le plus souvent abstraction, tant de la présence du formateur de terrain, que de la perspective évaluative en situation d'enseignement. La perception de la présence du formateur en tant qu'évaluateur est le plus souvent documentée lorsque l'étudiant-stagiaire sait qu'il ne maîtrise pas suffisamment les objets de savoir enseignés (par ex : ST3 SEA4), lorsqu'il se perçoit lui-même en difficulté dans la régulation d'un comportement significativement perturbateur (par ex : ST2, SEA2), lorsque l'étudiant-stagiaire perçoit sa difficulté à enseigner et celle des élèves à comprendre ce qu'il souhaite faire émerger comme notion, réponse, etc. (voir par exemple ST2, SEA1), lorsque l'étudiant-stagiaire appréhende une intervention menaçante du formateur de terrain (par ex : ST5 SEA1-SEA2) ou encore lorsque l'ajustement aux attentes du formateur de terrain semble relever de la culture d'action de l'étudiant-stagiaire (par ex : ST4 SEA3-SEA4). Les dimensions d'évaluation formative et certificative du stage sont toutefois plus largement abordées par les étudiants-stagiaires sous forme de commentaires généraux, d'appréciations, d'explications ou d'interprétations de niveau 2, raison pour laquelle nous y reviendrons plutôt dans le cadre de la section consacrée à l'ajustement des étudiants-stagiaires aux contingences situationnelles des dispositifs de stage.

9.5.7 Les transformations significatives de l'expérience documentée par les étudiants-stagiaires au fil des stages

Nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer de manière fragmentée et peu systématique, différentes traces des transformations de l'expérience dans le cadre d'un stage, voire d'un stage à l'autre, telles que documentées par les étudiants-stagiaires à partir des entretiens d'autoconfrontation à leur activité lors d'une séance d'enseignement et apprentissage.

Nous souhaitons à présent aborder, les traces de transformations de l'expérience dans leur composante constructive sur un temps long, telles que celles-ci sont renseignées par les étudiants-stagiaires à l'issue de la réalisation de la formation pratique²⁴³.

Confrontés à travers un entretien d'autoconfrontation rétrospective, à de brefs extraits des huit séances d'enseignement et apprentissage filmées, nous constatons que les 5 étudiants-stagiaires commentent spontanément les segments d'activité passés [*instant t*] à partir de ce que ces traces suscitent chez eux en termes de jugements perceptifs [je perçois ceci, cela] ou mnémorique [je me rappelle ceci, cela] à l'*instant t + n*. Ce faisant, ils nous donnent par ailleurs accès à une description en 1ère personne de leur expérience de la confrontation à posteriori aux traces de leur activité, à l'*instant t + n*. En outre, l'analyse (externe) des comportements manifestés lors de l'autoconfrontation et de description de l'expérience des étudiants-stagiaires dans le cadre des entretiens d'autoconfrontation rétrospective, révèle une dynamique de re-enactment se déployant à différents niveaux :

Tableau 9.28 : Comportements des ST lors de l'AC rétrospective et dynamique de re-enactment

Dynamique de re-enactment	Illustrations
Descriptions, mimes, commentaires de l'expérience de niveau 1 , documentant les composantes du signe hexadique à l' instant t , c'est-à-dire donnant accès à l'expérience telle qu'elle se déploie lors des situations d'enseignement et apprentissages observées.	<ul style="list-style-type: none"> [Là, j'appréhende son intervention je] [J'entends E qui demande comment ils vont faire pour se rappeler de toute l'histoire]
Commentaires sur l'expérience, interprétations, évaluations de l'expérience telle qu'elle se déploie à l' instant t (niveau 2) .	<ul style="list-style-type: none"> [Les élèves étaient super choux] [C'est un super stage] [J'ai adoré ce moment où les élèves font des hypothèses]
Descriptions, mimes, typicalisations, commentaires auto-prescriptifs, donnant à voir des traces de transformations des mondes propres/corps propres et culture-propre, dont ils rendent compte à l' instant t+n .	<ul style="list-style-type: none"> [Je me dis que je ne ferais plus du tout comme ça maintenant] [L'anticipation et l'organisation du matériel avant la séance permet de gagner du temps] [Il est important de s'autoréguler face à l'éventuelle gêne que l'on peut avoir face à l'élève en situation de handicap et de ne rien laisser paraître afin de préserver l'élève]

Les dimensions significatives de l'expérience multidimensionnelle des étudiants-stagiaires, telles que celles-ci se maintiennent ou au contraire se transforment plus ou moins silencieusement (Jullien, 2009, p.11) sur un temps long sont à nouveau abordées et présentées du point de vue :

- des dimensions corporelles, posturales et émotionnelles des tâches d'enseignement et de formation à l'enseignement
- des dimensions pédagogiques et didactiques des tâches d'enseignement déployées
- des conditions de formation auxquelles les étudiants-stagiaires ont eu accès durant leur stage

9.5.7.1 Ce qui se maintient et/ou se transforme en termes de postures chez les étudiants-stagiaires

C'est plein de petits morceaux comme ça... il n'y a pas eu un changement comme ça du jour au lendemain... parce que je ne sais même pas quand j'ai changé mais je sais qu'aujourd'hui quand je me revois, je ne suis plus comme ça (ST5, entretien d'autoconfrontation rétrospective, conclusion)

²⁴³ Pour rappel, les entretiens d'autoconfrontation dite rétrospective à partir de traces d'observations filmées, ont tous été menés après la période de réalisation des 4 stages, soit au minimum un 16 mois après le début du premier stage de la formation pratique de la MESP.

Il est tout d'abord intéressant souligner le constat unanime de la part de tous les étudiants, d'indices (Jullien, 2009) d'une **transformation évidente**, manifeste, de leur posture corporelle. Cette transformation est généralement le premier élément significatif qu'ils évoquent à l'instant où ils se re-découvrent à l'écran plusieurs mois après le visionnement de leur première séance d'enseignement filmée, lors de l'entretien d'autoconfrontation rétrospective. Ce visionnement a posteriori est donc vécu comme l'occasion d'un affleurement sonore des transformations silencieuses ayant cheminé sans interruption (ibid.) entre l'instant t où les traces de leur activité ont été captées et l'instant $t+n$ de cette remise en situation.

Cette révélation d'un changement ayant eu lieu, se repère au travers de *l'étonnement dans l'activité*, une *expression de l'étonnement*, mais également un *étonnement provoqué* (Thievenaz, 2017) chez les étudiants-stagiaires lors de la remise en situation. Outre ce premier élément révélant ponctuellement des transformations dans leur culture d'action, les étudiants-stagiaires cherchent le plus souvent à décrire et mimer les différents signes corporels et émotionnels leur permettant de mettre en évidence les indices de transformation entre « *l'avant* » [instant t] et le « *maintenant* » l'[instant $t + n$]. De plus, à travers leurs typicalisations, leurs commentaires auto-prescriptifs et les argumentations plaidant en faveur d'autres *ouverts* et donc de transformations *en puissance* (Durand, 2017), les étudiants-stagiaires donnent selon nous, à voir certaines traces de transformations de leur mondes-propres, corps-propres et cultures-propres à l'instant $t + n$.

Ceux-ci comparent ce que leur posture corporelle, leurs micro-gestes et leurs mimiques faciales, révèlent de leur **état affectif**, de leur **investissement de l'espace physique et symbolique de la classe**, ou encore de leur **posture professionnelle** à l'instant $t + n$, à partir des traces d'activité produites à l'instant t .

Posture corporelle – signes corporels révélant l'état affectif

Les transformations observées et commentées par les étudiants-stagiaires portent ainsi tout d'abord sur la manière dont ceux-ci se tiennent corporellement, s'adressent aux élèves ou communiquent avec eux.

Tableau n° 9.29 : Indices de transformations relatifs à l'usage du corps et mis en lien avec l'état affectif

Élément significatif	Indice de la transformation	Typicalisations, auto-prescriptions, argumentations révélatrices des transformations <i>en puissance</i> à l'instant $t+n$
Vitesse de diction (trop rapide ; trop lente)	Parle moins vite (ST5) Parle plus vite (ST3)	Cherche à présent à ralentir (ST5)
Tics de langage (<i>super ! d'accord ?, parfait !</i>)	Prend en compte ses tics jusqu'ici transparents (ST5)	Cherche à présent à les réduire lorsqu'elle communique avec les élèves (ST5)
Ton des communications (rude, agacé ; doux ; séducteur ; familier, infantilisant ; maternant ; hésitant ; absence de formules humoristiques)	Cherche à être plus douce (ST5) Deviens plus authentique (ST2, ST3) Adopte un ton affirmé, neutre et calme (ST2, ST3) Se sent davantage enseignant et moins stagiaire (ST3) Deviens plus expressive ; insère des traits d'humour dans ses propos (ST4)	Il s'agit de paraître crédible (ST2) ; de s'imposer au travers d'une posture d'encadrement et non par séduction (ST2) ;
Timbre de la voix (aigu ; grave)	Chuchote au lieu de tirer sur ses cordes vocales (ST4) Ton grave affirmé (ST4 ; ST2)	
Posture corporelle : gestes et mimiques exagérés ; regard ébahi, interloqué – inhibition du corps ; sourire nerveux	Moins théâtral, plus naturel (ST3) Agit de manière directive auprès de l'élève – stoppe l'élève et s'adresse à lui sur un ton ferme (ST4)	L'excès de théâtralisation peut ennuyer les élèves à terme (ST3)
Positions/gestes des mains (agitation)	Mains posées	
Position des bras et du torse (croisés, repliés devant le corps-posture passive)	Sait où aller – Sentiment de prendre en main l'intégralité de la séance, d'aller de l'avant (ST2)	

Si de manière générale, nous observons que les éléments significatifs retenus de ce point de vue-là renseignent essentiellement sur l'écart perçu par les étudiants-stagiaires entre leur première séance d'enseignement observée et la dernière, nous notons toutefois que **les indices de transformations ne**

révèlent pas forcément une progression linéaire, continue et ascendante entre les 8 séances. Ainsi, les étudiant-stagiaires, ne se sentent pas forcément de plus en plus sereins dans leurs séances, n'adoptent pas forcément une posture corporelle de plus en plus affirmée et détendue, ne communiquent pas forcément de manière plus claire, plus posée, avec un timbre de voix de plus en plus adéquat ou ne déploient pas forcément de moins en moins de gestes adaptateurs au fil des séances de stage.

Les communications, et les actions corporelles symboliques enactées à *l'instant t+n* et donnant lieu à des descriptions et des interprétations autour des transformations constatées, varient en effet selon les types de stages, leurs contextes de réalisation et la temporalité interne au déroulement du stage (début ou fin de stage). Celles-ci semblent également étroitement articulés à une **dimension émotionnelle** constituée d'ouverts, qui s'actualisent et se spécifient en fonction de :

L'âge des élèves présents dans la structure de stage

ST1 (stage C), ST2 (stage C) et ST5 (stage D) confirment que le fait d'enseigner à des adolescents comporte pour elles une dimension stressante, qu'elles mettent en lien avec le peu d'années qui les séparent chacune des élèves de ces différents-groupes classe. Ainsi, sachant qu'elles ont à faire à des adolescents, celles-ci ont tendance à éprouver malaise (ST1, ST2, ST5), agacement (ST5) et/ou appréhension (ST1, ST2, ST5) lorsqu'elles s'adressent et communiquent avec certains élèves du groupes-classe. Si la crispation ou le repli sur soi du corps s'efface au profit d'une posture plus détendue ou plus affirmée, que le ton des communications peut également s'adoucir (ST5) ou au contraire devenir plus directif (ST1, ST2) d'une séance à l'autre au sein du même stage, il semble y avoir maintien de la tension générée par une actualité potentielle de type [*appréhension d'une recherche de confrontation/provocation de la part des élèves*] ; [*appréhension d'une perte de contrôle sur le groupe*] ; [*appréhension de l'incapacité à pouvoir gérer seule*] et ce malgré leur capacité à anticiper et à se préparer à affronter des situations émotionnellement complexes, voire même à adopter une certaine distance professionnelle.

En outre, il est intéressant de constater, que si ST5 ressent cette appréhension de manière intense lors de son dernier stage (stage D), celle-ci semble moins présente lors de son premier stage (stage A), alors même que ce sont deux stages réalisés en présence d'adolescents. Nous faisons le même constat pour ST2, qui dit se sentir globalement en confiance et détendue avec les adolescents lors de son deuxième stage (stage B), et ressentir en revanche une grande timidité, de la gêne, voire même de la crainte avec les jeunes lors du stage suivant (stage C). ST4, évoque quant à elle également le malaise éprouvé lors de son premier stage (stage A) qu'elle oppose à la sérénité ressentie dans le stage suivant (stage B) effectué avec des élèves plus jeunes. Elle décrit son appréhension à adopter certains gestes, certaines expressions, susceptibles de la faire basculer plus rapidement dans un registre de familiarité avec des adolescents, ayant de la difficulté à cerner la limite étant donné le faible écart d'âges qu'elle perçoit entre les adolescents et elle-même. Ces transformations, ne s'expriment pas massivement selon elle, au travers de sa posture corporelle (peu de traces de changements significatifs perçus), mais au travers et de ce qu'elle ressent intérieurement ainsi que du timbre de sa voix ayant tendance à monter dans les aigus au lieu d'une capacité à la moduler en fonction de ses intentions dans les stages B et D.

Des problématiques spécifiques et globales que les élèves du groupe-classe, et plus spécifiquement certains d'entre eux, rencontrent

Comme nous venons de le voir pour ST2 et ST5, l'âge des élèves auquel les étudiants-stagiaires s'adressent, ne consiste pas à lui seul un facteur de stress. En effet, il semblerait que l'appréhension ressentie par les étudiants-stagiaires lorsqu'ils sont amenés à interagir avec ces élèves, soit accrue par la connaissance qu'elles ont de crises potentielles, de communications provocatrices, de refus d'entrer dans la tâche, etc. observées en amont (avec le formateur de terrain, avec d'autres membres de l'équipe de professionnels). C'est ainsi le cas de ST2 qui commente la transformation de son état émotionnel selon qu'elle se trouve avec des adolescents dont elle sait qu'ils sont preneurs d'apprentissages (stage B), ou des adolescents pour lesquels l'enjeu d'une mise au travail est plus complexe (stage C). Ainsi, l'ordre des stages, et l'âge des élèves n'est pas ici pour elle le facteur le plus déterminant dans les sentiments de sécurité et de confort qu'elle peut expérimenter lorsqu'elle s'adresse aux élèves. C'est également le cas de ST5, qui remarque que l'âge de certains élèves cumulé à leur tempérament et à l'attitude que ceux-ci

adoptent face aux adultes (sa formatrice de terrain et elle-même), déclare lors du dernier jour de sa formation pratique, chercher à se montrer plus douce, et s'efforcer de prêter attention au ton employé avec les adolescents afin de ne pas monter en symétrie. ST1 commente également la transformation de son appréhension à ne pas être en mesure de réagir de manière adéquate, à ne pas réussir à entrer en relation et à communiquer avec certains élèves de la structure D, et sa crainte de ne pas parvenir à répondre aux attentes en raison des symptômes présentés ou des troubles de la communication et du langage présentés par ces élèves, en une élimination spontanée de cette crainte dès son premier jour de stage.

De la dynamique du groupe classe dans laquelle les étudiants-stagiaires arrivent

ST1 et ST4 déclarent toutes deux repérer une transformation de leur posture corporelle - crispée, tendue à l'[instant *t*] - qu'elles mettent en lien avec l'état émotionnel dans lequel le niveau sonore et l'agitation permanente du groupe classe, les place régulièrement lors de leur stage C. Celles-ci décrivent en effet toutes deux, une modification de leur expérience corporelle et émotionnelle durant ce troisième stage de la formation pratique, en regard de celle vécue lors des stages B et D. Ainsi ST4 attentive au timbre de sa voix, à son regard et plus particulièrement à ses yeux « *partant dans tous les sens* », lorsqu'elle se revoit à l'écran, commente ainsi les premières secondes du début de la SEA5(stage C) :

Même si je ne le vois pas, je ressens à l'intérieur de moi cette sensation d'être sur les nerfs. J'ai les yeux qui partent dans tous les sens. Je me sens dépitée par les réactions des élèves, par le fait que tout ait besoin d'être répété et qu'il n'y ait pas plus de calme. C'est très éprouvant, c'est un stage très éprouvant. (...) Je le vois à mes yeux ... à mes sourcils qui se lèvent. (...) Je me demande ce que je fais là : il y en a un qui est par terre, l'autre qui répète dix fois la même chose. C'est un stage qui était très difficile. Au début je n'y arrivais pas. C'était un enfer pour moi.

Lors du visionnement des premières minutes de la SEA6 (stage C), ST4 déclare toujours être impressionnée (même à posteriori) par le niveau sonore de la classe, mais elle affirme cependant se sentir et se voir cette fois-ci plus directive à l'égard des élèves. Elle se réfère au fait qu'à présent, elle hausse la voix, qu'elle s'adresse à eux avec une voix plus grave et qu'elle est assise sur le bureau de l'enseignant. Lors du visionnement des premières minutes de la SEA7 (Stage D), celle-ci déclare par contre en se voyant à l'écran : « *Je retrouve le même visage épanoui que dans le stage B et ma voix est plus grave que dans tous les autres stages* ».

De la perception qu'ils ont de leur niveau de préparation de la séance, de maîtrise des savoirs à enseigner

Certains étudiants repèrent des indices de transformations de leur posture corporelle dans leurs différents stages selon la perception du degré de maîtrise qu'ils ont des savoirs à enseigner à ce moment-là. Ainsi lors de la SEA5, ST1 décrit une posture corporelle tendue et crispée, avec une agitation des mains et une tendance à la manipulation d'objets traduisant son inconfort face à la tâche d'enseignement qui l'attend, et à son expérience de l'enseignement de l'histoire. Elle ne reconnaît en revanche pas cette même posture et cette agitation des mains, lors de la SEA6, séance qui se déroule pourtant dans la même structure de stage, pas plus que lors des autres séances de son parcours de formation. Elle sait en effet qu'elle ne se sent pas à l'aise dans l'enseignement de l'histoire et appréhende tout au long de la séance de se tromper, raison pour laquelle elle se raccroche à ses feuilles de préparation qu'elle ne quitte pas des mains ou du moins, des yeux. Il semblerait que son rapport au savoir à enseigner ne la perturbe pas émotionnellement et corporellement de manière identique dans les séances passées et suivantes.

De l'organisation temporelle et du type de tâche qu'ils ont à mener

Une posture provisoirement tendue lors de la SEA7 et qui s'estompe largement lors des séances suivantes est repérée et commentée par ST1. De même, des préoccupations constantes en lien avec la gestion de la temporalité interne de la séance de gymnastique, mais également de manière plus globale, en lien avec le déroulement de cette dernière journée de stage, simultanément journée de fête dans la structure de stage C puisqu'il s'agit de la journée de l'Escalade, sont

décrites et commentées par ST3 a posteriori, lors de l'entretien d'autoconfrontation rétrospective. L'atmosphère à la fois ludique et sous tension, à la fois légère pour les élèves et émotionnellement chargée pour lui, font de l'expérience vécue lors de cette séance, une expérience inédite, singulière et non renouvelée lors des séances ultérieures.

De leur état général

ST1, se rappelant être venue enseigner tout en étant fiévreuse lors de la SEA5, et ST3 ayant très peu d'heures de sommeil à son actif lors de la SEA4 et de la SE6, évoquent tous deux la perception d'une modification perceptible de leur expérience corporelle et émotionnelle de l'enseignement durant ces séances en particulier. Les deux étudiants-stagiaires mesurent et commentent en s'appuyant sur leur expérience de l'ensemble des autres séances d'enseignement effectuées durant leurs parcours de formation pratique, la différence de réceptivité et de disponibilité, d'agitation interne, perçue lors de la réalisation des différentes tâches d'enseignement ce jour-là en particulier. Ils sont ainsi en mesure d'associer leur expérience de cette séance à leur état général, et retenir le caractère particulier, épisodique et non renouvelé de celle-ci durant leurs stages, tout comme ils peuvent également retenir le caractère éprouvant de l'enseignement pratiqué dans ces conditions.

Occupation, investissement de l'espace symbolique et physique de la classe

D'autres indices de transformations des postures corporelles repérés à différentes étapes du parcours de formation pratique et commentées, décrites et mimées lors de l'entretien d'autoconfrontation rétrospective, concernent cette fois-ci les manières dont les étudiants-stagiaires envisagent leur investissement de l'espace symbolique et physique au sein de la classe dans l'accomplissement des tâches didactiques et pédagogiques en présence des élèves.

Tableau 9.30 : Indices de transformations relatifs à l'usage du corps et mis en lien avec l'occupation de l'espace symbolique et physique de la classe

Expérience à l'instant <i>t</i>	Indice de transformation	Typicalisations, auto-prescriptions, argumentations révélatrices des transformations « en puissance » à l'instant <i>t+n</i>
FT debout face aux élèves qui explique aux élèves ce qui va se passer en début de séance et ST en retrait, timide (ST2-SEA1 et SEA5)	Responsabilité totale : sent que le groupe classe D est son groupe classe ; ne se sent pas du tout stagiaire → se sent tenir les rênes, les élèves lui demande à elle s'ils ont des questions (ST2-SEA7/8)	
Intervention non remarquée du FT qui, en tout début de séance, se déplace vers les pupitres et descend lui-même la chaise restée sur le pupitre d'un élève pour ST4-SEA5		<ul style="list-style-type: none"> • Surprise, se dit que le FT s'introduit dans son propre espace • S'attendrait à ce que lorsqu'elle se lance en tant que stagiaire et qu'elle réalise sa séance, ce soit un peu son truc à elle → « on s'implique, on investi, on y a réfléchi → c'est mon espace, ma séance, mes élèves ! » • Sait que c'est égoïste par ce que ce n'est pas son espace, c'est sa classe à lui, c'est son local, les élèves ce sont les siens, c'est leur référent.
Se tient debout à proximité des élèves et ne les laisse pas travailler seuls (ST5-SEA2)	Se tient au bureau de l'enseignante-titulaire et encourage depuis cet emplacement, les élèves à travailler de manière autonome (ST5-SEA7/8-ST5)	
Circule dans les rangs (ST5-SEA2)	S'assoit et attend que les élèves viennent vers elle (ST5-SEA7/8)	
Ne pas trouver ni prendre sa place au sein d'une grande salle de classe (ST5 SEA2)	Prend sa place, occupe l'espace dans la salle de classe (salles de classe B et D)	
Disposition spatiale de la salle C dans laquelle elle ne se sent pas à l'aise, se sent éloignée des élèves		<ul style="list-style-type: none"> • Si c'était à refaire : elle créerait son propre espace de travail avec les élèves en fonction de ce qui lui convient → modification de l'organisation spatiale

		de la salle de classe envisagée comme possible
Disposition spatiale de la salle A : élèves placés très loin du TN, quasiment au fond de la classe (SEA1-ST5)	Disposition spatiale de la salle D appréciée car les élèves sont proches d'elle quand elle est devant (bureau, grande table ou TN)	<ul style="list-style-type: none"> Plus la distance enseignant-élèves est réduite dans l'organisation spatiale de la classe, plus elle se sent à l'aise.
Les affaires personnelles sont au fond de la classe, ou sur la table de travail (ST4-SEA3-SEA4)	Manteau sur la chaise du bureau de l'enseignante-titulaire (ST4-SEA7)	

La plupart des descriptions et commentaires donnant à voir des indices révélateurs d'une transformation de la posture, du positionnement et de l'occupation de l'espace dans la classe par les étudiants-stagiaires, montrent que cette transformation semble portée par le développement d'un sentiment de légitimité et une intention plus marquée de prendre sa place, voire la place physique et symbolique du formateur de terrain, ne serait-ce que provisoirement. Ainsi, ST2 timide, physiquement en retrait et considérant comme un allant de soi la référence spontanée des élèves à leur enseignant-titulaire en début des stages A et C, remarque qu'il y a eu changement de posture, à partir du constat, que les élèves s'adressent à présent à elle et pas à leur enseignante lors du stage D. Elle perçoit de plus, à la manière dont elle circule et dans sa posture (regards face aux élèves, que « là » elle tient en main les rênes de la classe et qu'elle ne sent pas du tout stagiaire. Il en va de même pour ST4 qui ne perçoit, quant à elle aucune transformation majeure dans sa posture corporelle entre le stage A, B et D, mais repère en revanche un indice hautement révélateur à ses yeux : son manteau sur la chaise du bureau de l'enseignante-titulaire lors de la première séance de son dernier stage. Ceci contribue selon à elle à résumer l'investissement symbolique des lieux, son sentiment de légitimité et responsabilité face aux élèves, mais également son sentiment de liberté face à l'enseignante-titulaire et formatrice de terrain.

Ce type de contraste est également signifié par ST5 lorsqu'elle compare ses déplacements et positionnements au sein des différents locaux, selon qu'elle choisit ou pas de demeurer à un endroit fixe à partir duquel elle fait venir les élèves à elle, ou du moins à partir duquel elle a facilement accès au travail effectué par ceux-ci. Les descriptions et commentaires à l'instant $t + n$, donnant à identifier, puis à comprendre ce qui se joue pour cette étudiante-stagiaire lorsqu'elle investit ou n'investit pas certains espaces de la classe, apprécie ou n'apprécie pas certaines dispositions spatiales des locaux, montrent toutefois que celle-ci recherche à chaque fois à se tenir le plus possible à proximité des élèves. Ce faisant, ST5 adopte par ailleurs progressivement un positionnement, alternant entre proximité et distance relative des élèves, lorsque, prenant en considération le positionnement des élèves situés non loin du bureau et du tableau noir, elle se tient alors assise au bureau de l'enseignante-titulaire, se disant qu'elle peut superviser leur travail à partir de ce point d'ancrage. La grande taille de la salle de classe A, perçue dans le passé comme une contrainte de l'environnement signifiante, la mettant alors en difficulté pour trouver sa place, face aux élèves, par rapport au TN et sans bureau d'enseignante à pouvoir investir facilement avec autant de facilité, sont ici convoqués pour rendre compte du changement remarqué.

Malgré l'occupation manifeste d'espaces appartenant symboliquement à l'enseignante-titulaire de la classe D, ST5 décrit toutefois une absence de transformation majeure de son investissement de l'espace physique et symbolique, à travers l'actualisation de préoccupations, intentions, actions corporelles symboliques particulières, susceptibles de s'apparenter à une incorporation des espaces et meubles habituellement dévolus à l'enseignante. En effet, si celle-ci agit ainsi sur le moment, ce n'est pas selon elle le résultat d'une in-culturation allant dans le sens d'une nécessité de s'affirmer face aux élèves en ayant recours à ce type de positionnement. Il s'agit plutôt d'un phénomène mimétique la poussant à faire comme sa formatrice de terrain. En effet, celle-ci précise qu'elle ne sait pas encore (toujours pas) à l'instant $t + n$ (à l'issue de la formation pratique) si elle se serait permise de s'asseoir sur le bureau de l'enseignante-titulaire, si ce n'était pas habituel chez FT5D.

Posture professionnelle

Nos données mettent également en évidence des indices de transformation de la posture professionnelle perçus par certains étudiants-stagiaires à l'instant $t+n$ au travers de la remise en situation.

Cette transformation est tout d'abord décrite à travers l'identification d'un changement révélant leur engagement en tant que **futurs professionnels de l'enseignement spécialisé**. Ce changement met en

lumière la période de transition²⁴⁴ dans laquelle ceux-ci se situent. La plupart des étudiants-stagiaires (ST2, ST3, ST4 et ST5) soulignent en effet avec le stage D, la fin d'un parcours de formation pratique et avec lui, la fin de la période des stages permettant l'émergence d'une nouvelle phase dans un processus d'individuation (Simondon, 2005). Ceux-ci se situent ainsi toujours dans cet espace-temps du **devenir enseignant**, tout en soulignant certains indices significatifs pour eux dans ce passage d'un individu étudiant-stagiaire à un individu enseignant-spécialisé.

À nouveau, cette transformation, bien que continue, n'est pas linéaire et ascendante : elle est plutôt marquée d'étapes significatives (affleurements sonores, au sens de Jullien, 2009) leur permettant de repérer des traces d'activité sous forme de gestes effectués avec une certaine **professionnalité**²⁴⁵ et au travers desquelles la notion de **distance professionnelle** a pu non seulement être in-culturée, mais également in-corporée.

Ainsi, ST2 remarque une construction de sa professionnalité jalonnée d'étapes, portant chacune sur une facette différente du métier. Cet affleurement sonore de la transformation en cours se manifeste lorsqu'elle rend compte, à propos du stage D, de son appropriation de la **valeur didactique** à accorder au travail fourni en tant qu'enseignant spécialisé et d'une priorité à accorder à la mission « d'instruction et de transmission culturelle en assurant la construction de connaissances et l'acquisition de compétences chez les élèves » (DIP, 2014a) : [*on me confie la responsabilité réelle d'élèves*] ; [*je joue mon rôle d'enseignante, pas juste pour faire plaisir au FT ou pour valider mon stage*] .

Cette étudiante-stagiaire n'a ainsi pas le sentiment d'avoir contribué personnellement à honorer cette mission tout en se formant, lors du stage A. Elle en veut pour preuve, le fait qu'elle ne soit pas en mesure de garantir que les élèves du stage A puissent évoquer les apprentissages ayant eu lieu durant son stage. De plus, s'être contentée de reprendre à son compte tant les propositions pédagogiques et didactiques émanant de son formateur de terrain que celle de la méthode de lecture issue des moyens d'enseignement romands, ne semble pas selon elle, significatif de l'émergence d'une professionnalité. En revanche, elle a la conviction que le stage B lui a procuré l'occasion d'apprendre elle-même beaucoup à ce sujet. Elle s'y est sentie active, responsable, créatrice du matériel pédagogique et didactique en ne s'appuyant pas sur les MER. Cette fois, ST2 peut affirmer que les élèves de la structure B peuvent rendre compte de ce qu'ils ont appris avec elle : « *À chaque fois que je retourne dans la structure B, les élèves lui montrent leurs cahiers et ce qu'ils ont appris avec elle* ».

Un nouvel affleurement sonore de cette transformation en cours, émerge de la confrontation au premier extrait de la SEA5 (stage C), lorsque ST2 perçoit un changement dans les préoccupations intervenant dans la **relation pédagogique** entretenue avec les élèves qui semble commencer à se construire pour elle à ce moment de son parcours de formation pratique. Cette dimension du travail de l'enseignant spécialisé dont certains éléments semblent à présent appropriés, l'amène à décrire une capacité à prendre du recul par rapport à sa rencontre émotionnelle mais également pédagogique et didactique avec les élèves qu'elle a côtoyé durant ses stages (SEA2, SEA5, SEA6). Ainsi, elle constate non sans étonnement et même avec une certaine honte que son intention d'être appréciée par les élèves adolescents du groupe-classe du stage C présente en début de stage, s'est progressivement transformée en lien authentique et sincère permettant de se montrer ferme, de faire preuve d'autorité à leur égard. Lors du stage D, c'est l'enseignement à « *un vrai groupe-classe* », dimension transparente pour elle lors du stage A, qu'elle dit découvrir et exercer plus particulièrement.

Elle revient alors également sur la transformation de posture associée tout d'abord à celle d'une baby-sitter lors de la SEA2 (stage A), puis à celle d'une remplaçante lors de la SEA5 (stage C) et qu'elle est en mesure à présent de distinguer de celle d'une enseignante. Cette posture est finalement décrite comme une posture professionnelle d'enseignante, lors de la SEA7 (stage D), envisagée alors à l'*instant t + n*, comme « *la résultante de l'ensemble des conseils reçus durant les trois autres stages* ». Celle-ci conçoit ainsi cette transformation comme une appropriation, incorporation et in-culturation d'éléments significatifs relevant en quelque sorte des gestes, des attitudes, des préoccupations du métier

²⁴⁴ Les transitions sont ici abordées en termes de modification/continuation au sens de Jullien, 2009.

²⁴⁵ Nous restituons ici la perception que les étudiants-stagiaires ont de leur professionnalité, et non les indices qui selon nous nous permettent de juger d'une professionnalité effective en tant qu'enseignant spécialisé.

d'enseignant spécialisé. Ceux-ci sont mobilisés avec l'intention de s'inscrire dans un projet professionnel dont l'actualisation est envisagée comme imminente²⁴⁶.

Les indices de transformation de posture professionnelle sont nettement moins décrits et commentés par ST3 lors de l'entretien d'autoconfrontation rétrospective à partir des traces filmiques d'activité passée. Celui-ci se montre en revanche sensible à l'affleurement sonore qui émerge pour lui lors du visionnement d'un extrait de la SEA3, à savoir **l'abandon progressif d'une posture d'enseignant fondée sur la théâtralité** et l'interprétation d'un rôle, vers une posture qui pourrait être celle d'un enseignant spécialisé professionnel, mais qui en l'absence du diplôme d'enseignant spécialisé se rapproche pour l'instant encore de celle du « remplaçant ». Comme sa collègue ST2, ST3 cherche à présent à être lui-même, authentique et spontané.

Pour l'étudiante-stagiaire 4, les indices saillants d'une transformation de sa posture professionnelle semblent également plus discrets dans les descriptions ou commentaires qu'elle peut en faire à l'instant t . Celles-ci sont essentiellement considérées dans le cadre du stage D, dans la mesure où dit-elle, celle-ci ne peut faire abstraction d'avoir été placée par sa formatrice en situation de **responsabilité totale** de l'ensemble des tâches d'enseignement, l'amenant ainsi à déployer une activité d'enseignante spécialisée, mobilisant des éléments d'une culture en action typiques du métier. Par ailleurs, comme pour sa collègue ST2, savoir que son **projet d'entrée dans le métier** est sur le point de s'actualiser, semble agir comme un affleurement sonore instituant la transformation effective de posture, la bifurcation, la modification effective entre une posture de remplaçante, puis d'étudiante-stagiaire, et enfin d'une professionnelle : « *Quand on sait qu'on va avoir sa classe, on a fini ses études ou presque, que les trois entretiens de candidature se sont bien déroulés, que son dossier a été retenu, on a un recul sur les choses Il y a un sentiment de légitimité qui se crée et ça nous aide à gérer autrement les situations (AC_SEA6_ST4_Remise en situation)* ». En revanche, contrairement à ST2 qui voit son activité dans le dernier stage comme l'occasion de mobiliser les apprentissages réalisés dans les autres stages, pour ST4, les apprentissages réalisés dans les stages précédents semblent transparents à l'instant $t + n$ de la remise en situation.

Finalement, les descriptions-commentaires des segments d'activité sur lesquels ST5 s'arrête et qu'elle commente en repérant des changements donnant à entendre une transformation silencieuse de sa posture professionnelle, sont comparables pour certains aspects à ceux de sa collègue ST2. En effet, celle-ci perçoit cette transformation comme une succession continue d'étapes significatives faites d'apprentissages spécifiques et d'un jeu de proximité/distance qui s'installe avec ses différents formateurs de terrain. L'affleurement sonore le plus significatif de cette transformation semble se situer pour elle dans **la transition** entre la fin de son troisième stage et le début du dernier. En effet, pour elle le fait d'avoir dû se mobiliser pour trouver une place de stage dans le canton de Berne²⁴⁷, contribue déjà à marquer cette transformation. Se sachant en provenance du canton de Genève, ST5 sent qu'elle doit faire ses preuves, en tant qu'étudiante en maîtrise universitaire, si elle souhaite être engagée comme enseignante spécialisée dans ce canton. S'étant présentée auprès de sa formatrice et de la direction d'établissement comme étant parvenue à la fin de sa formation et réalisant son dernier stage, elle se dit qu'elle doit tout donner de manière à démontrer tout ce qu'elle a appris dans ses stages précédents, et surtout à faire honneur au fait d'avoir réussi à trouver un stage. Comme sa collègue ST2, celle-ci signale des indices des transformations en cours, à partir du second stage. Dans celui-ci, l'étudiante-stagiaire acquiert cette fameuse **distance professionnelle** lui permettant de se positionner de manière adéquate d'un point de vue relationnel et pédagogique. L'un des indices de transformation repérés à ce sujet concerne un changement de préoccupations, débouchant sur une autre forme d'expérience de la sanction en classe :

« Avant, je cherchais un peu comme une psychologue à comprendre les élèves, à les sauver, ce qui m'empêchait de les sanctionner face à certains comportements inadéquats. Maintenant (fin

²⁴⁶ L'entretien d'autoconfrontation rétrospective a lieu au mois de juin 2015 et ST2 sait déjà qu'elle sera engagée en tant qu'enseignante spécialisée dans le courant de l'été avec une première rentrée scolaire prévue à la fin août 2015.

²⁴⁷ Pour rappel, le règlement interne des stages de la MESP prévoit la possibilité pour les étudiants d'effectuer un de leurs quatre stages dans un autre canton que le canton de Genève. Dans ce cas, il appartient aux étudiants de proposer à la responsable des stages deux ou trois structures de stages ainsi que deux ou trois formateurs susceptibles de les accueillir pour l'un des quatre stages du parcours de formation pratique.

de formation pratique) *j'adopte une posture d'enseignante et je sanctionne en tant qu'enseignante, je n'ai plus forcément envie de savoir ce qui se passe à la maison pour les élèves.* (AC_SEA4_ST5_Remise en situation) »

L'apprentissage de la distance professionnelle à établir entre elle et les élèves, se poursuit toutefois encore dans son dernier stage, vécu comme une réelle occasion d'approfondir cette dimension émotionnelle et pédagogique du travail de l'enseignant spécialisé. Celle-ci constate en effet que jusqu'à la dernière séance de son stage, celle-ci a dû apprendre à adopter une juste distance avec un public d'élèves adolescents, dont la proximité générationnelle est significative pour elle. Ainsi, s'adresser à ces élèves dans un registre de communication adéquat, se sentant en capacité (émotionnelle et pédagogique) d'exiger d'eux l'accomplissement de tâches dans différentes conditions didactiques (par ex : travail autonome et individuel, ou travail collectif), gérer les émotions que les refus d'entrer dans la tâche et autres manifestations comportementales peuvent susciter chez elle, sont autant de gestes professionnels exercés essentiellement en fin de formation pratique.

Dans le registre de la professionnalité, l'affleurement sonore identifié par ST5 lors de la remise en situation se situe autour de **l'endossement croissant d'une prise de responsabilité** en tant qu'étudiante-stagiaire dans le cadre de ses trois derniers stages, l'amenant à se sentir de plus en plus enseignante spécialisée, devenant manifeste pour elle lors du stage C. En effet, ayant le sentiment d'être dans une posture de « *suiveuse* » dans le stage A, ST5 perçoit que la liberté qui lui est progressivement octroyée par ses formatrices de terrain dans les stages B, C et D, lui donne le sentiment d'accroître sa professionnalité. Ainsi, elle rapporte qu'avoir eu la possibilité de collaborer avec d'autres professionnelles en l'absence de sa formatrice de terrain dans son stage C, tout en étant contrainte d'en rendre compte à son retour après coup, lui permet de prendre sa place face aux élèves, face aux collègues, mais également et surtout face à sa formatrice de terrain. En effet, selon elle assumer certaines de ces responsabilités ne va pas sans une nécessaire affirmation de soi.

La confrontation aux extraits des données filmiques captées lors du dernier stage est toutefois pour ST5, comme pour ses collègues ST2 et ST4, une occasion de décrire des indices de transformations plus globales touchant tant aux dimensions émotionnelles et pédagogiques (comme vu précédemment) qu'aux dimensions didactiques de l'enseignement. En effet, lorsque celle-ci décrit immédiatement le changement constaté par rapport au stage A, du point de vue de son implication et des **connaissances mobilisables en situation d'enseignement et apprentissage** dans un stage tel que celui-ci, également réalisé à mi-temps. En effet, alors qu'elle ignorait ce que les élèves accomplissaient en son absence les autres jours de la semaine, dans le stage A, elle dit savoir quoi proposer aux élèves lors du stage D, et ce en raison de sa connaissance des enjeux qui traversent l'enseignement avec les élèves scolarisés dans ce contexte d'enseignement, de sa préparation et de sa capacité à anticiper davantage ce à quoi elle peut s'attendre avec chacun des élèves. Elle sait à présent où les élèves se situent dans la progression de leurs apprentissages et où les conduire, sa progression dans l'accomplissement des tâches didactiques ayant été constatée par sa dernière formatrice de terrain.

9.5.7.2 Ce qui se maintient et/ou se transforme du point de vue des dimensions pédagogiques et didactiques des tâches d'enseignement déployées

Comme nous l'avons montré ci-dessus, certains étudiants-stagiaires considèrent avoir appris et développé des nouvelles compétences pédagogiques et didactiques tout au long de leur parcours de formation pratique. Si nous considérons à présent nos données sous l'angle plus spécifique des dimensions pédagogiques et didactiques, il ressort en effet que les étudiants-stagiaires mettent en évidence plusieurs indices de transformation dans leur activité en contextes de stages se rapportant à la manière dont ils appréhendent l'engagement et la participation des élèves aux tâches proposées, ainsi qu'à la manière dont ils cherchent à gérer et gèrent l'ordre en classe, cherchent à anticiper et/ou à intervenir face aux comportements potentiellement perturbateurs manifestés par les élèves.

Sont également repérés, décrits et commentés des indices de transformations concernant leur rapport aux difficultés et obstacles rencontrés par les élèves tout au long des stages, le langage utilisé, l'anticipation et la planification du déroulement de la séance et leur maîtrise des savoirs à enseigner. Il est aussi question du rapport entretenu à l'égard de l'hétérogénéité scolaire, du type de tâches proposées et de leur organisation temporelle, matérielle, spatiale et sociale. Finalement peu d'étudiants-stagiaires

rapportent des indices de transformations perçus se rapportant à la collaboration dans le déploiement des tâches pédagogiques et didactiques d'enseignement déployées.

Nous présentons ci-dessous ces indices de transformations rapportés et décrits par les étudiants-stagiaires, tout en mettant en évidence, lorsque nous le repérons, les traces d'une certaine robustesse dans la culture en action mobilisée par les étudiants-stagiaires tout au long de leurs stages et/ou ponctuellement d'un stage à l'autre.

Engagement et participation des élèves ?

Peu d'éléments communs aux 5 étudiants-stagiaires se dégagent des entretiens de remise en situation, si ce n'est la préoccupation commune de faire participer les élèves des différents groupes-classe aux tâches proposées. Nous accédons ainsi à quelques stratégies acquises et développées par les étudiants-stagiaires pour y parvenir, voire pour parfois savoir y renoncer. Sont ensuite évoquées les indices de transformations repérés concernant le maintien de l'ordre en classe et la gestion des comportements perturbateurs, mais également les doutes relatifs à certaines situations, qui eux persistent toujours.

S'il y a une dimension favorisant l'engagement et la participation des élèves aux différentes tâches proposées, apprise et développée par ST1 au fil de ses différents stages, c'est bien celle de parvenir à partir de leurs intérêts et de leurs propositions individuelles pour ensuite construire une séance répondant à ces intérêts. Cette manière d'agir est évoquée par ST1 lors de la remise en situation d'un extrait de la SEA6, à propos duquel celle-ci décrit sa conviction à ce sujet : écouter les élèves réfléchir, prendre en compte les hypothèses formulées par les élèves, ainsi que leurs propositions même spontanées est très enrichissant pour elle, et permet surtout un ré-engagement des élèves dans la tâche. Or, il est intéressant de constater que ce faisant, l'étudiante-stagiaire, n'émet aucun lien de confirmation ou de renforcement d'une norme d'action transmise par son premier formateur de terrain lors de la SEA1 et correspondant quasi mot pour mot à celle formulée lors de la remise en situation par ST1²⁴⁸. Cette norme d'action semble en effet devenir significative et pertinente pour l'étudiante-stagiaire uniquement à partir de la SEA6. Ce phénomène est d'autant plus intéressant que ST1 commente tout de même des segments d'activité vécus lors de la SEA3 sans prendre en compte cette perspective : en effet, il semble toujours important pour elle, et ce même a posteriori, de chercher à éviter que les élèves connaissant déjà l'histoire, n'aillent pas trop loin dans la formulation d'hypothèses à propos de la 1^{ère} de couverture. Craignant d'être confrontée à une impasse au cas où ceux-ci révéleraient déjà tout ou partie de l'histoire aux élèves ne l'ayant pas encore découverte, celle-ci cherche à contrôler ces élèves « connaissant déjà l'histoire » le plus possible. Ce phénomène confirme selon nous que la règle d'action [*partir des intérêts des élèves et construire une proposition pédagogique et didactique en s'appuyant sur celles-ci*] pourrait être pertinente pour ST1 uniquement dans certaines conditions pédagogiques et didactiques, mais ne serait ni transférée ni transférable automatiquement à toutes situations d'enseignement.

Lorsqu'il s'agit par ailleurs de solliciter lors de la SEA7 (stage D), une fois la tâche en cours d'accomplissement, la participation des élèves afin de maintenir leur engagement, ST1 ne cherche pas toutefois pas à faire participer les élèves. Si à l' *instant t + n*, elle est a entre-temps appris et compris en quoi la verbalisation de ces actions, permet aux élèves d'apprendre et leur évite de rester là, passifs à attendre que cela se passe, il est à nouveau intéressant de constater l'absence de liens effectués par ST1 entre une sollicitation de la participation des élèves au lancement de la tâche et une sollicitation de leur participation en cours de tâche²⁴⁹. Finalement, ST1 mobilise toujours à l' *instant t + 1*, la conviction déjà construite lors de la SEA1, selon laquelle l'attitude des élèves, leur engagement naturel et spontané dans les diverses tâches proposées, « *leur rage d'apprendre* », contribuent à faciliter son travail

²⁴⁸ Lors de la SEA1, ST1 avait en effet cherché à coller le plus possible à sa préparation de séance pour l'un des élèves et n'avait pas perçu ni saisi au passage les idées, propositions émanant de l'élève. Cette attitude avait été relevée par son formateur de terrain et discutée lors de l'EFB_SEA1_FT1A/ST1. Le formateur ayant formulé une règle de type : [*toujours prendre en compte les propositions des élèves (qui plus est survenant de manière imprévue) pour avancer dans son enseignement et éventuellement le réguler*].

²⁴⁹ Pour rappel, lors de la SEA7, ST1 est amenée à corriger les devoirs de deux élèves puis à leur présenter les devoirs de la semaine suivante. Pendant la correction, celle-ci corrige individuellement et silencieusement les dossiers des élèves, sans solliciter la participation des élèves à cette correction. Des préoccupations de gain de temps et d'efficacité dans ce moment de correction guident en effet l'activité de ST1 à cet instant.

d'enseignante, et ce malgré l'inadaptation des modalités et des moyens proposés. Il s'agit donc pour elle d'une conviction robuste in-culturée et mobilisable potentiellement à chaque instant.

Pour ST2, la sous-problématique de l'engagement des élèves dans les tâches est convoquée à une seule reprise lors de l'entretien d'autoconfrontation rétrospective, à l'occasion de la SEA3. Celle-ci n'indique toutefois aucun indice d'une transformation entre l'instant t et l'instant $t + n$, de son attitude pédagogique à l'égard d'un élève se tenant à l'écart, baillant et visiblement dans ses pensées. Celle-ci déclare ne pas savoir si elle chercherait davantage à présent, à susciter sa participation en le sollicitant.

En s'observant avec plusieurs mois de recul ST3 peut en revanche, décrire des indices de transformations de sa posture corporelle et de l'usage de certaines techniques corporelles visant à favoriser la participation des élèves aux tâches proposées. S'il maintient à l'instant $t + n$, son engagement à capter l'attention des élèves (en particulier, l'élève D lors la SEA2), celui-ci semble mobiliser à présent d'autres normes d'actions ancrées sur une expérience construite et renforcée durant les stages suivants.

Tableau 9.31 : Indices de transformations relatifs aux préoccupations de ST3 liées à l'engagement des élèves dans les tâches

Expérience à l'instant t	Indice de transformation	Typicalisations, auto-prescriptions, argumentations révélatrices des transformations « en puissance ²⁵⁰ » à l'instant $t+n$
<ul style="list-style-type: none"> • Posture de proximité agenouillé individuellement à côté de l'élève D • Recherche exclusivement à capter le regard de l'élève D 	<ul style="list-style-type: none"> • Surpris de se voir a posteriori dans l'élève tellement il est proche (différence par rapport au commentaire fait lors de la SEA2) • Maintenant ne se verrait plus agir ainsi : • Se mettrait toujours à la hauteur de l'élève, mais à tout moment lancerait des regards se déployant sur la classe entière et sur l'ensemble des élèves • Préoccupation principale dans cette position : toujours garder les autres élèves en visuel 	<ul style="list-style-type: none"> • Se positionner physiquement aussi près de l'élève en cherchant à capter son regard, sans avoir la possibilité de voir les autres élèves, constitue un risque majeur de désordre en classe et de perte de la maîtrise du groupe. • Il est ensuite très difficile de récupérer une classe qui est partie dans tous les sens. • Il est nécessaire de prendre en compte la taille de la classe et le nombre d'élèves.

De même, accordant à présent une autre forme de signification aux tâches collaboratives de l'enseignement, ainsi qu'aux différentes modalités d'intervention, de co-intervention en situation de collaboration multiprofessionnelle, ST3 renoncerait sans autres à se diriger vers un élève bénéficiant déjà de la présence d'un professionnel à ses côtés, et ce quelle que soit la fonction du professionnel présent. Il se limiterait à s'intéresser à l'accomplissement d'une tâche réalisée par un élève se trouvant seul, de manière à faire profiter l'ensemble des élèves de l'attention d'un adulte. Cette focalisation sur la participation de l'ensemble des élèves demeure d'ailleurs une préoccupation robuste, se maintenant tout au long de son parcours de formation pratique, et ce quelle que soit les séances d'enseignement et contextes de stage. ST3, commentant un extrait de la SEA3, chercherait donc encore à présent à faire participer tous les élèves du groupe-classe, y compris ceux qui ne lèvent pas la main.

Pour l'étudiante-stagiaire 4, les indices de transformation mis en évidence lors de l'entretien d'autoconfrontation rétrospective concernent essentiellement des apprentissages réalisés tout au long du stage C. Ceux-ci sont peu mis en relation par l'étudiante-stagiaire avec des apprentissages ou autres constructions de connaissances dont l'affleurement sonore pourrait se situer dans les stages A et B ou encore dans le cadre du stage D. En effet, celle-ci déclare majoritairement qu'elle ne modifierait rien à la manière dont elle a choisi de procéder avec les élèves à l'instant t . Une exception est toutefois signalée pour la SEA2, durant laquelle, l'étudiante-stagiaire interromprait cette fois-ci plus vite l'une des élèves dans la restitution orale des chapitres lus afin de permettre à l'autre élève de pouvoir à son tour prendre part à ce moment, ayant « *appris plus tard, avec le temps* » que « *les élèves aiment en général bien raconter* ».

²⁵⁰ Durand, M. (2017). L'activité en transformation, in J.-M. Barbier & M. Durand (Eds). *Encyclopédie d'analyse des activités*. PUF, pp.33-56

Plusieurs indices de transformation de l'expérience de ST5 concernant la sous-problématique de l'engagement et de la participation des élèves aux tâches proposées dans le cadre de ces différentes séances d'enseignement, sont repérés par cette dernière au fil du re-visionnement des extraits des 8 SEA.

Tableau 9.32 : Indices de transformations relatifs aux préoccupations de ST5 liées à l'engagement des élèves dans les tâches

Expérience à l'instant <i>t</i>	Indice de transformation	Typicalisations, auto-prescriptions, argumentations révélatrices des transformations « en puissance ²⁵¹ » à l'instant <i>t+n</i>
<ul style="list-style-type: none"> Dire à un élève que c'est « rigolo », ou que « <i>c'est pas la mort</i> » de venir au TN alors qu'il n'a pas envie, banalisé, considéré comme allant de soi par ST5 (SEA1-ST5) 		<ul style="list-style-type: none"> Peu constructif → intention : rassurer et contribuer à détendre l'élève, mais assurément pas de la bonne manière.
<ul style="list-style-type: none"> Chercher à captiver les élèves en les faisant passer au TN (SEA1 ST5) 	<ul style="list-style-type: none"> Met des livres à disposition des élèves, plutôt que de les amener à venir au TN Cherche à prévoir une tâche qui accroche les élèves en début de séance Sait que l'objet de savoir peut-être ennuyant ou complexe → en tient compte pour planifier et mener sa séance (SEA6-ST5) 	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliser différentes ressources et divers outils pour capter l'attention des élèves et susciter leur intérêt.
<ul style="list-style-type: none"> Favoriser la quantité de tâches proposées aux élèves (SEA2-ST5) 	<ul style="list-style-type: none"> Favoriser le contenu, le rapport de l'élève à la tâche et moins la vitesse d'accomplissement de la tâche (SEA7/8-ST5) 	
<ul style="list-style-type: none"> Valoriser tout le temps pour le moindre détail (SEA2-ST5) 	<ul style="list-style-type: none"> Est moins dans la super-valorisation (SEA7/8-ST5) 	<ul style="list-style-type: none"> Constat qu'avant elle disait l'extrême inverse → critique de la FT1A qui ne valorisait pas assez selon elle (conscience du changement de posture par rapport à la description de son expérience faite lors des SEA1 et SEA2) Garder les mots de valorisation pour quand c'est vraiment bien Encourager et valoriser l'engagement dans le travail, à se mettre au travail
<ul style="list-style-type: none"> Déplacer la table et la chaise avec l'élève car celui-ci ne veut pas changer de place (SEA6-ST5) 	<ul style="list-style-type: none"> Signifier à l'élève qu'elle attend qu'il change de place pour pouvoir commencer (contexte classe intégrée) 	<ul style="list-style-type: none"> Questionne le fait que les postures et exigences posées aux élèves, demeurent contrastées selon le contexte d'enseignement : adaptation de l'environnement à l'enfant dans la structure C → doute pour ST5.

Nous remarquons à travers cette description effectuée par ST5, que ces indices de transformations de l'expérience, s'exprimant entre la première séance observée et le moment de la remise en situation se manifestent la plupart du temps pour cette étudiante-stagiaire au travers d'affleurements sonores se mettant en évidence une manière différente de penser et d'agir dans des familles de situations similaires. La comparaison entre les séances du début, de son parcours de formation pratique et celles de la fin, est par ailleurs, facilitée par le fait que ces deux stages se déroulent dans un contexte d'enseignement distinct à certains égards, mais comportant bon nombre de similitudes. Celle-ci se montre en outre le plus souvent *étonnée* (Thievenaz, 2017) lorsqu'elle est confrontée à son activité, en mesurant l'écart non seulement entre ce qu'elle ressentait, pensait, faisait et disait à l'instant *t*, et ce dont elle se souvient des commentaires de son expérience à l'instant *t+1* lors des entretiens d'autoconfrontation, et ce qu'elle est amenée à commenter à l'instant *t+1* de l'entretien d'autoconfrontation rétrospective.

De plus nous constatons que l'étudiante-stagiaire 5 ne se contente pas de décrire en quoi elle agirait différemment à l'instant *t+n*, mais elle énonce également de nouvelles normes d'actions mobilisées, renforçant ainsi selon nous, la trace de la transformation opérée.

²⁵¹ Durand, M. (2017). L'activité en transformation, in J.-M. Barbier & M. Durand (Eds). *Encyclopédie d'analyse des activités*. PUF, pp.33-56

Maintien de l'ordre en classe et régulations des comportements significativement perturbateurs

Comme ST1 l'avait déjà mentionné dans la description de son expérience à l'instant $t + 1$ lors des entretiens d'autoconfrontation accompagnant ses différents stages, celle-ci a eu l'occasion de repérer des indices de transformation lors du stage A et lors du stage C, se manifestant entre le début et la fin d'un même stage, et concernant le maintien de l'ordre en classe ainsi que la régulation des comportements perturbateurs. Ces indices d'une transformation ayant eu lieu et ayant agi comme affleurements sonores à l'issue des stages A et B, semblent s'être cristallisés pour ST1 autour de ces stages, sans se voir autrement transformés par des dimensions constructives de l'expérience vécue à d'autres moments de sa formation pratique. Ainsi, lors de la remise en situation, l'étudiante-stagiaire spécifie une transformation de sa capacité à intervenir face aux manifestations par l'élève D de comportements significativement perturbateurs entre le début et la fin de son premier stage. Elle évoque en effet des traces de culture en action mobilisées lors de la SEA2, tout en précisant qu'elle n'aurait guère pu y avoir recours le premier jour du stage. Ces traces de culture en action consistent pour elle non seulement en la mobilisation de certaines techniques corporelles développées dans l'intention de calmer l'élève D, mais également en la construction, l'infirmité et le renforcement de connaissances et d'expériences tout au long du stage concernant la régulation du comportement de ces trois élèves :

Tableau 9.33 : Indices de transformations relatifs aux préoccupations de ST1 liées à la régulation des comportements perturbateurs en classe

Affleurements sonores signifiant une transformation entre le début et la fin du stage
<ul style="list-style-type: none"> • Cherche le contact visuel avec les trois élèves en début de séance et lorsqu'elle communique avec D • S'attend à présent à ce que l'élève D vive une « crise » à tout moment conduisant à l'interruption de la séance • S'attend à ce que les techniques corporelles de relaxation (considérées comme des astuces par ST1) utilisées pour tenter de calmer l'élève D ne soient pas efficaces à chaque fois • Sait à présent que seuls le responsable pédagogique et l'enseignant-titulaire (FT1A) lorsqu'il est en pleine « crise ». • Sait que les « crises » de l'élève D sont souvent des « crises » réelles. • Sait qu'il est nécessaire d'avoir un lien de confiance pour pouvoir intervenir de manière adéquate et trouver des astuces pour le calmer • Sait qu'il faut connaître l'élève pour pouvoir détecter les signes anticipateurs de la crise → le temps joue son rôle dans ces cas-là • Sait à présent comment les élèves C et E réagissent et sait comment intervenir avec eux : <ul style="list-style-type: none"> ○ attendre que la tempête passe avec C ○ les paroles de C sont bien plus fortes que ses pensées lorsqu'elle s'énerve ○ parler calmement à C, sans hausser le ton et sans la punir immédiatement, lui permet de se calmer ○ faire une petite grimace à E suffit pour qu'il se calme ○ savoir que E joue souvent la comédie ○ demander à E de ne pas en rajouter sachant que les deux autres élèves sont en crise
Indices significatifs pour ST1 une absence de transformation entre le début et la fin du stage
<ul style="list-style-type: none"> • Ne se sent toujours pas capable d'intervenir et de gérer une vraie « crise » de l'élève D au moment où celle-ci se produit. • N'arrive toujours pas à déceler si D sur-joue sur le moment ou s'il s'agit d'une vraie « crise » • Attend que la crise de D passe

En ce qui concerne le stage C, des indices de transformations allant dans le sens de l'incorporation des dimensions sonores contribuant à rendre progressivement *transparente* pour ST1, l'expérience d'une atmosphère sonore initialement peu confortable et ce au fur et à mesure que le stage se déroule. L'opportunité de la remise en situation rend à l'instant $t + n$, cette dimension incorporée de l'expérience d'inconfort à nouveau sonore, amenant par la même occasion l'étudiante à identifier cette transformation silencieuse ayant eu lieu. En effet, après avoir décrit l'expérience construite dans ce stage en termes d'épuisement lié aux incessants bavardages entre élèves l'amenant à interrompre toutes les trois minutes ses séances d'enseignement et à les ramener à l'ordre, celle-ci signale également ne plus remarquer « *au bout d'un moment* » trois élèves qui bavardent sur sa droite, ne plus être gênée par eux allant jusqu'à généraliser cet état de fait : « *on en fait totalement abstraction, on n'entend même plus* ». La remise en situation devient alors également l'occasion pour ST1 de décrire les typicalisations, auto-prescriptions, argumentations révélatrices des transformations « en puissance » à l'instant $t+n$. Celle-ci a ainsi compris et appris à présent, que les élèves décrochent au bout d'un moment lorsqu'il y a « *trop de blablas* » et qu'en ayant recours à des images et des supports visuels, les élèves ont tendance à rester davantage engagés dans la tâche. Varier les modalités d'enseignement serait une stratégie à adopter afin d'éviter aux élèves de se désengager au travers de bavardages et afin de lui éviter d'avoir à s'épuiser par des remises à l'ordre (trop) fréquentes.

Nous observons un phénomène similaire avec l'étudiante-stagiaire 4, amenée à se confronter aux enjeux de maintien de l'ordre en classe et de régulation des comportements perturbateurs manifestés par les élèves, essentiellement durant son stage C. Les indices de transformations sur cette dimension professionnelle, sont dès lors identifiés entre le début et la fin du stage C, mais également à l'instant $t + n$, de la remise en situation. Ces traces de transformations se situent comme pour ST1, autour d'une meilleure connaissance des élèves et de leur fonctionnement, de l'acculturation avec l'occurrence des différentes « crises » des élèves, l'amenant à moins appréhender leur survenue en fin de stage. Contrairement à ST1, l'atmosphère bruyante et inconfortable régnant dans la villa et plus particulièrement en classe, ne devient pas progressivement transparente pour ST4. Cette ambiance sonore revisitée grâce à l'entretien d'autoconfrontation rétrospective, déclenche un jugement mnémonique replongeant ST4 dans l'expérience telle que vécue à l'instant t , sans que des affleurements sonores concernant une transformation ayant eu lieu puissent toutefois être décrits. Au contraire celle-ci maintient à l'instant $t+n$ la conviction qu'il est pour elle désagréable d'enseigner et d'interagir avec « des élèves qui crient, qui répètent et qui parlent tout le temps ». L'étudiante-stagiaire met tout de même en évidence des indices de transformations de la manière dont elle appréhenderait l'enseignement dans ces conditions à présent qu'une légitimité d'enseignante spécialisée est soutenue par une prochaine entrée dans le métier, ainsi que des argumentations révélatrices des transformations « en puissance » à l'instant $t+n$. Celles-ci donnent à voir que l'étudiante-stagiaire mobilise à présent des connaissances et une expérience (issus des cours et des stages) ayant contribué à lui faire faire un pas de côté.

ST2, ST3 et ST5 ont tous trois appris à intervenir avec clarté, assurance et fermeté tout au long de leur formation pratique, certains stages leur apportant des occasions de transformations de ces dimensions du travail de l'enseignant spécialisé, potentiellement plus bruyantes que d'autres.

L'étudiant-stagiaire 3 se percevant en début de formation et lors de son premier stage (SEA1) comme le « gentil stagiaire adoptant une attitude zen devant tout comportement d'élève manifestation perturbateur de l'ordre en classe », dit à présent savoir « mettre le cadre » nécessaire à l'accomplissement des tâches et lui permettant de donner une certaine consistance à son identité professionnelle d'enseignant spécialisé en construction. Celui-ci confirme que pour les élèves le fait d'être sévère ne signifie ainsi pas être « méchant ». Ceux-ci se sentant « contenus » déclarent apprécier sa présence lorsqu'il est amené à remplacer l'enseignante-titulaire dans les structures de stages dans lesquelles il a au préalable effectué des stages. Ce sont ces élèves qui agissent en tant que révélateurs d'un affleurement sonore mettant en évidence la transformation silencieuse : ils ne le reconnaissent plus tout en le reconnaissant encore. De même, se percevant en début de formation et lors des SEA1 et SEA2, comme débordant « d'un enthousiasme foufou lui donnant l'impression de partir dans tous les sens », ST3 repère à l'instant $t + 1$ de la remise en situation qu'il est à présent parvenu à canaliser cet enthousiasme. Les indices de transformation sont alors identifiés sur le plan de la posture corporelle et de l'usage de micro-gestes indiquant à l'un des élèves dès le milieu de sa formation pratique (SEA4 – stage B), une intention de ne pas se laisser emporter « Je lui demande bras croisé, regard fermé avec un ton de voix sec s'il s'est calmé, si c'est bon, s'il peut y aller ». La mobilisation de micro-gestes (chuchotement, variation du ton de la voix) et de techniques corporelles (par ex : se placer sur une chaise debout) dans ce but de remise à l'ordre semble d'autant plus progressivement incorporée par ST3 que celui-ci obtient la validation de ses formateurs face à ces usages.

Comme déjà évoqué plus haut à propos des transformations se révélant au niveau de la posture professionnelle, ST2 comprend et apprend lors des stages A et C à intervenir auprès des élèves en faisant valoir le respect d'un cadre susceptible de contenir la manifestation de comportements potentiellement perturbateurs. Déconstruisant une croyance initiale de type [Être appréciée par les élèves passe par le fait d'être plutôt laxiste et sympa avec les élèves] celle-ci construit puis renforce progressivement la croyance suivante : [Instaurer un cadre sécurisant permet de créer un lien avec les élèves]. Ceci l'amène à décrire une mobilisation instantanée de cette expérience dès le début du stage D : « J'ai mis ça en place dès le début du stage D, j'ai compris qu'il ne fallait pas être comme ça avec les élèves, je n'ai pas cherché à faire copain-copain avec les élèves. » Le [comme ça] se réfère essentiellement à l'expérience de ses débuts lors des stages A et C, dans lesquels elle n'avait pas penser à rappeler les règles de vie aux élèves avant le début des séances, ce qui l'avait alors amenée à être confrontée à des élèves n'enlevant pas leur veste ou leur sacoche en bandoulière dès leur arrivée en classe (stage C), ou à un élève se

couchant par terre pendant la période de jeux mathématiques puis contournant la plupart des règles de jeu et propositions de jeux émanant de ST2.

D'autres constructions de connaissances appropriées lors du stage A, permettent tout d'abord à ST2 de comprendre certains enjeux sous-jacents au maintien de l'ordre en classe. En effet, si celle-ci confirme qu'elle cherchait tout d'abord (SEA1) à contrôler individuellement le comportement des élèves en intervenant directement auprès de chacun d'eux afin de maintenir le groupe « *tranquille et engagé dans la tâche* », elle ne remarquait toutefois pas que certains élèves bougeaient tout le temps et touchaient à tout. L'étudiante-stagiaire reconnaît qu'elle cherchait ce faisant à ce que « *tout soit lisse et parfait* », alors que maintenant elle chercherait à verbaliser auprès des élèves l'intérêt à demeurer engagé dans la tâche, de même qu'elle chercherait à intervenir tout en se demandant à chaque fois pourquoi l'élève ne tient pas en place ou touche à toi, de manière à répondre au besoin sous-jacent et non uniquement à l'expression du comportement en classe.

Rapport aux difficultés/obstacles rencontrés par les élèves

Les indices de transformations d'activité des étudiants-stagiaires²⁵² se rapportant à la manière dont ceux-ci appréhendent les difficultés/obstacles rencontrés par les élèves convergent essentiellement autour de deux thématiques : a) le rapport à la **complexité des notions enseignées** ou des tâches proposées aux élèves et b) le **rapport à l'erreur**.

Complexité des notions enseignées

Parmi les indices de transformations et les typicalisations, auto-prescriptions, argumentations révélatrices des transformations « en puissance » majeures, identifiées à l'instant $t+n$, nous remarquons que ST1, ST2, ST4 et ST5 repèrent des changements dans la manière dont elles prennent en compte la complexité des notions abordées avec leurs élèves, entre le début et la fin de leur formation pratique. En effet, toutes 4 rapportent avoir proposé en début de stage des tâches pour lesquelles elles disent avoir sous-estimé, à l'instant t , l'importance donnée à au caractère a priori complexe des notions abordées avec les élèves et/ou sous-jacentes à l'accomplissement de l'exercice demandé, ainsi que la nécessité de les expliciter.

Ainsi, ST1 est persuadée lors de la séance 1 de la pertinence qu'il y a à enseigner le passé composé de l'indicatif plutôt que l'imparfait de l'indicatif, dans le cadre d'une introduction aux temps du passé, or celle-ci affirme savoir à l'instant $t+n$ de la remise en situation, qu'elle n'agirait plus de la sorte. Bien qu'elle n'ait pas forcément eu l'occasion d'exercer à nouveau cette même tâche dans le cadre de sa formation pratique, l'expérience de la complexité résidant dans l'introduction puis l'enseignement et l'apprentissage du temps du passé composé est toutefois renforcée à la fin de la formation. Cette complexité ayant constitué de fait un obstacle tant pour l'étudiante-stagiaire que pour l'élève concerné, au fur et à mesure du déroulement des séances, ST1 a appris que l'enseignement de ce temps de conjugaison implique l'enseignement et l'apprentissage d'autres notions d'orthographe grammaticales de manière simultanée ou du moins en parallèle, ce qui n'allait pas forcément de soi pour elle à l'instant t . Ceci l'amènerait à privilégier à présent l'enseignement de l'imparfait si elle devait recommencer dans les mêmes conditions de stage :

Au fil des séances j'ai vu que ça entrainait par une oreille et ça ressortait par l'autre. Il oubliait la moitié d'une leçon à l'autre. (...) Avec l'imparfait, on sait qu'on raconte quelque chose au passé et que les terminaisons sont toujours pareilles, et on peut les apprendre par cœur. (...) Il aurait été beaucoup plus productif pour l'élève d'utiliser l'imparfait pour intégrer la notion du passé, pour ensuite aborder le passé composé et pas l'inverse.

Il en va de même pour ST5 qui, ayant également eu comme tâche didactique et pédagogique à actualiser dans le cadre de son premier stage, l'enseignement du temps du passé composé à des élèves de 13 à 15 ans, constate lors de l'entretien d'autoconfrontation rétrospective, à quel point elle a banalisé les enjeux de l'enseignement du passé composé. Elle retient toutefois de cette expérience à l'instant $t+n$, que cet objet de savoir est particulièrement complexe, posant en soi des difficultés d'enseignement. C'est à l'occasion du repérage de communications adressées aux

²⁵² Cette dimension n'est pas documentée par l'étudiant-stagiaire 3.

élèves (ton utilisé et contenu de la communication) agissant à titre d'affleurement particulièrement sonore pour elle, que cette étudiante-stagiaire réalise la transformation ayant eu lieu silencieusement en elle. « *Je leur dit ça, comme ça ? ... ça a l'air tellement simple !* »

Pour ST2, la complexité des tâches proposées aux élèves autour du livre « C'est moi le plus beau » sont également banalisées et sous-estimées lors de la SEA1. L'étudiante-stagiaire ayant à présent compris qu'il ne suffit pas de s'appuyer sur les propositions didactiques d'un moyen d'enseignement, aussi pertinentes soient-elles, pour apprécier la teneur de la complexité de la tâche pour les élèves du groupe-classe en question. Elle précise alors, que contrairement à ce qui s'est produit pour elle en début de formation pratique, celle-ci ferait à présent la démarche de s'intéresser aux bilans et aux outils d'évaluations des élèves du groupe-classe, participerait aux réunions de synthèse afin de mieux comprendre les élèves et leurs difficultés.

Bien que ST4 ne le mette pas directement en lien avec des difficultés rencontrées par les élèves lors de la SEA1 (stage A), celle-ci déclare spontanément qu'elle chercherait à présent à énoncer davantage le déroulement de la séance aux trois élèves au lancement de la tâche, en précisant explicitement à chaque élève ce qu'il serait amené à exercer comme objet de savoir. Nous supposons que si celle-ci met en évidence un tel indice de transformation « en puissance », c'est en raison d'une appropriation de cette disposition à agir, probablement dans le cadre de son stage D, dans lequel ST4 commençait ses journées d'enseignement en en présentant le déroulement à l'ensemble des élèves, tout en spécifiant les variations et/ou spécificités à anticiper pour chacun des élèves. Dans un autre registre, l'étudiante-stagiaire met également en évidence un changement « en puissance » dans la manière dont elle aurait proposé à présent, à l'une des trois élèves de ce groupe-classe (SEA1) de dépasser ses difficultés à comprendre la notion mathématique de « *produit en croix ou règle de trois* ». Elle l'aurait ainsi davantage impliquée dans l'accomplissement et sa propre compréhension de la tâche, au lieu de prendre en charge elle-même la plupart des étapes de résolution de l'opération. Ainsi, après lui avoir lu le problème mathématique, elle lui aurait d'abord demandé d'écrire les nombres au tableau noir de manière à poser un produit en croix. Elle l'aurait ensuite invitée à réaliser le calcul par elle-même, tout en se mettant à sa disposition en cas de besoin. Elle se dit ainsi avec du recul, qu'il aurait été en effet plus formateur à moyen terme de permettre à l'élève d'essayer par elle-même, plutôt que de la placer dans une posture d'observation passive de la résolution des différentes étapes.

Rapports à l'erreur

Les quatre étudiantes évoquent une transformation actée à la suite de leur formation pratique, entre une structure de préparation orientée vers une volonté de réduire au maximum les erreurs et les possibilités d'erreurs chez les élèves lors de l'accomplissement des tâches proposées à une structure de préparation davantage orientée vers une construction progressive de la notion d'enseignement et apprentissage, en considérant notamment à l'instant $t + n$ l'erreur comme une occasion d'enseignement et d'apprentissages.

En début de formation pratique, ou parfois même lorsque le contexte dans lequel le stage s'effectue semble modifier des pratiques relativement stables dans les autres contextes, nous remarquons que les horizons d'attentes et les faisceaux de préoccupations en lien avec cet engagement à éviter la survenue d'erreurs peuvent tout d'abord être associés à la sous-problématique de **l'engagement et de la persévérance des élèves dans les tâches** (Pelgrims, 2003, 2006, 2009), ainsi que plus globalement à celle du **maintien de l'ordre en classe** (Pelgrims, 2009, 2013). ST4 (SEA6) accepte ainsi de faire certaines concessions par rapport à la consigne initiale donnée, « *pour éviter de faire échouer* » l'un des élèves du groupe-classe, lors de son troisième stage, car elle sait par ailleurs que cet élève a très peur d'échouer. Cette peur de l'échec s'avère donc ici doublement partagée par l'élève et par l'étudiante-stagiaire qui cherche elle à éviter les répercussions de l'erreur commise ou à risque d'être commise sur l'engagement de l'élève dans la tâche. En outre, cette étudiante explique sa difficulté à se tenir sur plusieurs fronts en même temps dans ce contexte particulier : soutenir un élève qui redoute l'échec et qui peine à entrer dans la tâche, à s'y engager et à persévérer, tout en devant prendre compte simultanément le comportement perturbateur manifeste d'un autre élève, devient donc particulièrement complexe et guère tenable pour elle, celle-ci opte donc pour l'adaptation de la consigne, afin de pouvoir se concentrer davantage sur l'autre élève.

La principale sous-problématique mise en relation avec une volonté de réduire la survenue d'erreurs chez les élèves correspond toutefois aux **dimensions temporelles** de l'enseignement et à la préoccupation que les étudiantes-stagiaires ont à **faire avancer leur séance, telle que planifiée et préparée**. C'est sur cet aspect que les indices de transformations sont relevés par les étudiantes-stagiaires. Ainsi la tendance à donner immédiatement la réponse à un élève qui ne répond pas correctement à la question posée (ST1 SEA1// ST5 SEA2), voir celle de faire à la place (ST5 SEA6) se focaliser sur le fait que les élèves travaillent bien et fassent le moins d'erreurs possibles, qu'ils écrivent correctement, etc. (ST1 SEA1//ST2SEA1//ST5 SEA2) se transforme progressivement.

À l'issue de la formation pratique, ST5 cherche à demander à l'élève de réfléchir, à le guider à travers une question de relance, à lui permettre de prendre son temps, à faire preuve de patience. Elle relativise les différences de rythmes dans l'accomplissement des tâches par les différents élèves et va avoir tendance à dire moins fort à un élève qu'il avance vite et bien si à côté de lui se trouve un élève qui avance moins vite. Avec le recul et l'ensemble de sa formation pratique, ST2 estime quant à elle avoir pris conscience des apprentissages en jeux et en principe sous-jacents aux tâches proposées aux élèves, ce qui était loin d'être le cas en début de formation selon elle.

Les étudiantes-stagiaires spécifient à présent (*instant t + n*) prendre également en considération l'intérêt qui existe, du point de vue des apprentissages, à reprendre collectivement avec les élèves les erreurs individuellement commises à travers une mise en commun des difficultés rencontrées par tous, plutôt que de les traiter individuellement au fur et à mesure qu'elles surgissent²⁵³ ou encore se contenter d'une réponse a priori correcte. ST5 a d'ailleurs eu l'occasion de se rendre compte (après coup) que le fait d'avoir sauté les étapes en allant trop vite dans la phase de lancement de la tâche et d'explicitation du but de la tâche et des consignes, est dû au fait qu'elle se soit satisfaite de la bonne réponse fournie par un élève du groupe pour avancer dans la suite de son déroulement. À l'*instant t + n*, cette décision ne revêt dès lors plus aucun sens pour elle. À présent, celle-ci ne se satisferait plus d'une unique réponse correcte, elle chercherait à vérifier à travers la résolution collective de plusieurs situations similaires que la tâche est comprise, puis chercherait encore individuellement à mettre à l'épreuve ces différentes situations auprès de chacun des élèves pour vérifier leur compréhension individuelle, quitte à rester uniquement sur cette première phase de la situation d'apprentissage. Elle est persuadée qu'elle parviendrait en outre à s'ôter tout sentiment de culpabilité associée au fait de ne pas être parvenue au bout de sa préparation, en étant à présent convaincue qu'il importe de procéder par de courtes étapes. En effet, celle-ci est sensible à l'*instant t+n*, au changement constaté entre une intention d'avancer malgré le constat de difficultés rencontrées chez les élèves et une intention d'identifier « *ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas* », une disponibilité à un arrêt ou du moins un ralentissement de la séance de manière à pouvoir reprendre avec eux « *la notion, ou ce qui n'a pas été compris* ». ST5 peut affirmer qu'elle sait à présent que sa mission en tant qu'enseignante spécialisée, c'est d'identifier les bases qui ne sont précisément pas acquises par les élèves et de contribuer à leur permettre de progresser. Cette in-culturation ne l'empêche pas pour autant de mettre en évidence une autre connaissance acquise durant son parcours de formation pratique [*Avoir le sentiment que l'on a bien expliqué une notion et a priori simple d'accès, n'empêche pas un blocage, une difficulté de compréhension de l'élève de demeurer inaperçue*], venant nuancer ces intentions demeurant dans le registre du possible (Theureau, 2006). C'est également le cas de ST2 qui remarque à l'*instant t + n*, la difficulté éprouvée en tout début de formation, à filtrer au travers des réponses données par les élèves, les difficultés de compréhension rencontrées ceux-ci. Finalement les trois étudiantes-stagiaires partagent toutes l'idée à l'*instant t + n* qu'il est parfois nécessaire d'être moins gourmandes en quantité de tâches à faire accomplir par les élèves ou encore en informations à leurs transmettre le temps d'une séance, de saisir parfois des chemins détournés et non planifiés, l'essentiel étant de constater toutes les progressions chez les élèves, aussi minimes soient-elles.

²⁵³ La reprise collective des erreurs similaires au lieu de leur traitement individuel est une technique professionnelle appropriée lors de la SEA1 par ST5 au travers des interventions en SEA déployées par FT5A. Celle-ci déclare d'ailleurs qu'elle referait pareil encore à l'*instant t + n* et confirme la connaissance acquise comme étant une connaissance pertinente et potentiellement re-mobilisable.

Anticipation et planification du déroulement de la séance

Si ST1 n'identifie pas de changement majeur dans la manière dont elle envisagerait le déroulement des différentes séances à l'instant $t + 1$, des indices de transformations de deux ordres sont identifiés par la plupart des étudiants-stagiaires (ST2 ; ST3 ; ST4 et ST5) à propos de l'anticipation et de la préparation du déroulement de la séance.

Ceux-ci mettent tout d'abord en évidence, une série d'indices des transformations en lien avec la nécessité de consacrer une **(encore) plus grande préparation, anticipation**, des difficultés à la tâche proposée, des notions enseignées, des obstacles potentiels que les élèves pourraient rencontrer, voire même du matériel à prévoir. L'étudiante-stagiaire 2 repère par exemple un premier changement entre sa première séance d'enseignement (Stage A) où elle se rappelle ne pas savoir, quels mots elle a l'intention d'utiliser et noter au tableau, à peine quelques secondes avant d'écrire la phrase du jour au tableau pour l'un des rituels de l'accueil des élèves en classe le matin et la fin de sa formation pratique. Celle-ci sait à l'instant $t + n$ que lors de la SEA1, elle n'est pas encore en mesure de réfléchir aux mots à choisir, en articulation avec les projets et les besoins des élèves, notamment parce qu'elle n'a pas compris à l'époque où elle effectue ce stage la fonction de ce rituel, et surtout le fait que les mots ne sont pas choisis de manière aléatoire par le formateur de terrain. En effet, ceux-ci le sont en fonction des objectifs fixés pour les élèves, ce qu'elle peut finalement déjà commencer à mettre en place lors de la SEA3 (Stage B) après avoir saisi cette connaissance pendant le stage A. ST3 quant à lui, constate un changement radical qui s'est pourtant réalisé de manière progressive au fil des quatre stages, entre une absence totale de préparation lors de sa première séance d'enseignement (méconnaissance de l'histoire lue aux élèves, des difficultés lexicales qu'elle comporte, absence d'anticipation temporelle) et une préparation minutieuse de sa dernière séance (objectifs, consignes, matériel, anticipation temporelle et spatiale des tâches).

Pour ST4, l'indice de transformation repéré du point de vue de l'anticipation et de la préparation du déroulement des séances menées, se situe lors du stage B, dans lequel elle est confrontée à la nécessité de réaliser des planifications et préparations de séances approfondies pour chacune des disciplines scolaires enseignées quotidiennement, et ce sur une période de 4 semaines, ce qui constitue selon elle une expérience extrêmement constructive. En effet, outre le fait d'être parvenue à surmonter les aspects exigeants de l'expérience de préparation aussi dense dans le cadre d'un stage, celle-ci rapporte en avoir perçu l'intérêt et l'utilité pour les phases de mise en œuvre de ses séances en présence des élèves. Celle-ci a pu constater en effet le caractère sécurisant d'une préparation adéquate et prenant en compte le plus de détails possibles. De plus, elle est à présent capable (à l'instant $t + n$) d'identifier les zones où une plus grande anticipation aurait été pertinente, (avoir préparé l'ensemble du matériel avant de commencer (SEA1) ; avoir une proposition de tâches pour que les élèves puissent s'occuper avec qu'elle passe vers eux (SEA1) ; être en mesure de donner directement le numéro de pages du dossier de lecture aux élèves sans avoir à le chercher sur le moment (SEA2)).

Avec le recul soit à l'instant $t + n$, ST5 identifie un changement manifeste entre le début de son dernier stage (SEA7) et les quatre premières séances de son stage. Toutefois la transformation n'est pas brusque, due à un événement sonore particulier. L'étudiante-stagiaire constate en effet qu'entre la SEA1 et la SEA4, les prémices de ce changement peuvent également être repérées. Ces deux premiers stages sont en effet autant d'occasions pour elle d'apprendre que les difficultés de la tâche doivent être anticipées (SEA1, SEA2, SEA3, SEA4), le matériel préparé et la tâche effectuée (SEA4) en amont et non découverte sur le moment simultanément aux élèves, que les notions complexes à enseigner doivent faire l'objet d'une préparation d'autant plus soignée qu'elles sont complexes et être accompagnées d'une trace écrite et récapitulative contenant les notions importantes à retenir, susceptible de permettre aux élèves de s'y référer pendant et/ou après les explications fournies (SEA1 ; SEA2). Elle sait également à présent que les explications fournies doivent être présentées aux élèves de manière structurée, et le plus souvent illustrées par des exemples, les explications « *partant dans tous les sens* » ne contribuant pas à leur permettre de se repérer (SEA2). Elle a vraisemblablement compris à l'issue de ces deux stages qu'une planification vague et globale ne suffit pas. Les deux stages suivants sont donc l'occasion pour elle, d'approfondir ces dimensions didactiques des tâches d'enseignement.

Une seconde série d'indices de transformations, moins conséquents, portent au contraire sur l'ouverture, la disponibilité à **prendre de la distance par rapport à la planification**, élaborée en l'absence des élèves et à renoncer à certaines étapes de la préparation. À nouveau, un contraste affleure de manière

sonore entre le début de la formation pratique et la fin des stages de ST2. Alors qu'il lui importe de suivre intégralement ses planifications et préparations effectuées en amont, en prenant le risque de ne pas prendre en compte les demandes et les besoins des élèves et à l'inverse en refusant a contrario le risque de s'écarter de ce qui a été pensé et anticipé, ST2 chercherait à l'instant $t+n$, à partir de ce que les élèves amènent pour élaborer sa séance à partir de ces propositions, et aurait ainsi tendance à lâcher prise sur la planification, sur le temps consacré à l'enseignement d'une notion ou à la durée d'accomplissement de certaines tâches, possibilité d'envisager de revoir deux fois la même notion en deux séances.

Organisation temporelle, spatiale, matérielle et sociale des tâches

Du point de vue de l'**organisation temporelle des tâches**, l'affleurement sonore identifié avec régularité par les étudiants-stagiaires 2 et 5 semble correspondre en fin de formation pratique à une volonté de s'affranchir de la pression temporelle endossée et prenant deux formes de croyances complémentaires :

- [*se dépêcher de terminer tout ce qui a été prévu dans le temps imparti pour la séance*]
- [*combler le temps à disposition par des interactions et/ou des tâches peu pertinentes en lien avec ce qui a été prévu*]

Comme pour chacune des dimensions déjà abordées jusqu'ici, nous constatons que la transformation concernant ce possible affranchissement de la pression temporelle n'apparaît pas forcément de manière progressive et ascendante au fil des stages avec un affleurement sonore devenant manifeste à l'issue de la formation pratique. Il est potentiellement remis sur le métier à tout moment de la formation pratique.

ST5 fait référence à l'instant $t+n$, à cet indice de transformation lorsqu'elle constate son recours à la mobilisation de cette première forme de croyance lors du re-visionnement d'un extrait de la SEA3. Celle-ci se sent en effet à présent détachée de la contrainte du temps, notamment en ce qui concerne la pression à aller au bout de sa planification. Elle prend son temps « *pour que les objectifs de base soient acquis et pas juste faire des exercices pour faire des exercices* ». Par ailleurs, celle-ci donne à voir des typicalisations, auto-prescriptions, argumentations révélatrices des transformations « en puissance » à l'instant $t+n$ nous autorisant à penser que cette transformation de l'expérience chez ST5, pourra être à nouveau mobilisée par la suite. En effet, une importance est accordée à la compréhension des tâches par les élèves plus qu'à l'accomplissement intégral des tâches initialement prévues. Celle-ci sait par ailleurs qu'atteindre un objectif visé pour les élèves nécessite parfois du temps, un temps souvent trop long pour être atteint durant une période de stage. C'est également sans doute ce qui explique que cette étudiante-stagiaire ne cherche plus à l'issue de sa formation pratique à tenir et faire tenir les élèves pendant une heure trente sur des tâches portant sur l'enseignement d'une seule notion (comme le passé composé) tout en « meublant » (SEA1). Ceci n'ayant à présent plus de sens pour elle, elle cherche à réduire le temps de la leçon en terminant si besoin, par une lecture ou un jeu collectif (SEA8). Ces mêmes préoccupations sont partagées par ST2 qui dans le courant de son stage C, a renoncé à combler le temps à disposition pour accueillir les élèves le matin et a progressivement appris à construire ce moment sous forme d'une réelle séance d'enseignement et apprentissage, en désignant des objectifs, en planifiant et concevant dès lors des tâches permettant d'être accomplies dans les trente minutes consacrées à ce temps d'accueil.

Déjà préoccupée par des questions de gestion temporelle du déroulement des différentes séances menées lors de son premier stage, ST1 mobilise en revanche encore la première forme de croyance énoncée ci-dessus, lors de la SEA7 (stage D). Celle-ci cherche ainsi encore en début de dernier stage à respecter son planning, se sent toujours sous pression, se disant qu'elle doit tout faire de manière chronométrée pour être dans les temps, sachant qu'elle a en principe entre 15 et 20 minutes pour accomplir corrections des devoirs, présentation des nouveaux devoirs et la reprise de quelques notions grammaticales. À défaut d'avoir appris à relâcher la pression, celle-ci affirme à l'instant $t+n$ avoir acquis, grâce à sa formatrice de terrain, des techniques lui permettant de constater tout de même une progression dans l'exécution des tâches de correction des devoirs entre la première et la dernière séance de ce stage.

Quant à ST3, ne se distinguant pas forcément non plus à l'issue de la formation pratique de la première forme de croyances évoque également en termes d'indices de transformation repéré, l'acquisition de techniques lui permettant une de gagner du temps, notamment lorsqu'il s'adresse aux

élèves. À présent celui-ci dit « *aller droit au but, disant tout ce qu'il a à dire en trois minutes au lieu de 10 minutes* ». Nous nous souvenons en effet de l'expérience vécue par ST3 lorsqu'il a été amené à lire une histoire aux élèves lors de sa première séance d'enseignement dans le stage A.

Pour ST4, c'est *l'organisation* elle-même de son enseignement qui fait l'objet de la transformation. Les indices de transformations de l'expérience identifiés à ce sujet à l'*instant t+n*, concernent la perception d'une réduction de la perte de temps, d'un gain en efficacité, plus l'organisation de la séance, voire même la journée est « *passée à la loupe, organisée à la seconde près* ». Cette construction de l'expérience semble avoir émergé sous cette forme lors du stage B, puis a été mobilisée et renforcée lors du stage D. L'enjeu pour ST4 étant de parvenir à « *planifier correctement le temps* », à « *évaluer la durée à consacrer aux différentes étapes d'une séance d'enseignement pour une période de 45 minutes* ». L'étudiante-stagiaire témoigne alors de l'in-culturation d'une telle expérience de l'organisation à des fins de gain de temps pour l'enseignement, lorsqu'elle avance que c'est bien le conseil qu'elle donnerait à présent en tant que formatrice de terrain si elle accueillait un étudiant-stagiaire. Cet indice de transformation de l'expérience de l'organisation temporelle se donne également à entendre pour ST4 lorsqu'elle constate qu'à présent elle est en mesure de fractionner dans le temps, les différentes tâches qu'elle distribuait initialement de manière intégrale, se permettant par ailleurs de prendre le temps de rappeler les règles de vue de la classe.

Du point de vue de l'**organisation spatiale des tâches**, les changements constatés sont étroitement articulés aux configurations spatiales et adoptées à l'*instant t* et expriment à l'*instant t + n* un choix généralement inverse ou complémentaire. C'est le cas de ST2 qui ne choisirait plus de présenter l'album de lecture à des élèves debout face à eux, telle qu'elle le fait lors de la SEA1. Celle-ci sait à présent que cette manière d'agir favorise difficilement une implication des élèves de longue durée dans les interactions autour du livre, ceux-ci n'ayant pas la possibilité de toucher le livre, de le manipuler, d'en tourner les pages, etc. Ainsi elle inviterait les élèves à s'installer autour d'une table ronde afin d'atteindre ces objectifs. À l'inverse, ST5 ayant initialement placé les élèves de la SEA4 autour d'une grande table afin qu'ils y effectuent semi-collectivement²⁵⁴ la tâche de recherche mathématique sur les caractéristiques distinctes des pirates, aurait avec du recul demandé aux élèves de retourner à leurs pupitres avec leur matériel lors de la phase de recherche individuelle afin de favoriser une meilleure concentration sur les stratégies à adopter et permettre à chaque élève de s'engager dans la tâche sans trop compter sur son voisin.

Cette même étudiante, repère à propos de son stage C (SEA5 et SEA6), un indice de transformation ne se situant pas forcément en rapport avec ses choix d'organisation spatiale de la tâche, mais plutôt dans la distance qu'elle est à présent en mesure de prendre par rapport à la situation de stage elle-même. En effet, à l'*instant t + n*, celle-ci créerait un espace de travail permettant un travail en groupe avec les quatre élèves autour d'elle afin de pouvoir les avoir tous sous son contrôle visuel, plutôt que de les sentir éloignés les uns des autres et d'elle-même également en étant chacun assis à un pupitre individuel. Or, si elle ne le fait pas à l'*instant t*, c'est qu'elle se glisse tout d'abord sans se poser de question dans l'espace de travail créé par l'enseignante-titulaire en cherchant avant tout à imiter sa formatrice de terrain, en adoptant sa place et en ne modifiant en rien la disposition habituelle des élèves (SEA5). Lors de la SEA6, celle-ci n'ose pas encore prendre la distance nécessaire par rapport à sa formatrice de terrain, raison pour laquelle aucun indice de transformation ne peut se donner à voir au travers de l'actualisation d'une modification de la disposition spatiale des élèves. Ce n'est qu'hors stage, que celle-ci semble en mesure de commenter le besoin qu'elle aurait eu à le faire, sans pouvoir néanmoins l'actualiser.

ST1 quant à elle n'identifie aucun indice de transformation concernant la manière dont elle a procédé lors de la SEA3 pour présenter et lire l'album de jeunesse aux élèves de la classe. Celle-ci confirme donc, à l'*instant t + n*, la pertinence qu'il y a à avoir recours au coin lecture de la classe, muni d'un canapé, d'un tapis et de petits bancs. Celui-ci est considéré par ST1 comme « *lieu plus cocooning* ». Son intention était, à l'*instant t*, de donner une ambiance conviviale à la lecture de l'histoire, à rendre ce moment agréable, à éviter la distraction des élèves. Elle s'attendait en effet à être davantage en mesure de contrôler les élèves en les ayant tous sous les yeux et au même endroit, sachant par ailleurs que si les

²⁵⁴ Le lancement de la tâche ainsi que la première phase de la recherche sont menés collectivement. La tâche comporte également une étape de recherche individuelle.

élèves restaient à leur place individuelle aux pupitres, ceux-ci auraient au contraire pu se montrer plus facilement distraits.

Si ST3 n'évoque pas d'indice de transformation à mettre en lien avec l'organisation spatiale des tâches au fil des séances ou à l'issue de ses quatre stages, celui-ci rapporte plutôt un apprentissage effectué quant à l'**organisation et la gestion du matériel** dans le méso-espace des élèves (pupitres, tables sur lesquelles les élèves accomplissent leurs tâches. En fin de formation pratique, celui-ci exige aux élèves le rangement du matériel sur les tables avant de débiter la tâche suivante. Tout comme son collègue, ST4 peut commenter, en fin de formation pratique, certains indices de transformation de son expérience l'amenant à décrire comment celle-ci procéderait, à l'*instant t + n*. Ainsi elle sait qu'à présent elle aurait commencé chacune de ses séances en ayant le matériel organisé et à disposition des élèves. Elle aurait notamment veillé à ce que l'ensemble du matériel nécessaire aux élèves soit placé à l'intérieur de leurs pupitres, et non sur des meubles de rangement situés en dehors de la zone de travail individuel destinée aux élèves. Cette organisation permet selon elle d'éviter des déplacements inutiles et susceptibles de créer de la dispersion chez les élèves.

Des changements sont identifiés dans l'expérience que ST1 et ST5 ont à propos de l'**organisation sociale des tâches**. En effet ST5 doit attendre son dernier stage pour faire l'expérience d'avoir un groupe d'élèves en face d'elle lorsqu'elle enseigne et dès lors être en mesure de comprendre²⁵⁵ qu'enseigner se fait face à un collectif. En effet dans les stages A, B et C, malgré la présence de plusieurs élèves dans la classe, celle-ci estime avoir plutôt enseigné à des individus au sein d'un groupe, ce qui pour elle s'avère le révélateur d'un affleurement sonore significatif. À l'inverse ST1, construit quant à elle une connaissance tendant à mettre en évidence d'autres préoccupations et horizons d'attentes qu'elle aura tendance à confirmer tout au long de sa formation pratique : [*travailler avec un effectif d'élèves réduit est non seulement plus confortable pour elle, mais également plus efficace pour la réussite d'une séance d'enseignement*].

Du côté de ST4, celle-ci repère un changement entre une organisation de tâches essentiellement réalisées dans un format de type « travail individuel écrit ou oral » en début de formation pratique, et une intention d'organiser des tâches davantage axées sur des travaux de groupe en fin de formation pratique. Bien que cette étudiante-stagiaire conçoive que plus l'effectif d'élèves est réduit, plus ce travail interactif entre élèves est complexe à mettre en place, elle sait qu'à présent, elle aurait plus de pistes pour organiser et réfléchir à des tâches dans lesquels les élèves interagiraient davantage entre eux, des tâches pour lesquelles tout ne reposerait pas uniquement sur la personne de l'étudiante-stagiaire.

Type de tâches proposées

Des propos descriptifs et/ou argumentatifs sont tenus par les étudiants-stagiaires concernant les indices de transformation de leur expérience des types de tâches anticipées, préparées et prescrites aux élèves des différentes structures scolaires auxquels ils ont été amenés à enseigner au fil des stages. Cette description des traces de la transformation de l'expérience est ici plutôt orientée vers une inculturation de nouvelles manières de concevoir et envisager ces tâches proposées aux élèves. Celles-ci ne sont toutefois pas forcément abordées par l'ensemble des étudiants-stagiaires, chacun d'eux insistant, revenant, pointant plus particulièrement l'une ou l'autre des dimensions. Nous ne pouvons toutefois pas affirmer que l'absence de propos relatifs à certains aspects évoqués par les pairs ne s'avèrent pas pertinents pour tous, mais nous choisissons de nous tenir ici au postulat de l'asymétrie du couplage structurel individu-situation (Maturana & Varela, 1987) et son corollaire selon lequel ce qui est décrit, pointé, mis en évidence par l'étudiant-stagiaire revêt a priori et *pour lui* une signification particulière.

²⁵⁵ Au sens où la dimension collective de l'enseignement devient réellement significative pour elle (appropriation de cette dimension collective dans son monde-propre).

Tableau 9.34 : Indices de transformations relatifs aux types de tâches proposées aux élèves

Indices de transformations à l'instant $t + n$	Étudiants-stagiaires
• Varier les modalités des types de tâches au sein d'une séquence	ST1; ST5; ST3
• Savoir renoncer à certaines tâches au profit d'autres en cas de problèmes constatés, ou d'absence de pertinence pour les élèves	ST1
• Articuler les tâches autour d'objectifs d'apprentissages → Privilégier la recherche de cohérence entre tâches et objectif(s)	ST2 ; ST5
• Privilégier l'apprentissage réussi au travers d'une tâche et non la réussite de la tâche ²⁵⁶	ST5
• Comprendre et faire comprendre le but de la tâche aux élèves	ST2
• Faire des liens entre les tâches effectuées	ST2 ; ST5
• Revenir sur les tâches effectuées précédemment et clore les séquences avec une institutionnalisation	
• Imaginer et proposer des prolongements aux tâches	ST2
• Possibilité de faire varier les types de tâches autour d'un même objet de savoirs et selon les contextes et les situations	ST3
• Ritualiser les tâches pour les élèves de tout âge, même si pour les plus petits, l'efficacité peut être plus marquée.	ST4
• Répéter à certains moments certaines tâches spécifiques afin de stabiliser les apprentissages	ST5
• « Enseigner des choses que l'on apprécie soi-même » → L'intérêt personnel que l'enseignant a pour l'objet de savoir enseigné peut être ressenti en retour par les élèves.	ST4

Parmi l'ensemble des indices de transformations concernant l'expérience que les stagiaires construisent ou renforcent autour des types de tâches au fil des stages, figurent également des éléments se rapportant à l'hétérogénéité scolaire des élèves présents dans les groupes-classe. Ainsi, si certains étudiants-stagiaires font moins l'expérience de l'individualisation des tâches d'enseignement que d'autres, tous retiennent néanmoins de leur parcours de formation pratique qu'il importe de différencier les tâches proposées aux élèves. Ceux-ci la conçoivent à partir d'une tâche collective et donc conçue comme socle commun destiné à tous les élèves, qu'ils déclinent ensuite sous des formes distinctes de différenciation : permettre à celui qui est plus avancé de poursuivre sur d'autres tâches, tandis que la tâche est reprise avec le reste des élèves qui ne sont pas encore parvenus à ce stade (ST5) ; corriger collectivement les devoirs tout en signalant à chacun les zones de vigilance (ST1). Seule ST2 affirme de manière explicite à l'instant $t + n$, ne pas forcément choisir de renoncer à l'individualisation des tâches, lorsque celle-ci permet de répondre plus finement aux besoins didactiques de chaque élève, comme cela a été le cas pour elle par exemple lorsqu'elle a eu à concevoir une séquence didactique pour deux élèves en lecture lors de son second stage. Pour avoir trouvé particulièrement éprouvant le fait d'avoir à « sauter du coq à l'âne 50 fois en une leçon » entre deux élèves, trois élèves voire 8 élèves, et ce à plusieurs reprises, ST1 renonce quant à elle, à une norme d'action construite lors de l'entretien de préparation à sa première séance d'enseignement, selon laquelle l'individualisation n'est pas une modalité pertinente d'envisager les tâches prescrites aux élèves. Celle-ci entraîne en effet un stress conséquent et donc peu intéressant.

Maîtrise des savoirs

Nous avons vu dans l'une des sections précédentes que plusieurs segments d'activités documentés par les étudiants-stagiaires concernent les difficultés d'enseignement rencontrées en raison de leur maîtrise relative du contenu enseigné, de la tâche proposée, etc. Tous s'expriment à nouveau à ce sujet pour rendre compte des indices de transformations identifiées. Ainsi, pour ST1, ST4 et ST5, l'expérience de la difficulté, de l'inconfort, du doute rencontrés notamment lors de l'accomplissement des tâches d'enseignement d'ordre didactique, leur a permis de construire puis de renforcer la conviction que cet accomplissement se trouve largement facilité lorsque la connaissance des savoirs enseignés ou à enseigner n'est pas superficielle, mais au contraire approfondie. ST3 et ST4 ajoutent qu'ils ont appris durant leurs stages qu'il convient également de cultiver un intérêt pour le savoir afin d'être en mesure de le transmettre. Ceci n'était en effet pas le cas lorsqu'ils ont eu à enseigner les sciences (ST3) ou la compréhension de texte écrit (ST4) et a contribué selon eux à les mettre en difficulté. L'étudiante-stagiaire 2 quant à elle affirme que dès le deuxième stage, celle-ci a commencé à transformer sa manière d'envisager la planification de son enseignement en l'articulant étroitement avec les objectifs visés. Ainsi, en début de formation pratique, ST2 rapporte que tant la fonction du plan d'études romand, que

²⁵⁶ L'étudiante-stagiaire ne s'exprime pas exactement en ces termes. Nous la reformulons à partir des propos de Pelgrims (2009).

les objectifs qui y sont présentés s'avèrent relativement opaques pour elle. Il s'agit en quelque sorte d'une prescription formelle et peu significative pour elle. Ceci l'amène dès lors à concevoir, préparer le déroulement de sa séquence d'enseignement dans un premier temps, puis à se référer dans un deuxième temps au PER pour aller y puiser les objectifs qui semblent correspondre à ce qu'elle a décidé de faire, dans le but de répondre aux exigences universitaires. À présent, celle-ci dit procéder à l'inverse : elle commence par consulter le PER pour désigner les objectifs à atteindre, puis construit ses séquences d'enseignement à partir de là. Finalement ST5 est en mesure à présent de reconnaître spontanément et avec détachement ses erreurs ou sa méconnaissance au lieu de chercher à la dissimuler aux yeux des élèves ou du FT. Elle sait en effet qu'elle ne peut pas tout connaître et qu'il est également possible de se tromper, même si l'on est enseignant. De plus celle-ci différencie à l'instant $t + n$, le fait de ne pas savoir répondre à une question posée par les élèves, du fait de demander aux élèves d'accomplir une tâche qu'elle est elle-même incapable de résoudre, ou encore qui n'est tout simplement pas réalisable avec le matériel ou les informations à disposition.

Langage utilisé dans la communication avec les élèves

Cette dimension du travail est essentiellement commentée par ST5 qui se montre sensible aux indices de transformations qu'elle identifie entre le début de sa formation pratique et la fin de celle-ci. En effet, cette sous-problématique, s'avérant déjà bien significative pour cette étudiante-stagiaire lors des autoconfrontations aux segments de l'activité sélectionnés après chacune des séances, la remise en situation semble être vécue comme une occasion d'affleurement sonore permettant à ST5 de décrire à l'instant $t + n$, le chemin effectué et les constructions de connaissances réalisées à propos de ces dimensions de communication au fil des stages et notamment le dernier. Ainsi lorsqu'elle s'étant entendue et vue déclarer aux adolescents du premier groupe classe (SEA1-SEA2) des propos de type « *Ça nous met dans le move* » ou encore plaisanter avec l'un des élèves ne souhaitant pas venir écrire au TN lors de la SEA1 en lui disant « *C'est pas la mort d'écrire au tableau* », ST5 tout en poussant un petit cri, se tourne vers nous, la main sur la bouche, le regard étonné voire inquiet et commente :

Ouah... non mais là, je me dis que c'est pas possible de parler aux élèves comme ça... je comprends ce que FT5D voulait me dire quand elle me disait (...) quand je m'entends aujourd'hui je n'aime pas du tout .

Cet extrait de l'entretien d'autoconfrontation rétrospective illustre selon nous des traces de transformations de l'expérience significative pour ST5 à l'instant où elle en rend compte. En effet, outre le recul réflexif et évaluatif évident dont celle-ci fait preuve a posteriori, il est toutefois intéressant de mettre en perspective cette conviction affichée de ST5 en fin de formation avec ce qu'elle commentait lors de sa description du même segment d'activité ayant par ailleurs également interpellé son attention, lors de la SEA1. Celle-ci avait alors plutôt décrit à l'instant t son engagement visant à détendre alors une atmosphère jugée lourde et pesante, s'attendant à encourager l'élève en question et étant par ailleurs convaincue de la banalité de tels propos adressés à des jeunes adolescents. Cette remise en situation l'amène alors à affirmer qu'elle cherche à présent à soigner son vocabulaire et son langage en faisant attention à la symbolique qu'il peut comporter. Elle aurait ainsi tendance à présent à utiliser l'expression « *Ce n'est pas grave* » en lieu et place de « *C'est pas la mort* ». Elle sait toutefois qu'elle se doit encore de travailler cette dimension communicationnelle, notamment lorsqu'elle se trouve en présence d'adolescents dont elle ressent une grande proximité générationnelle. Trouver et affirmer une posture d'enseignante tout en préservant une certaine complicité avec les jeunes, s'avère encore complexe pour elle, même à l'issue d'une formation pratique ayant pourtant été effectuée dans deux structures accueillant des adolescents. Un deuxième indice de transformation de l'expérience rapporté par ST5 au sujet de la communication concerne le flux et le débit de parole. Celle-ci constate en effet une réduction de ce flux qu'elle attribue à une imitation sélective de sa formatrice lors de son stage C. La formatrice s'adresse aux élèves en prenant soin d'articuler et de parler lentement. Ce qu'elle avait tendance à considérer comme un ton infantilisant, voire bêtifiant en arrivant dans ce contexte de stage, devient alors non seulement compréhensible sur le plan culturel, mais également de plus en plus transparent, au point où elle se découvre, lors de la remise en situation, parlant lentement et articulant dans les séances du stage C, puis revenant à une expression plus naturelle et spontanée dans les séances du stage D, mais dont le débit reste néanmoins toujours plus lent que lors des stages A et B.

Finalement, ST5 retient également de ses quatre stages qu'elle se doit de recourir à un jargon professionnel précis pour caractériser et aborder les situations professionnelles, lorsqu'elle communique avec des professionnels. Elle se montre donc à nouveau surprise de s'entendre échanger avec sa formatrice de terrain en disant « *Ils sont bien dedans !* », alors qu'elle aurait à présent recours à l'expression « *Ils sont entrés dans l'activité* » ou à « *Ils sont attentifs* » pour évoquer la même situation.

Collaboration

Il n'est pas surprenant de constater que lors de l'entretien d'autoconfrontation rétrospective, peu d'indices de transformation soient repérés à propos des dimensions de collaboration par les étudiants-stagiaires, tout comme celles-ci n'étaient déjà pas très significatives lors de la description de l'expérience vécue de séance en séance et de stage en stage. En effet, il faut peut-être rappeler ici que peu d'étudiants-stagiaires ont eu l'occasion d'être observés dans des situations de collaboration effectives lors des SEA enregistrées. Néanmoins, ST1 à qui cela arrive toutefois lors de son dernier stage, décrit avoir véritablement découvert à ce moment-là de sa formation pratique la pertinence et la valeur de la co-intervention entre enseignants spécialisés et éducateurs sociaux. Nous constatons donc que celle-ci s'interroge en fin de formation pratique sur le fait qu'il n'y ait pas d'éducateurs dans tous les contextes de l'enseignement spécialisé. Elle compare les élèves de l'enseignement régulier susceptibles de bénéficier d'un éducateur dans leur établissement scolaire²⁵⁷, alors que ce n'est pas le cas des élèves scolarisés dans une structure d'enseignement spécialisé située au sein d'un même établissement scolaire régulier. Nous observons également que parmi les connaissances construites par ST1 lors du dernier stage à travers cette expérience de co-intervention, se trouve l'idée que les tâches assignées à l'éducatrice sociale et à l'enseignante spécialisée seraient identiques, alors que leurs rôles demeureraient eux différents. Dans un registre identique, ST5 dit avoir appris dès son deuxième stage, à ne plus sortir de son rôle d'enseignante, en tentant par exemple de comprendre l'élève qui se sent rejeté et d'adapter son comportement à ce que l'élève semble montrer. Elle se montre actuellement plutôt orientée par la mise au travail des élèves et par leurs apprentissages, renonçant à prendre le rôle d'une psychologue à de telles occasions.

C'est également à propos de l'expérience collaborative construite dans son dernier stage que ST4 peut décrire des indices de transformation par rapport à ce qu'elle a pu vivre dans les stages précédents. L'affleurement sonore se situe pour elle au niveau de son sentiment d'intégration dans l'équipe éducative et pédagogique du regroupement de classes spécialisée dans lequel elle effectue son stage en appui à l'intégration scolaire à mi-temps.

ST5 a quant à elle la possibilité de vivre une situation de collaboration avec une enseignante régulière en accueillant dans la classe intégrée dans laquelle elle effectue son deuxième stage, des élèves de l'enseignement régulier désignés en difficultés dans l'apprentissage des mathématiques. Lors de la remise en situation celle-ci commente des extraits de la SEA3, concernant cette expérience de collaboration sous forme d'argumentations révélatrices de transformations en puissance. Ainsi, ST5 confirme qu'elle n'envisageait pas à l'instant *t*, d'autres options que celles d'accomplir la fiche de travail telle que prévue par l'enseignante régulière, et ce malgré les difficultés effectives rencontrées par ses élèves. En revanche, à l'instant *t+n* celle-ci déclare qu'elle se sentirait libre à présent d'expliquer à l'enseignante régulière les difficultés que ses élèves ont eu à comprendre à la notion présentée et son choix de renoncer à effectuer l'intégralité de la fiche, son choix.

9.5.7.3 Ce qui se maintient et/ou se transforme du point de vue du rapport à la formation à l'enseignement et aux conditions d'accompagnement dont les étudiants-stagiaires ont bénéficié durant leurs stages

De même que les étudiants-stagiaires ont pu identifier, décrire, commenter voire mimer des changements intervenant au fil des séances et au fil des stages du point de vue de l'accomplissement des tâches d'enseignement, ils sont également attentifs à certains aspects de l'expérience se rapportant aux

²⁵⁷ ST1 fait ici référence aux établissements scolaires d'enseignement régulier faisant partie du réseau d'éducation prioritaire du canton de Genève et qui bénéficient de ressources de l'enseignement spécialisé (éducateur social).

dimensions de formation au travail d'enseignant spécialisé, telles qu'elles s'actualisent à travers la présence et les échanges avec les formateurs de terrain.

En effet, ceux-ci relèvent tout d'abord des indices de transformations à l'instant $t+n$ et/ou des typicalisations, auto-prescriptions, argumentations révélatrices de transformations « en puissance » à l'instant $t+n$, concernant la manière avec laquelle ils se positionnent par rapport aux interventions, à l'observation et à la présence des formateurs en classe lorsqu'ils enseignent. Les dimensions significatives et constructives de l'expérience d'accompagnement reçu par les FT sont envisagées ici pour ce qu'elles favorisent comme transformations dans la culture d'action des étudiants-stagiaires au fil des stages. Sont successivement spécifiés les indices de transformations liés à la posture adoptée par certains étudiants-stagiaires lors des entretiens de formation, les indices d'appropriation de conseils ou normes d'actions transmis par les FT lors des échanges ou des feeds-backs, ainsi que les indices d'appropriation, d'incorporation et d'in-culturation d'éléments spécifiques de la culture d'action des FT au travers de leur observation en situations d'enseignement et d'apprentissage.

Interventions/observation/présence du formateur de terrain en classe

Les indices de transformations d'activité des étudiants-stagiaires décrits et commentés lors de la remise en situation convergent autour de deux dimensions : a) les dimensions émotionnelles liées à l'anticipation des interventions du FT en séance et b) le degré de liberté accordé par le FT tel que perçu par l'étudiant-stagiaire.

Les dimensions émotionnelles liées à l'anticipation des interventions du FT en séance

L'entretien d'autoconfrontation rétrospective est l'occasion pour les cinq étudiants-stagiaires de revenir l'instant $t+n$ sur leur expérience de la présence en classe du formateur de terrain ainsi que celle de leurs interventions durant les séances d'enseignement, donnant à voir et à entendre ce qui de leur point de vue s'est transformé ou au contraire demeure robuste de stage en stage, ainsi qu'à l'issue de la formation pratique.

Comparant son expérience du début de formation à celle vécue lors du stage D, l'étudiante-stagiaire 1 évoque un changement relatif à la peur du jugement allant dans le sens de la diminution. Ce changement est dû selon elle à un accroissement de son sentiment de compétence construit sur la base de son expérience de formation à l'enseignement spécialisé lors des quatre stages. Celle-ci est quant à elle, faite de commentaires tant positifs que négatifs émanant des trois formatrices de terrain qui l'ont accompagnée durant sa formation pratique (Stages B, C et D). Ainsi, l'expérience et la connaissance qu'elle dit avoir construite du fonctionnement de sa formatrice dans le stage D lui permet alors de n'éprouver ni crainte, ni embarras, lors des interventions, remarques critiques de sa formatrice de terrain. Ces interventions sont perçues comme « *un plus* » dans la mesure où elles permettent au contraire à ST1 de se sentir en sécurité, et où elle sait qu'en cas de risque d'erreur de sa part, sa formatrice n'hésitera pas à intervenir. Au-delà des indices de transformations de cette appréhension du jugement décrites entre le début et la fin de la formation, l'étudiante-stagiaire confirme par ailleurs tout en mimant la posture qu'elle adopterait, que si les périodes et les contextes de stage avaient été inversés, celle-ci serait à présent parvenue à s'affirmer en présence et face au formateur de terrain l'ayant accueillie lors de son premier stage en osant demander de l'aide de façon plus claire.

Pour ST2 comme ST5, l'affleurement sonore repéré lors de l'entretien d'autoconfrontation rétrospective se joue de manière très subtile, au travers d'un changement dans les regards adressés aux formateurs par les étudiantes-stagiaires. Ainsi si les nombreux regards lancés par ST2 à FT2A lors de son premier stage témoignent à l'instant t de son appréhension et de son inconfort à devoir agir devant un formateur de terrain, ceux-ci disparaissent dès le deuxième stage au profit de regards complices adressés aux formateurs suivants lors des séances d'enseignement. En outre, ST5 décrit comme sa collègue ST1, une transformation au fil des stages, de son expérience d'appréhension constante des interventions réalisées par la première formatrice de terrain lors des séances d'enseignement. Cette étudiante-stagiaire décrit également constater des transformations de sa posture corporelle et émotionnelle en fonction de la perception qu'elle a de la relation entretenue avec cette première formatrice de terrain. Ainsi ST5 se sent tout d'abord crispée, tendue, appréhendant les interventions de FT5A lors de son premier stage (SEA1 et SEA2). Cette

expérience d'appréhension du regard de sa formatrice, incorporée lors du premier stage s'efface durant les deux stages intermédiaires, au profit d'une expérience de partage et de complicité vécue auprès de sa formatrice du stage B, ou d'apprentissage vécue auprès de sa formatrice du stage C, pour émerger à nouveau lors du stage D, lorsque ST5 expérimente des sensations d'inquiétude, de doute, de remise en question, au moment où elle perçoit sa formatrice devant elle, prenant des notes tout en l'observant. Cette interaction entre un regard porté par la formatrice de terrain sur l'étudiante-stagiaire en train d'enseigner et le regard porté par l'étudiante-stagiaire sur la formatrice en train de l'observer, est décrite comme l'affleurement sonore amenant ST5 à se sentir, à l'instant $t + n$, momentanément et autrement vulnérable que lors de son premier stage.

Degré de liberté accordé par les formateurs de terrain tel que perçu par les étudiants-stagiaires

Il est intéressant de constater que les indices de transformations révélés par les étudiants-stagiaires confirment l'importance de la signification accordée à la présence du formateur selon son positionnement dans le local-classe. C'est le cas de ST3 qui identifie un changement dans l'affirmation de sa posture professionnelle face aux élèves, entre sa première séance du stage A dans lequel il considère et accorde de l'importance à la « *présence imposante* » de sa formatrice, et sa dernière séance du stage D dans lequel il déclare se voir et s'entendre « *gérer le tout, tout seul avec beaucoup plus d'élèves* » avec la présence discrète et quasi transparente de FT1D. ST2 dit quant à elle se sentir également en mesure de déployer davantage de possibles selon si ces formateurs de terrain l'observent du fond de la classe comme c'est le cas de FT1C, ou si ceux-ci sont à ces côtés, comme c'est le cas de FT1B.

Finalement, ST4 précise que la présence des formateurs et leurs interventions lui rappellent que la reconnaissance d'une transformation actée de son expérience n'est toujours pas effective, la ramenant ainsi à l'instant $t+n$, à un statut d'étudiante-stagiaire et non à celui souhaité de professionnelle. Cette expérience s'atténue toutefois lors du dernier stage précisément en raison du sentiment de liberté que FT4D lui accorde d'emblée, la plaçant en situation de responsabilité totale des tâches d'enseignement. Cette dimension de responsabilité complète accordée contribue à transformer dès lors la perception que ST4 a de la présence de sa formatrice dans la classe.

Échanges et entretiens en l'absence des élèves avec le formateur de terrain

Les étudiants-stagiaires commentent et décrivent également des changements vécus et repérés à l'instant $t+n$ à propos de l'expérience construite autour de la nature et/ou du volume des échanges avec les formateurs de terrain en l'absence des élèves. Pour la plupart d'entre eux l'indice de transformation se situe dans le fait de percevoir une nécessité et un intérêt à bénéficier des échanges, des conseils, des points de vue portant sur le sens et le contenu des tâches proposés, de la part des formateurs de terrain. En effet, certains constatent qu'en début de formation pratique, ils ont pour habitude de ne pas forcément insister auprès de leurs formateurs de terrain pour prendre un temps de partage et de validation autour des préparations en amont de la séance (ST1 ; ST3 ; ST5) ou au contraire à ne pas entrevoir le sens qu'il y a à prendre le temps de partager avec le formateur de terrain (ST5 ; ST2). L'expérience d'autres formes d'accompagnement au fil des stages les amènent alors à se repositionner et à accorder une autre signification à ces temps d'entretiens formels et informels. C'est ainsi le cas de ST1 et de ST5 qui découvrent à partir de leur second stage, la richesse et la pertinence des discussions qu'elles peuvent avoir autour d'une proposition de tâche ou de séance, avec les formateurs de terrain qui les accueillent. ST2 nuance quant à elle légèrement plus le changement perçu à ce propos, dans la mesure où celle-ci accorde à présent une véritable valeur ajoutée à la phase de co-préparation avec le formateur de terrain. En effet, selon elle les échanges de connaissances, d'expériences, de normes d'actions etc, autour du travail de préparation d'une tâche qui circulent à ce moment-là entre l'étudiante-stagiaire et les formatrices de terrain avec qui elle a eu l'occasion de pratiquer, vont au-delà des échanges dans lesquels le formateur de terrain se contente de donner son point de vue et de valider les propositions apportées par l'étudiant-stagiaire. Elle a ainsi appris dans ces phases de co-préparation ou co-enseignement à commencer par désigner les objectifs d'apprentissage pour se mettre ensuite en quête de tâches intéressantes et pertinents pour les élèves du groupe-classe, en s'appuyant sur l'expertise du formateur et sa connaissance des besoins didactiques des élèves. Celle-ci évoque qu'en comparaison des

préparations effectuées seules et « *pour l'uni* », les suggestions et propositions de son formateur font plus sens pour elle au moment où celle-ci les reçoit.

ST1 et ST5 précisent tout de même toutes deux à l'occasion de l'entretien d'autoconfrontation rétrospective que l'expérience constructive retirée des échanges et conseils reçus lors des entretiens avec leurs formateurs à partir du deuxième stage, s'appuient également sur une autre forme d'expérience émotionnelle de ces moments d'interactions à visée de régulation. En effet, selon elles, être en mesure d'apprendre des remarques, ou conseils fournis par les formateurs de terrain s'avère davantage envisageable dans des environnements de formation dans lesquelles celles-ci n'appréhendent pas des remarques régulièrement négatives ou critiques de leurs propositions. ST5 remarque en outre qu'un changement en entraînant un autre, le fait de se sentir elle-même plus en maîtrise des savoirs à enseigner et d'avoir acquis des connaissances (dites) théoriques lui permet d'oser s'affirmer davantage dans les discussions qu'elle peut avoir avec ses deux dernières formatrices de terrain (Stages C et D).

À l'inverse, l'étudiante-stagiaire 4 associe un indice de transformation de son expérience des échanges qu'elle peut avoir avec les formateurs de terrain au sujet des préparations de séances, au fait de ne plus avoir à les présenter et en discuter lors de son dernier stage. Le fait de ne plus avoir à « *rendre des comptes* » confirme pour elle le fait d'avoir atteint un niveau suffisant dans la maîtrise des compétences professionnelles lui permettant de se présenter face aux élèves « *comme si elle était déjà enseignante* » et qu'elle enseignait à ses propres élèves dans sa propre classe. Elle sait en outre que sa formatrice de terrain de son dernier stage ne manifeste ni du désintérêt ni de l'hyper-contrôle pour ce qu'elle souhaite proposer, mais l'encourage au contraire à entreprendre l'ensemble des choix pédagogiques et didactiques de manière autonome afin de la confronter à une réalité professionnelle qui l'attend d'ici quelques mois. En ce sens, elle observe les transformations que, ce qu'elle qualifie de confiance et de liberté accordée par la formatrice de terrain, génèrent dans son activité de préparation : « *Savoir que tout ce qui est fait doit être validé en amont ou au contraire régulé après coup en cas de problème, c'est différent (...) ça change la donne de ne pas être en interaction jusqu'à 22h avec FT pour savoir si elle a bien lu mes préparations, si ça va et si je peux imprimer.* ».

Les apports et commentaires significatifs des formateurs de terrain

Nous nous intéressons à présent aux normes d'actions, conseils, valeurs communiquées verbalement au fil des entretiens de régulation ou autres échanges informels par les formateurs de terrain aux étudiants-stagiaires et sur lesquels ceux-ci reviennent lors des entretiens d'autoconfrontation rétrospective à l'instant $t + n$. Ceux-ci concernent les dimensions de posture professionnelle, certaines dimensions pédagogiques comme la communication avec les élèves, les déplacements dans la classe, les comportements des élèves. Les dimensions didactiques abordées concernent finalement les objectifs de la tâche et le déroulement des séances. Pour chacune de ces dimensions, les entretiens d'autoconfrontation rétrospective sont une occasion pour les étudiants-stagiaires d'accéder et de décrire certaines normes d'actions appropriées, incorporées et in-culturées au fil des séances et des stages, de manière robuste ou au contraire plutôt le temps d'un stage. Bien que jamais permanentes ou définitives, ces appropriations sont dans ce cas, un peu plus provisoires et circonscrites dans un espace-temps.

Tableau 9.35 : Indices de transformations relatifs aux normes d'actions, conseils, valeurs communiquées par les FT

Dimensions du travail d'enseignant spécialisé	Normes d'action appropriée/incorporée/in-culturée <i>robuste</i>	Normes d'action appropriée/incorporée/in-culturée <i>située</i>
Posture professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Agir en responsabilité → liberté d'agir en tant que future professionnelle tout en assumant ses choix (FT4D) • Conseils donnés pour être mis en œuvre dans une future classe (FT2D) • Adopter et maintenir une posture d'enseignante qui est là pour enseigner aux élèves et non une posture d'amie avec les élèves (FT5D) ou une posture de psychologue (FT5B) • Il est important d'essayer de risquer des choses (FT3B) 	
Communications	<ul style="list-style-type: none"> • Soigner sa manière de parler lorsqu'elle est avec des adultes notamment lors des réunions de réseau / Avoir recours au jargon professionnel (FT5C/FT5D) • Prendre conscience des tics de langage et faire attention à la communication non verbale (gestuelle) (FT5C) • Distinguer le degré symbolique des propos adressés aux élèves selon l'âge (FT5A) • Prendre en compte l'ensemble des élèves dans les sollicitations, y compris ceux qui ne lèvent pas la main (FT3B) 	<ul style="list-style-type: none"> • Réduire le flux de parole → prendre en compte l'expertise de la FT à ce sujet (FT5C)
Déplacements dans la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Se montrer disponible tout en étant assis au bureau pour permettre aux élèves de se sentir entourés, encadrés et éviter un désengagement (FT5D ; FT1B) 	<ul style="list-style-type: none"> • Circuler tout le temps dans les rangs, se tenir à proximité des élèves pour observer comment les élèves travaillent et là où ils rencontrent des difficultés (FT5A)
Comportements des élèves		<ul style="list-style-type: none"> • Tant que l'élève accomplit sa tâche et poursuit l'objectif visé il n'y a pas d'inconvénient à ce que celui-ci ne le fasse pas assis autour de la table ou à son pupitre (FT2A) • Verbaliser auprès des élèves ce que ça fait, comment elle se sent, déployer certains gestes : ton, regard, taper du poing sur la table, bloquer la porte (FT2C) • Regards circulaires en permanence sur le groupe → avoir toujours le groupe en visuel même si occupé individuellement avec un élève (FT3B)
Objectifs de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> • Ce qui est important c'est que les élèves puissent apprendre, puissent découvrir de nouvelles choses et ça dans des conditions adéquates (FT4D) 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus et non produit valorisé en art : oser se salir les doigts, saisir la forme du bouchon, faire le mouvement attendu, ne pas faire de crise, etc... (FT5C)
Déroulement de la séance	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation de l'espace de travail avant de commencer la tâche (FT3B) • Privilégier un séquençage très fin des étapes de présentation d'une notion complexe (FT5B) • Ouverture/clôture de la tâche et un moment de métacognition dans chaque séance pour permettre aux élèves de réfléchir aux procédures/ stratégies mises en places pour apprendre et de réfléchir également soi-même à ce que cela implique pour la réalisation de la tâche (FT2C) 	

Les normes d'action ici relevées correspondent à celles qui ont été repérées et décrites, commentées et mimées par les étudiants-stagiaires lors de l'autoconfrontation rétrospective. Le caractère limité en nombre illustre particulièrement **le silence avec lequel s'opèrent les transformations sur un temps long** la plupart des conseils, normes d'actions suggérés par les formateurs étant à cette étape, déjà appropriées par les étudiants-stagiaires, devenant dès lors également transparents à leur attention.

Observations des FT en situation d'enseignement et apprentissage

Chaque étudiant-stagiaire a eu l'occasion d'observer, même très minimalement, chacun de ses formateurs de terrain dans des moments d'interactions pédagogiques et didactiques formelles et informelles avec les élèves. Lors de l'entretien d'autoconfrontation rétrospective ceux-ci²⁵⁸ perçoivent des indices de transformation dans leurs manières de communiquer avec les élèves ou de s'adresser à eux, dans leurs manières de se positionner physiquement dans la classe, dans les valeurs et convictions à présent portées en leur propre nom. L'affleurement sonore provoqué par la remise en situation et la confrontation aux traces de l'activité passée, permet aux étudiants-stagiaires d'associer ces changements à des phénomènes d'appropriation mimétique parfois recherchée par l'étudiant-stagiaire et donc intentionnelle, tandis que d'autres changements, dans lesquels les mêmes phénomènes sont intervenus semblent être découverts à l'instant $t+n$. Finalement ces confrontations aux traces de l'expérience à l'instant $t+n$ contribuent dans un cas exceptionnel à permettre aux étudiants-stagiaires de rendre compte à l'inverse d'un affranchissement conscient des manières d'agir observées chez l'un de ses formateurs.

Tableau 9.36 : Indices de transformations relatifs aux gestes, postures, manière d'agir en présence des élèves manifestés par les FT

	Gestes, postures, manière d'agir en présence des élèves	Appropriation (transparente)	Appropriation(recherchée)	Refus d'appropriation
ST5	<ul style="list-style-type: none"> • Sur-adaptation aux élèves, recherche du compromis • Adopte un ton infantilisant avec les élèves, chuchote lorsqu'elle s'adresse à eux • Position assise sur le bureau 	<ul style="list-style-type: none"> • Constate qu'elle agit de la même manière que FT5C 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre la main de l'élève pour l'amener à réaliser les formes à peindre, et à se familiariser avec la peinture. 			<ul style="list-style-type: none"> • N'agit pas comme FT5C et ne se voit pas agir de la même manière à terme.
	<ul style="list-style-type: none"> • Gestes, postures, ton permettant de capter l'attention des adolescents et de les intéresser pour qu'ils écoutent dans une séance d'histoire 		<ul style="list-style-type: none"> • Cherche à faire pareil lorsqu'elle enseigne aux adolescents 	
ST3	<ul style="list-style-type: none"> • Ensemble de gestes, postures, de manière d'agir en classe en présence des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Certains gestes observés ont été modifiés de manière à correspondre davantage à son propre style, mais difficulté à les différencier et à mettre des mots dessus à l'instant $t+n$ • Reprend à son compte une synthèse de beaucoup de gestes de l'ensemble de ses FT. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constate que certaines choses reprises à l'identique chez FT3B fonctionnent tandis que d'autres pas 	
ST2	<ul style="list-style-type: none"> • Enchaînement des rituels du début de la matinée 	<ul style="list-style-type: none"> • Constate qu'elle agit de la même manière que FT2A → mais n'y met pas de sens au moment où elle le fait, tandis qu'à l'instant $t+n$, sait que ce sens a été in-culturé. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation du PER 		<ul style="list-style-type: none"> • Cherche à faire pareil que FT2B de manière à pouvoir faire des liens avec les cours théoriques 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Mission d'enseignement/culture d'action/style pédagogique/valeurs 		<ul style="list-style-type: none"> • Cherche à faire pareil, à penser comme, et à s'investir de la même mission que FT2B 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Posture de sérénité, ton calme, posé, tout en étant ferme et pas forcément « cool » avec les élèves 		<ul style="list-style-type: none"> • Cherche à faire pareil et à se présenter de la même manière que FT2C face aux adolescents et aux élèves de manière générale 	

²⁵⁸ Seule ST4 ne s'exprime pas à ce sujet.

Quelques éléments de synthèse intermédiaire concernant les résultats de la partie 9.5 relatifs à la Q2 de recherche

Les résultats obtenus au travers de l'analyse de l'activité des 5 étudiants-stagiaires menée selon une perspective enactive et sémiologique en contextes de stages en enseignement spécialisé renforcent tout en les complétant les premiers résultats obtenus avec l'étudiante-stagiaire 1. Cette analyse, dont la présentation des éléments saillants prennent la forme d'une description des *familles de problématiques* « faisant signe » aux étudiants-stagiaires, sont ainsi révélatrices de la **complexité de la tâche des enseignants spécialisés et de la formation à l'enseignement spécialisé**.

Si celles-ci portent tantôt sur les dimensions pédagogiques et didactiques de l'enseignement spécialisé (p. ex., l'anticipation et la gestion effective des dimensions temporelles de l'enseignement ; l'instauration et le maintien d'un climat favorable à l'accomplissement des tâches ; l'identification des besoins et prise en charge des besoins pédagogiques et didactiques des élèves), elles contribuent en outre à mettre en évidence l'étroite imbrication des dimensions corporelles et émotionnelles de l'activité en contextes de stage. De cette activité, nous relevons **certaines propensions relativement typiques des étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé**. Parmi les nombreux exemples développés dans la partie 9.5, l'une d'entre elle est régulièrement développée à titre de problématique spécifique mais également à titre de problématique emblématique. Il s'agit de la **propension à déployer des gestes, micro-gestes, des postures, des techniques du corps, visant précisément le soutien des élèves dans l'accomplissement des tâches**. En ce sens les préoccupations des étudiants-stagiaires semblent davantage orientées par l'identification de « signes » leur permettant de renforcer, valider, des connaissances liées aux interactions favorisant l'engagement des élèves dans les tâches qu'il leur propose. Or, il s'avère que ceux-ci s'appuient essentiellement sur la mobilisation de leur propre personne (interactions en étoile, postures de proximités, faire à la place, valoriser l'élève, etc.) et plus rarement sur les conditions d'une accessibilité didactique aux savoirs (Assude et al., 2012 ; Assude & Suau, 2016) pour favoriser cet engagement dans les tâches de la part des élèves. En outre, les résultats indiquent les **difficultés liées à une absence de connaissance (maîtrise) suffisante des savoirs à enseigner** aux élèves.

L'accès à l'ensemble des composantes de l'expérience accompagnant l'activité des étudiants-stagiaires permet ainsi de mieux saisir, tout en contribuant à souligner les nuances, les intentions, les connaissances mobilisées par les étudiants-stagiaires en situation à chaque instant et les constructions de significations réalisées également dans le cours de l'action. Si ces constructions de significations à *l'instant t* passent souvent inaperçues, certaines sont tout de même révélées à la conscience préréflexive et se donnent à entendre lors des autoconfrontations. Le répertoire des composantes typiques de l'activité des étudiants-stagiaires, et notamment celle **des connaissances construites au fil de l'action en contextes de stages**, s'avèrent selon nous une précieuse sources de résultats pour saisir et comprendre la dimension constructive de l'activité des étudiants, lorsqu'ils sont en stage. Ces connaissances (sur fond de préoccupations et d'actualité potentielle) mobilisées à chaque instant par les étudiants-stagiaires pour enseigner, peuvent en ce sens être considérées parallèlement aux résultats relatifs à **l'expérience que les étudiants-stagiaires décrivent de la formation et de l'accompagnement, de l'évaluation (formative) par les formateurs de terrain lorsqu'ils enseignent en présence des élèves**. Ils donnent ainsi accès aux coulisses de ce qui se joue pour eux lorsqu'ils enseignent tout en se sachant observés, évalués, potentiellement interrompus, discrédités ou encore soutenus par leurs formateurs en présence des élèves.

En réponse à la Q2 de recherche, les principaux résultats relatifs à la partie 9.5, sont repris et synthétisés, puis discutés en regard des autres résultats de la recherche dans le chapitre 10.

9.6 Contingences situationnelles liées aux contextes professionnels et contingences liées aux dispositifs de stages, perçues comme significatives par les étudiants-stagiaires

Les résultats présentés dans la première section de ce chapitre ont tout d'abord confirmé le caractère variable et (donc) d'une certaine manière prototypique de **conditions de travail et de formation au travail d'enseignant spécialisé**, auxquels les étudiants-stagiaires inscrits dans un programme de formation universitaire en enseignement spécialisé peuvent être confrontés.

La seconde série de résultats a ensuite mis en évidence certaines **problématiques et sous-problématiques**, sources de questionnement, révélant une **expérience à la fois singulière et typique en situation de travail et de formation au travail** pour les étudiants-stagiaires. Ces résultats montrent notamment que si les enjeux, objets de questionnement, problématiques voire difficultés, évoqués par les étudiants-stagiaires concernent l'anticipation, la préparation et la mise en œuvre des tâches d'enseignement dans leurs dimensions pédagogiques, didactiques, et émotionnelles, ceux-ci sont toutefois intrinsèquement articulés à d'autres enjeux, problématiques ou difficultés émergeant de l'accompagnement par les formateurs de terrain en contexte de stage. Cependant, les résultats de cette deuxième section, sont exposés et discutés, sans qu'une considération particulière des caractéristiques spécifiques des contextes d'enseignement spécialisé, des conditions d'enseignement, des prescriptions et conditions de formation, ne soient pour autant envisagée comme étant susceptibles d'en être possiblement, partiellement ou intégralement à l'origine.

C'est dès lors l'objet de cette troisième et dernière section de présentation des résultats, dans laquelle nous reprenons tout d'abord les différentes problématiques et sous-problématiques, rencontrées avec régularité par les cinq étudiants-stagiaires, en les abordant tout d'abord **en fonction des contextes d'enseignement spécialisé²⁵⁹ dans lesquels celles-ci émergent**. Pour ce faire, nous repartons des différents modèles heuristiques des contingences de Pelgrims, que nous reprenons ensuite de manière analogique pour saisir et décrire les contingences des dispositifs de stage. Nous précisons, lorsque ces dimensions apparaissent dans la documentation de l'expérience par les étudiants-stagiaires, quelles sont ces **contraintes et libertés** ou encore contingences des dispositifs de stages identifiées et considérées comme **significatives** par les étudiants-stagiaires, et avec quelle intensité celles-ci se manifestent.

Nous présentons simultanément les contingences particulières aux trois contextes d'enseignement spécialisé auxquelles les étudiants-stagiaires se montrent globalement les plus sensibles, puis les contingences que les quatre dispositifs de formation « stages » (leurs prescriptions, leur interprétation et leur actualisation en situation) contribuent à générer sur l'activité d'enseignement et de formation à l'enseignement. Comme pour les contraintes et les libertés liées aux situations d'enseignement et apprentissage dans ces trois contextes, nous remarquons que certaines dimensions de l'activité d'enseignement et de formation à l'enseignement sont régulièrement invoquées par les étudiants-stagiaires lorsqu'ils décrivent et commentent leur expérience. Celles-ci sont étroitement liées à la manière dont les dispositifs de stage sont conçus, interprétés par les acteurs, et aux répercussions que ceux-ci peuvent avoir sur l'activité des étudiants-stagiaires.

9.6.1 Dimensions liées au contexte « institution spécialisée » infléchissant l'activité d'enseignement des étudiants-stagiaires

Bien qu'ils ne se réfèrent pas au concept de contingences, ni à ses déclinaisons spécifiques en lien avec a) les savoirs à enseigner, b) l'activité des élèves et c) leur propre activité d'enseignement, lorsqu'ils décrivent et commentent (niveaux 1 et 2) leur expérience lors des entretiens d'autoconfrontation, nous repérons des relations directes et indirectes entre les ajustements commentés

²⁵⁹ De ce fait, lorsque nous évoquons l'activité d'enseignement en institution spécialisée, nous ne faisons pas référence à la dimension chronologique de la réalisation des stages : les deux stages réalisés en contextes d'institution spécialisée sont donc traités et abordés de manière simultanée en lien avec les résultats concernant le travail en institution spécialisée. Nous les distinguons à nouveau lorsque nous évoquons les contingences des dispositifs de formation.

et déployés lorsqu'ils enseignent dans les structures de stage A et C, et plusieurs contraintes et libertés spécifiques à ce contexte.

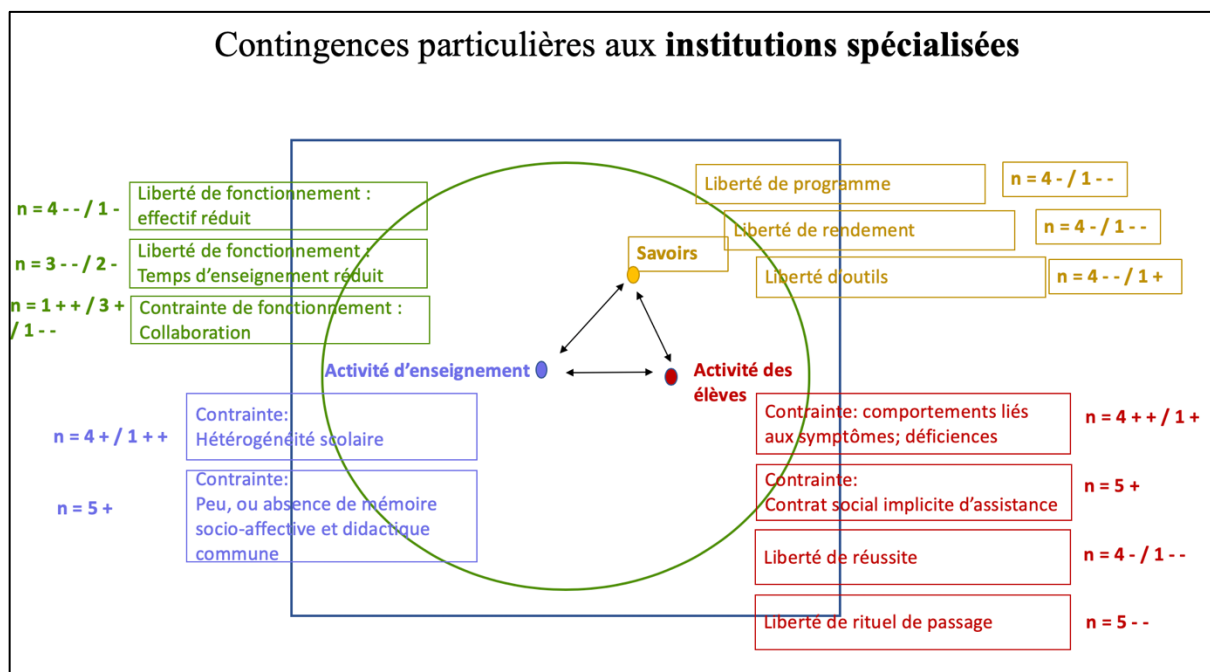


Figure 9.22 : Contingences situationnelles en contextes d'enseignement spécialisé, significatives pour les ST

Nous remarquons tout d'abord que l'attention des cinq étudiants-stagiaires, est le plus souvent mobilisée par une expérience **d'ajustement aux comportements manifestés par les élèves** lorsqu'ils enseignent et ce à quoi ces comportements les contraignent. Ainsi, si les cinq étudiants-stagiaires se montrent sensibles à cette contrainte particulière des contextes institutionnels, soit au fait d'être régulièrement confrontés à l'activité d'élèves présentant des comportements et/ou symptômes liés à des déficiences ou autres troubles, certains se disent plutôt perturbés par des questions d'engagement, de participation des élèves aux tâches proposées ($n=2$), tandis que les autres vont essentiellement évoquer des problématiques de régulation d'ordre en classe ($n=3$).

C'est ensuite et quasiment de manière quasi aussi intense, **l'hétérogénéité scolaire des élèves** présents dans les classes d'institutions spécialisées et ses implications sur l'activité d'enseignement, qui est signalée comme dimension contraignante par les cinq étudiants-stagiaires. Cette contrainte vient par ailleurs renforcer la première contrainte évoquée dans la mesure où il ne s'agit pour deux d'entre eux, uniquement d'un ajustement à l'hétérogénéité sur le plan des âges, des parcours scolaires, des savoirs, connaissances, compétences cognitives (entre élèves et internes à l'élève), mais également à l'hétérogénéité sur le plan des divers comportements réactionnels à l'échec, à la frustration, aux changements et autres imprévus. La **mémoire socio-affective et la mémoire didactique** que les étudiants-stagiaires devraient en principe partager avec les élèves du groupe-classe pour être en mesure de s'appuyer sur des expériences communes de savoirs enseignés, mais également d'événements vécus au sein du groupe-classe et de l'institution spécialisée, leur font régulièrement défaut. Leur absence devient donc une contrainte qu'ils n'évoquent pas forcément en ces termes, mais qui s'exprime souvent par une frustration, une inquiétude, de ne pas « connaître » les élèves, de ne pas savoir « à quoi s'attendre ». Finalement, c'est une actualisation proactive du **contrat social d'assistance implicite** auxquels répondent les élèves des groupes-classe, qui est décrit par l'ensemble des étudiants-stagiaires. Celui-ci n'est toutefois véritablement abordé comme une dimension venant contraindre l'activité d'enseignement que par deux étudiants-stagiaires, les trois autres ayant plutôt tendance à trouver légitime et nécessaire le fait de venir en aide aux élèves.

Quatre étudiants-stagiaires mentionnent la **collaboration multiprofessionnelle** comme une contrainte avec laquelle ils sont amenés à composer de manière plus ($n= 1$) ou moins ($n= 3$) intense lorsqu'ils accomplissent leurs tâches d'enseignement. Une étudiante en revanche ne l'évoque pas du

tout. Du côté de l'activité des élèves, la **liberté de réussite** avec laquelle ceux-ci ont pris l'habitude de fonctionner en institution spécialisée, ne contraint pas massivement en retour l'activité des étudiants-spécialisés : quatre étudiants stagiaires l'évoquent à quelques brèves occasions, tandis que l'une d'entre eux ne s'y réfère pas du tout. Pour ce qui est des contraintes et libertés qui pèsent sur les savoirs, là également nous retrouvons sensiblement la même proportion que pour la contingence précédente. Des traces d'expérience justifiée par la **liberté de programme**, la **liberté de rendement** présentes dans ce contexte sont convoquées par quatre étudiants-stagiaires et ce avec une intensité relative. La **liberté d'outils** à l'inverse n'est identifiée que par l'une des étudiants-stagiaires, les quatre autres ne la mentionnant à aucune reprise. La liberté de fonctionnement donnée par l'**effectif réduit** d'élèves dans les structures scolaires du contexte « institution spécialisé », n'affecte globalement aucun des étudiants-stagiaires. Ceux-ci la considèrent en effet plutôt comme une ressource contribuant à leur permettre de se sentir plus à leur aise lorsqu'ils enseignent. Elle contribue en outre à atténuer la contingence de l'hétérogénéité scolaire et plus globalement toutes celles qui sont en lien avec l'activité des élèves. Finalement les implications dans l'activité d'enseignement, d'une **liberté de rituels de passage et de perspective future** pour les élèves scolarisés en institution spécialisée, n'est en tant que telle jamais convoquée comme une dimension significative de l'expérience d'enseignement en institution spécialisée.

9.6.2 Dimensions liées au dispositif de stage « Enseigner en institution spécialisée I » infléchissant l'activité de formation à l'enseignement des étudiants-stagiaires

Le stage F4E40602 « Enseigner en institution spécialisée I » représente le premier des quatre stages que les étudiants ont à effectuer selon le plan d'étude de la MESP et selon le calendrier des stages, lorsqu'ils sont admis en maîtrise universitaire d'enseignement spécialisé sans être détenteurs d'un diplôme d'enseignant reconnu (voir chapitre 8). Comme les trois autres dispositifs de stage, le stage « Enseigner en institution spécialisée I » est régi par un contrat pédagogique qui définit entre autres, les rôles respectifs des partenaires du stage - y compris celui du stagiaire - les objectifs spécifiques et généraux que les étudiants-stagiaires sont tenus d'atteindre à l'issue du stage ainsi que les modalités de réalisation et d'évaluation du stage. Pour rappel, il s'agit d'un stage effectué deux jours par semaine (jeudi et vendredi) sur une période de huit semaines, durant le semestre de printemps. Les formateurs accueillant les étudiants-stagiaires dans leurs structures d'enseignement spécialisé durant ce stage, sont des enseignants spécialisés exerçant leur fonction d'enseignant spécialisé dans une institution spécialisée genevoise publique ou privée subventionnée. Ils reçoivent et forment donc les étudiants-stagiaires dans leurs propres locaux et avec leurs propres groupes-classes. S'agissant d'un stage en responsabilité, même si réalisé à mi-temps, les étudiants-stagiaires sont donc supposés endosser la responsabilité de l'enseignement, et prendre progressivement mais relativement rapidement la place de l'enseignant titulaire face aux élèves et aux collègues de l'institution.

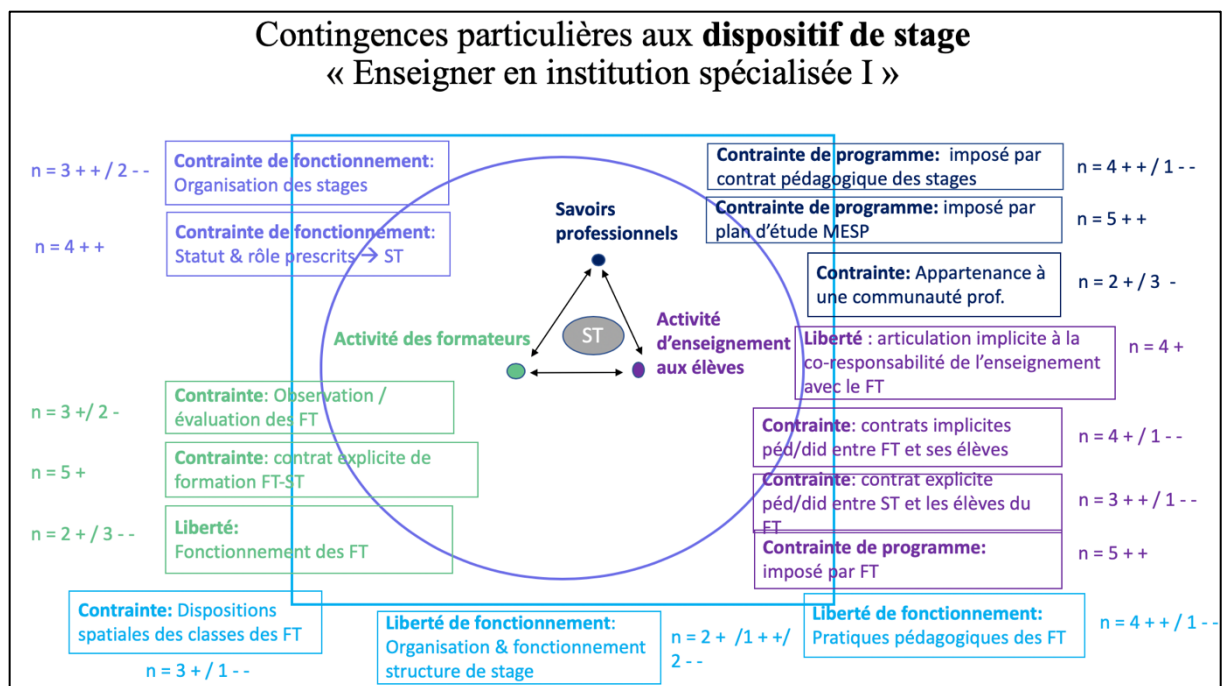


Figure 9.23 : Contingences significatives pour les ST et spécifiques au dispositif de stage « Enseigner en institution spécialisée I »

Les cinq étudiants-stagiaires mettent en évidence dans les descriptions et commentaires qu'ils font de leur expérience du stage, d'une part les contraintes de programme liées au **programme prescrit par leur formateur de terrain** pour la durée du stage, et d'autre part, celles qui sont inférées du **plan d'étude de la maîtrise** et appréhendées comme un ensemble de connaissances et de compétences à acquérir pour devenir et se sentir « enseignant spécialisé ». En effet, formés au travail d'enseignant spécialisé dans des situations de travail, ceux-ci sont très rapidement confrontés à ce qui leur fait défaut, en termes de gestes techniques et connaissances à mobiliser lorsqu'ils enseignent (pour certains pour la première fois) en institution spécialisée. De même, la situation de formation dans laquelle les place le dispositif de stage en lui-même, avec des objectifs spécifiques à atteindre en fin de stage, les contraint à réaliser des tâches d'enseignement dans lesquels ceux-ci ne se perçoivent parfois que peu compétents, à enseigner des savoirs qu'ils ne maîtrisent pas eux-mêmes, ou encore à exercer des compétences liées à la convocation d'une posture corporelle et/ou de modalités d'interaction et de communication avec les élèves, qu'ils n'auraient pas à adopter s'ils n'étaient pas en stage. La contrainte de programme associée au **programme prescrit par les objectifs spécifiques du contrat pédagogique du stage** « Enseigner en institution spécialisée I » est rapportée de manière directe et indirecte par la majorité des étudiants-stagiaires (n = 4). Dès lors, nous ne sommes pas étonnée de l'importance que ceux-ci accordent au **statut de « stagiaire »** et aux rôles qui leur sont attribués compte tenu de ce statut, par le contrat pédagogique du stage (n = 4). Celui-ci semble en effet agir comme une contrainte sur la légitimité avec laquelle ils accomplissent leurs tâches d'enseignement auprès des élèves, mais également dans leur légitimité vis-à-vis du formateur et des autres membres de l'institution. Si les cinq étudiants-stagiaires reconnaissent être soumis à un **contrat de formation explicite (FT-ST)** qui les contraint à prendre en considération les conseils et recommandations données par les formateurs (n = 5), deux d'entre eux mettent en évidence, parfois en la questionnant, la **liberté de fonctionnement** accordée par le contrat pédagogique des stages **aux modalités de formation** dont les formateurs peuvent faire usage pour former les étudiants à l'enseignement spécialisé (n = 2). Ces étudiants-stagiaires n'ont en effet à ce stade pour repères que le fonctionnement des formateurs de terrain de l'enseignement régulier, dans le cadre des stages de la formation pratique pour le complément de formation en ordinaire. Le questionnement et les contraintes que celles-ci génèrent sur leur activité de formation et d'enseignement émanent le plus souvent de comparaisons réalisées à partir d'expériences rapportées par les pairs, ou de besoins de formation subjectivement non pris compte par leurs formateurs.

Les contraintes liées à **l'enseignement en situation d'observation et d'évaluation** par les formateurs de terrain, ne sont quant à elles prégnantes que pour trois étudiants-stagiaires sur cinq, les deux autres disant percevoir dans une moindre mesure leur activité d'enseignement et de formation à l'enseignement infléchi par des dimensions d'évaluation.

Alors que les contraintes liées au **fonctionnement de l'enseignant-titulaire au sein de sa classe** (rituels et routines mis en place dans la classe, style pédagogique de l'enseignant, etc.) s'imposent pour quatre étudiants-stagiaires comme des contraintes intervenant dans leurs préoccupations et leurs choix en situation d'enseignement, les étudiants-stagiaires se montrent également relativement sensibles au fait d'avoir à composer avec les **contrats pédagogiques et didactiques implicites** qui existent **entre l'enseignant-titulaire de la classe** (leur formateur de terrain) **et les élèves du groupe-classe** (n = 4). Ceux-ci obligent par ailleurs trois d'entre eux, à s'efforcer d'instaurer eux même et parfois avec difficulté un **contrat pédagogique et didactique explicite**, même si provisoire et à temps partiel, avec les élèves du formateur de terrain (n = 3). Cette double contrainte est finalement exacerbée par le fait d'avoir **implicitement** à assumer et articuler à leur activité d'enseignement, une **coresponsabilité de l'enseignement avec le formateur de terrain** (n = 4).

Les contraintes liées à **l'organisation même du stage** ainsi qu'à ses conditions réglementaires sont quant à elles, considérées par trois étudiants sur cinq pour ce premier stage en institution spécialisée. De même, le fait d'être assigné à une **structure ayant sa propre organisation et son propre fonctionnement**, le fait de composer ses tâches d'enseignement en prenant en considération les dimensions collaboratives inhérentes à l'enseignement spécialisé en contexte d'institution spécialisée tout en montrant son **intention d'appartenir à une communauté professionnelle** s'avèrent significatives pour une partie des étudiants-stagiaires seulement (n = 3). Enfin, le fait de se voir indirectement imposer certains **locaux** avec une **organisation spatiale pré-donnée** pour enseigner et se former à l'enseignement, se révèlent des conditions qui ne sont non pas forcément considérées comme des contraintes par l'ensemble des étudiants-stagiaires. Seuls trois étudiants-stagiaires s'y montrent en effet sensibles.

9.6.3 Dimensions liées au dispositif de stage « Enseigner en institution spécialisée II » infléchissant l'activité de formation à l'enseignement des étudiants-stagiaires

Si nous retrouvons plusieurs similitudes dans les prescriptions réglementaires et organisationnelles instituées par le contrat pédagogique du stage F4E40604 « Enseigner en institution spécialisée II », l'une des différences majeures de ce stage, réside dans le fait qu'il doit être accompli de manière compacte, soit du lundi au vendredi, sur une période de cinq semaines consécutives s'étalant entre le mois de novembre et la mi-décembre. Ce stage, le troisième prévu par le plan d'étude de la maîtrise universitaire en enseignement spécialisé, succède immédiatement au stage « Enseigner en classe spécialisée », et précède le dernier stage de la formation pratique effectué quant à lui, en contexte d'appui à l'intégration. Ces trois stages ont lieu lors de la seconde année d'études. En outre, comme mentionné dans le chapitre 7, certains objectifs spécifiques prévus par le contrat pédagogique de ce second stage en institution spécialisée, diffèrent également du stage « Enseigner en institution spécialisée II ». Outre, les conditions formelles établies de manière explicite par les dispositions réglementaires, organisationnelles et pédagogiques du dispositif de stage, des critères d'affectation souvent plus implicites et ne figurant pas formellement dans un document accessible aux étudiants-stagiaires, orientent tout de même l'affectation des étudiants-stagiaires dans des institutions-spécialisées différentes du point de vue du nombre, de l'âge, des parcours scolaires ou encore des symptômes/déficiences des élèves accueillis, du point de vue de l'organisation et du fonctionnement de la structure en question, voire même du point de vue de la localisation des locaux de la structure. L'intention est donc pour ce deuxième stage en institution spécialisée, de placer les étudiants-stagiaires dans des situations de formation au travail d'enseignant spécialisé, bien distinctes de celles qu'ils ont pu rencontrer dans un contexte d'enseignement spécialisé pourtant similaire.

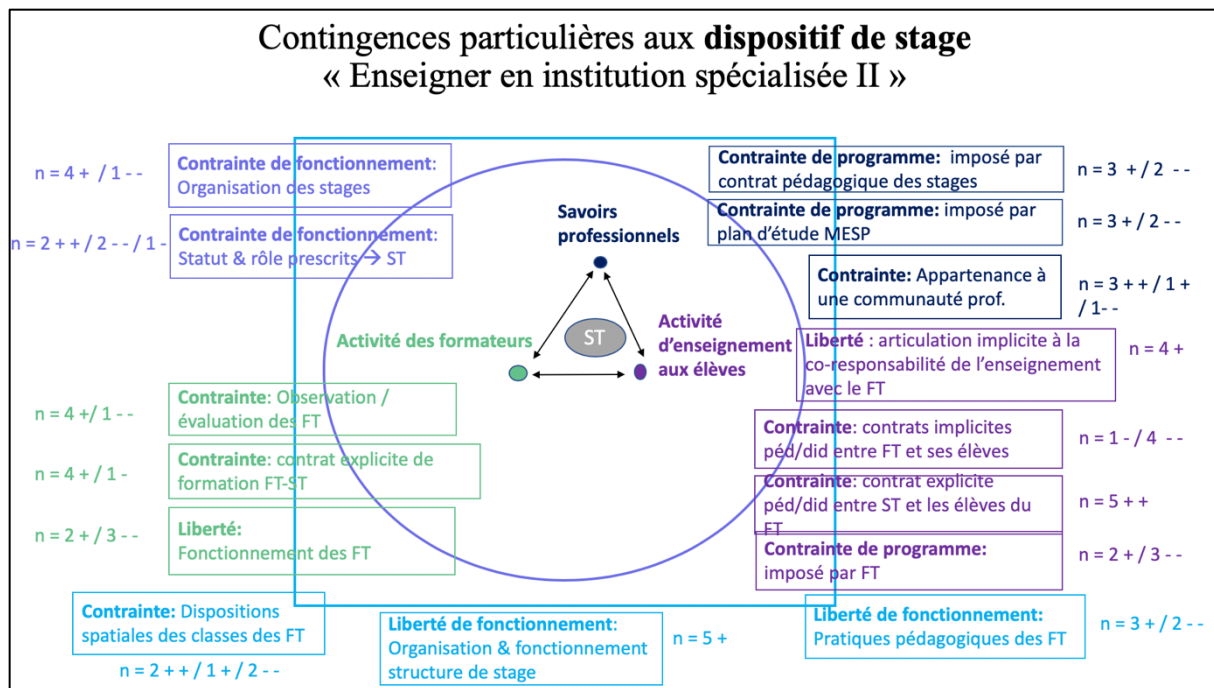


Figure 9.24 : Contingences significatives pour les ST et spécifiques au dispositif de stage « Enseigner en institution spécialisée II »

Dans ce troisième stage, il s'avère que les étudiants-stagiaires se montrent davantage sensibles à l'ensemble des dimensions infléchissant l'affirmation d'une professionnalité émergente (Jorro, 2011). En effet, si les cinq étudiants-stagiaires semblent adopter une certaine distance à l'égard des **contrats implicites établis entre le formateur et ses élèves**, ils s'efforcent massivement d'instaurer et de faire vivre parallèlement ces contrats de manière explicites avec les élèves, cherchant se faisant à assumer la responsabilité de l'enseignement (n = 5). Or, même s'ils effectuent un stage en responsabilité à plein temps, quatre d'entre eux disent tout de même être confrontés à l'**articulation implicite de l'enseignement avec le formateur** de terrain. C'est donc davantage cette coresponsabilité assumée de manière conjointe et implicite qui semble contraindre directement leur activité d'enseignement auprès des élèves, la **contrainte de programme imposé par le formateur** de terrain apparaissant cette fois-ci moins prégnante (n=2). De même, les **contraintes de programme** données par les **objectifs spécifiques du contrat pédagogique de stage** ainsi que **le plan d'étude de la MESP** comme arrière-fond des connaissances et compétences à acquérir au cours de la formation, ne sont plus mentionnées par l'ensemble des étudiants-stagiaires, mais par trois étudiants-stagiaires.

Si le **statut de stagiaire et les rôles (prescrits)** qui y sont associés dans le cadre de ce troisième stage, s'avèrent contraignants pour seulement deux étudiants-stagiaires, les contraintes liées au **contrat explicite de formation entre étudiant-stagiaire et formateur de terrain** d'une part, ainsi qu'aux **dimensions évaluatives du stage** d'autre part, s'avèrent en revanche significatives pour quatre étudiants-stagiaires sur cinq. La **liberté de fonctionnement des formateurs de terrain** quant aux **pratiques de formation** n'est mentionnée comme dimension contraignante de l'expérience d'enseignement et de formation à l'enseignement spécialisé que par deux étudiants-stagiaires et ce de manière modérée. Le fait d'avoir à présent davantage de points de repère sur la manière dont les formateurs s'y prennent pour les former à l'enseignement ne contribuent en outre pas à accorder à cette contingence une importance très significative pour leur activité (n = 2).

En revanche, les contraintes associées à la tentative de se conformer aux **pratiques habituelles des enseignants-titulaires** et par ailleurs formateurs de terrain, lorsqu'ils enseignent en classe demeurent des dimensions avec lesquelles la plupart des étudiants-stagiaires disent composer (n = 3). De même, prenant en considération les dimensions collaboratives des tâches d'enseignement en institution spécialisée, quatre étudiants-stagiaires sur cinq mentionnent devoir parfois s'ajuster à des situations de co-intervention et/ou de coresponsabilité de leurs tâches d'enseignement avec des collègues du formateur de terrain, les amenant ce faisant à faire preuve d'une capacité à être reconnus par ces derniers

comme susceptibles d'**appartenir** dans un futur proche à la **communauté des professionnels** de la pédagogie spécialisée (au sens large) et de l'enseignement spécialisé (au sens restreint). Finalement, et bien que quatre étudiants-stagiaires se montrent également sensibles aux prescriptions conditionnant les **modalités d'organisation**, d'attribution, de réalisation et d'évaluation du stage « Enseigner en institution spécialisée II », seuls trois étudiants perçoivent la dimension contraignante d'une attribution à des **locaux et une organisation spatiale pré-donnée** pour enseigner et se former à l'enseignement.

9.6.4 Dimensions liées au contexte d'enseignement « classe spécialisée » infléchissant l'activité d'enseignement des étudiants-stagiaires

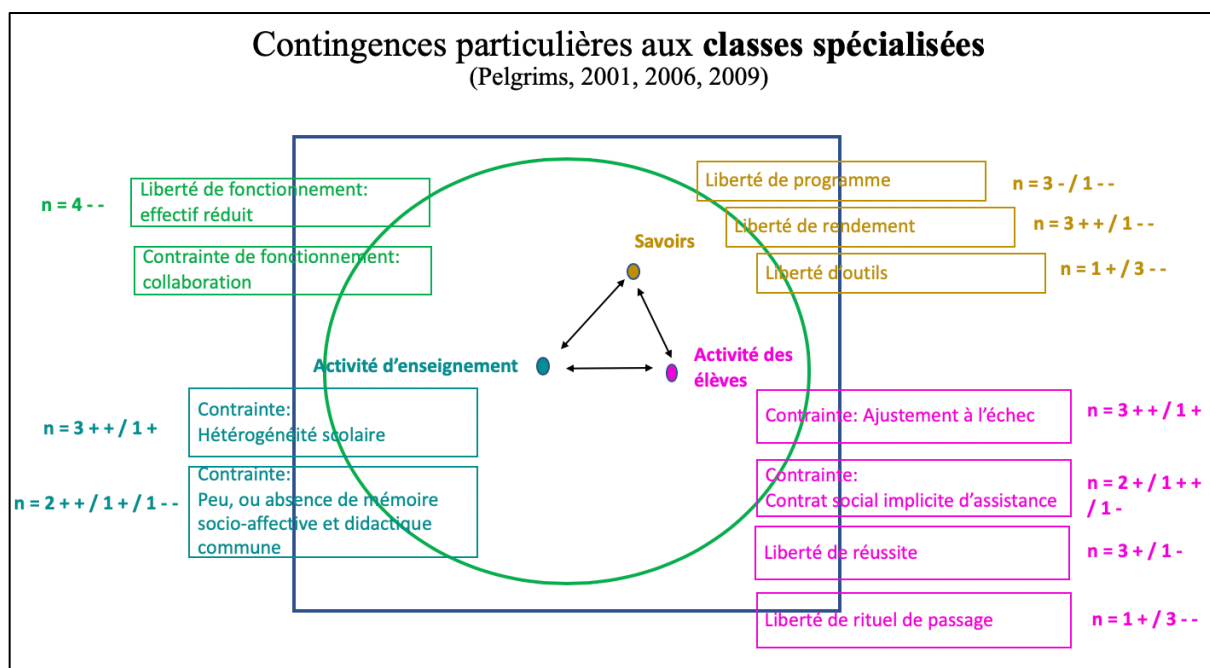


Figure 9.25 : Contingences situationnelles en contextes de classe spécialisée, significatives pour les ST

Pour ce qui est des contraintes et libertés évoquées par les étudiants-stagiaires ayant effectivement réalisé leur stage B en contexte de classe spécialisée²⁶⁰ (ST1, ST2, ST3, ST4), lorsqu'ils commentent des séquences d'activité lors du stage en classe spécialisée, nous n'identifions aucune description ou commentaire rendant compte d'une contingence pesant sur l'activité des trois étudiants-stagiaires, en raison de l'enseignement à des **classes à effectif réduit**. Au contraire, l'augmentation numérique de l'effectif d'élèves présents dans les classes spécialisées en comparaison avec celui rencontré dans les groupes-classes d'institution spécialisée, est perçue comme une contrainte par les trois étudiants-stagiaires. La **liberté d'outils et de moyens** d'enseignement dont bénéficient les enseignants de classe spécialisée, n'est quant à elle que très légèrement évoquée par les étudiants-stagiaires (n=1). En effet la plupart semblent y être indifférents. Lorsqu'elle abordée, c'est plutôt en réaction à la nécessité d'avoir à s'y conformer. Nous retrouvons finalement la quasi absence de référence à un ajustement à la **liberté de rituels de passage** et ses implications sur l'activité des élèves (n= 1).

Bien qu'ils ne mettent pas directement en relation leurs choix de tâches simplifiées, faciles d'accès et susceptibles de favoriser « une expérience de réussite » au détriment d'une expérience d'apprentissage réussi (Pelgrims, 2009, p. 140) et pouvant induire une **liberté de réussite** chez les élèves comme un ajustement aux contingences spécifiques des contextes d'enseignement en classe spécialisée, trois étudiants-stagiaires sur quatre mentionnent, réduire régulièrement leurs attentes et leurs exigences lorsqu'ils se rendent compte que les élèves ne parviennent pas à accomplir les tâches proposées. Cette

²⁶⁰ Pour rappel, ST2 effectue son stage B dans une structure correspondant davantage aux caractéristiques d'une institution spécialisée. ST5 quant à elle, effectue son stage B dans une classe intégrée dépendant d'un centre d'appui à l'intégration scolaire en ordinaire. Nous prenons par contre en considération pour ces résultats, les données concernant ST2 et ST4 effectuant leur stage D en regroupement de classes spécialisées.

tendance orientée vers une simplification des tâches est toutefois étroitement articulée à l'absence de mémoire socio-affective et didactique partagée avec les élèves, que trois étudiants-stagiaires affirment ressentir comme une contrainte dans leur activité (n= 2 ++ ; 1 + ; 1 - -). À cette indécision vient par ailleurs s'associer, la mise en œuvre du **contrat social implicite d'assistance**, que les étudiants-stagiaires investissent à plein corps (n= 2 + ; 1 ++ ; 1 -), non sans exprimer certaine fois la complexité qu'il y a à venir en aide de manière adéquate à l'ensemble des élèves, d'autant qu'ils se montrent tous sensibles à l'**hétérogénéité scolaire** présente dans les classes (n= 3 ++ et 1 +). Cette complexité à enseigner dans ces conditions n'est que peu renforcée par les libertés entourant le programme scolaire (**liberté de programme** n= 3 - ; 1 - -) mais l'est en revanche davantage par le maintien d'un rythme soutenu en fonction d'échéances et de niveaux de fin de cycle à atteindre (**liberté de rendement** n = 3 ++ ; 1 - -), auxquels échappent les élèves scolarisés en classe spécialisée.

9.6.5 Dimensions liées au dispositif de stage « Enseigner en classe spécialisée » infléchissant l'activité de formation à l'enseignement des étudiants-stagiaires

En outre, comme pour l'activité d'enseignement déployée dans le cadre du stage « Enseigner en institution spécialisée », les étudiants-stagiaires évoquent de nombreuses contraintes et certaines libertés données par le dispositif de stage lui-même et infléchissant directement l'accomplissement de leurs tâches d'enseignement auprès des élèves. Ce stage s'effectue en effet à plein temps (lundi-mardi-jeudi et vendredi) sur une période de quatre semaines très rapidement après la rentrée académique de la seconde année d'études. Il s'agit du second stage en contexte d'enseignement spécialisé. Les formateurs de terrain accueillant les étudiants-stagiaires dans leurs classes sont en principe des enseignants spécialisés exerçant dans l'un des regroupements de classes spécialisées du canton de Genève, ou dans une classe spécialisée située dans une école spécialisée privée subventionnée. Les regroupements de classes spécialisées sont, pour rappel, tous localisés au sein d'établissements scolaires de l'enseignement régulier de cycles 1 et 2.

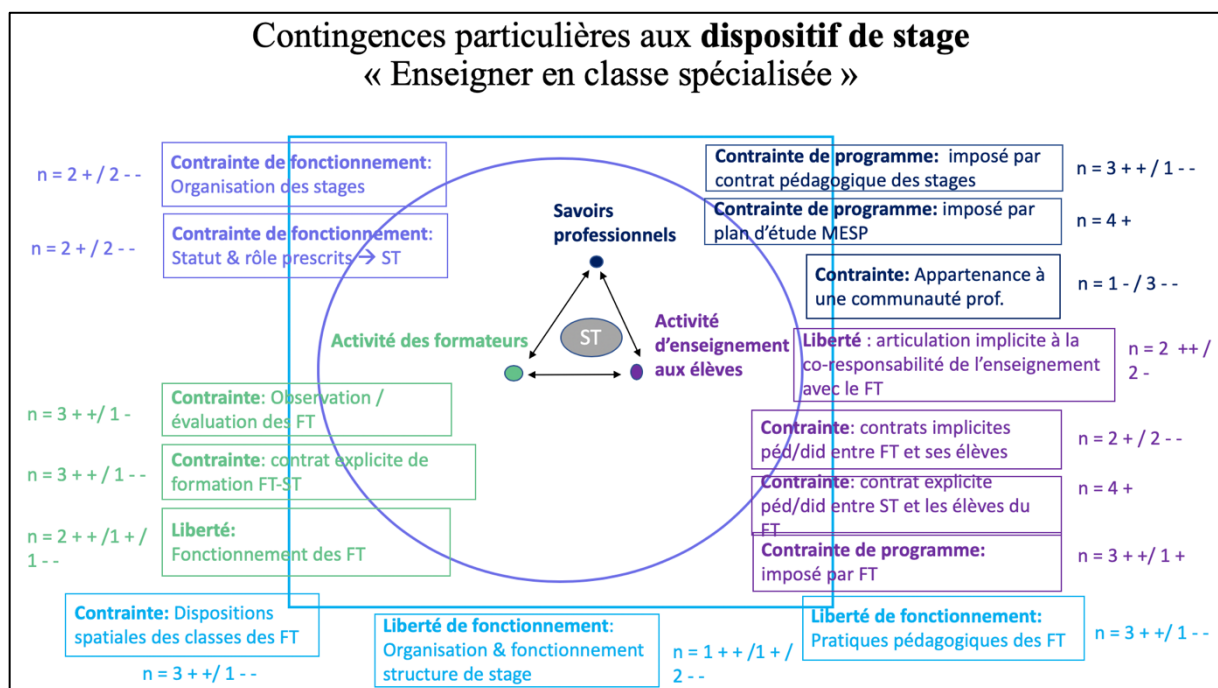


Figure 9.26 : Contingences significatives pour les ST et spécifiques au dispositif de stage « Enseigner en classe spécialisée »

Parmi les contraintes spécifiques au dispositif de stage F4E40603 « Enseigner en classe spécialisée », tel qu'envisagé par l'institut de formation des enseignants genevois et tel que formellement présenté aux étudiants au travers des différents documents prescrivant sur les plans réglementaires, organisationnels, pédagogiques et didactiques, l'ensemble des conditions de réalisation de ce stage, les objectifs

spécifiques et généraux poursuivis, ainsi que leur modalités d'évaluation, nous retenons que les étudiants-stagiaires, ne sont à nouveau, guère insensibles au double système didactique dans lequel leur enseignement se décline. Leur implication dans les systèmes didactique et pédagogique de la classe (enseignement – élèves – savoirs scolaires) continue en effet de se superposer au système de formation au sein duquel ceux-ci occupent une place d'apprenants.

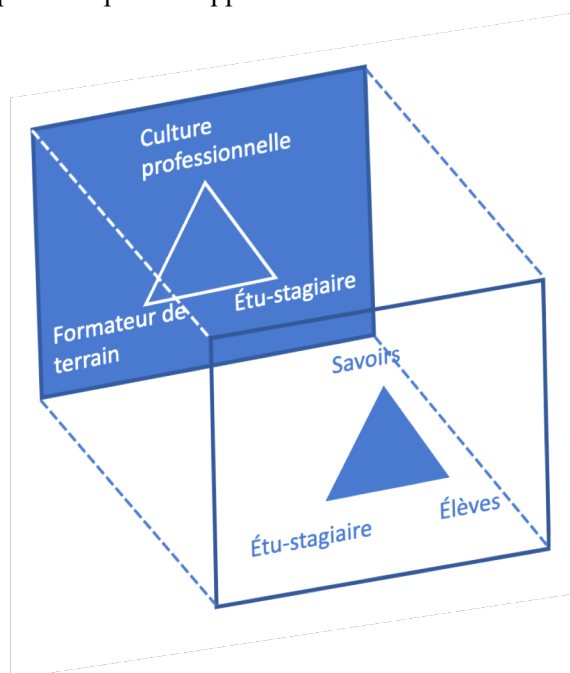


Figure 9.27 : Superposition des systèmes didactiques et pédagogiques durant la SEA

De fait, alors qu'ils tentent tous les quatre, d'**instaurer des contrats pédagogiques et didactiques explicites** avec les élèves de leurs formateurs de terrain, ils prennent la mesure des **contraintes de programme et de rendement en lien avec les exigences du plan d'études de la maîtrise** en enseignement spécialisé (n = 4), repérant pour certains, le décalage persistant entre une formation non-accomplie d'enseignant régulier et les connaissances et compétences nécessaires pour enseigner en classe spécialisée. Le stage « Enseigner en classe spécialisée », étant le seul dans lequel la **contrainte de programme imposé par les formateurs de terrain**, invite les quatre étudiants-stagiaires à, non seulement enseigner la plupart des disciplines scolaires prévues par le plan d'étude romand, mais également à s'inscrire le plus souvent dans la continuité d'un programme scolaire déjà conçu et entamé par les formateurs de terrain en ce début d'année scolaire. De même, nous notons chez les quatre étudiants-stagiaires, l'intention de mettre en œuvre les tâches d'enseignement d'ordre pédagogiques et didactiques et en adoptant une posture professionnelle d'enseignant spécialisé. La **contrainte de programme** procurée par le fait d'avoir à atteindre les **objectifs spécifiques du stage** « Enseigner en classe spécialisée » semble donc agir comme contingence significative pour ceux-ci. Le fait d'être **observé et évalué** par le formateur de terrain, et de se situer dans un **contrat explicite de formation** avec ce dernier, tout en s'efforçant de se conformer aux **pratiques pédagogiques habituelles, ritualisées, routinières de l'enseignant-titulaire** observées en amont, devient dès lors contingent pour trois étudiants-stagiaires sur quatre. Tout comme l'articulation implicite de la coresponsabilité de l'enseignement avec le formateur de terrain, n'est mise en évidence en tant que contrainte que par deux étudiants-stagiaires, impliquant pour eux une coordination plus importante des tâches d'enseignement avec l'enseignant-titulaire, le fait d'endosser un **rôle de stagiaire**, et d'agir en classe en « tant que stagiaire », ne s'avère contraignant que pour une partie des étudiants-stagiaires (n = 2).

Il est en revanche surprenant de constater que la contrainte de collaboration avec les collègues du regroupement de classes spécialisées, ou les collègues de l'enseignement régulier n'infléchit que pour l'un d'entre eux et encore de manière très relative l'activité d'enseignement et de formation à l'enseignement spécialisé. En outre, les **contraintes que le fonctionnement particulier des classes spécialisées** au sein des regroupements (décloisonnements, co-enseignement, répartition des élèves par groupes de besoins, groupes de niveaux, groupes d'intérêts, groupes d'âges, etc.), peuvent revêtir pour

l'activité d'enseignement déployée par un étudiant-stagiaire lorsqu'il est en stage, ne représente une contingence que pour moitié des étudiants ($n = 2$). Finalement, les contraintes liées au fait de se voir attribuer des **locaux** dont l'**aménagement** et l'**organisation spatiale** ont été conçus par d'autres, pour planifier et mettre en œuvre les séances d'enseignement et apprentissage, ne représente une contrainte infléchissant l'activité que de deux étudiants-stagiaires. Ceux-ci sont visiblement sensibles à ces dimensions dans leur manière d'appréhender leurs tâches d'enseignement. De même, pour ce deuxième stage de leur parcours de formation pratique dans le cursus de la maîtrise en enseignement spécialisé, les contraintes liées aux **dimensions organisationnelles et réglementaires des dispositifs de stages**, ne sont mentionnées que par deux étudiants-stagiaires.

9.6.6 Dimensions liées au contexte d'enseignement « appui à l'intégration ²⁶¹ » infléchissant l'activité d'enseignement des étudiants-stagiaires

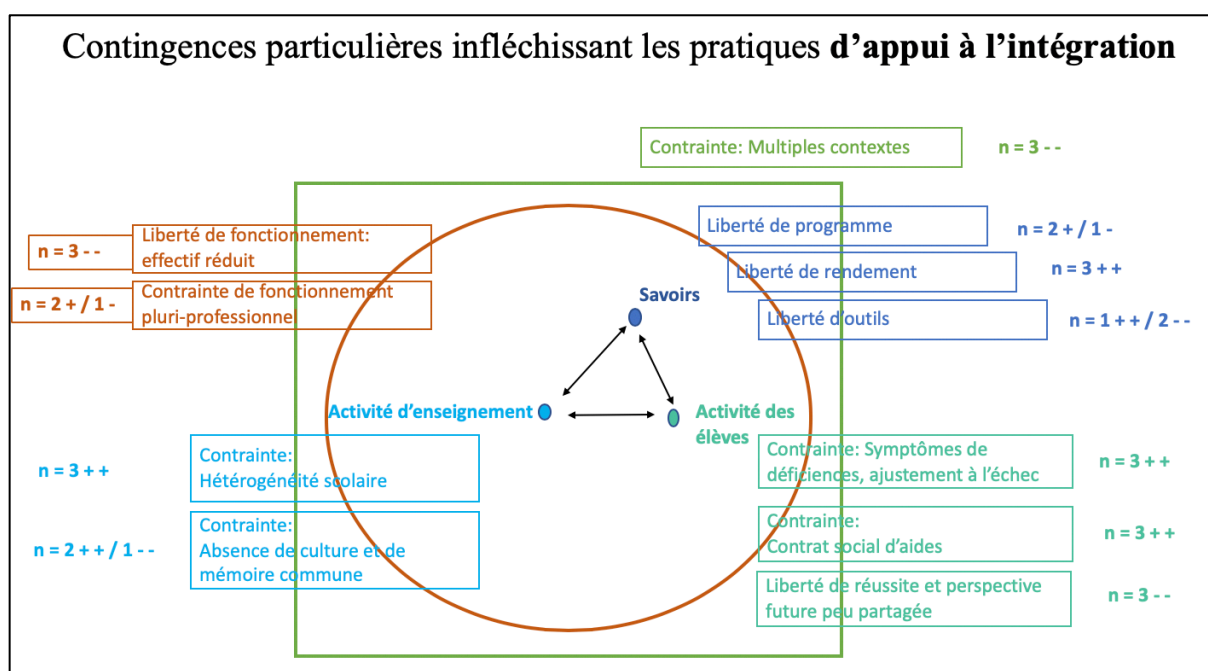


Figure 9.28 : Contingences situationnelles en contextes d'enseignement en appui à l'intégration, significatives pour les ST

Aucune des situations d'enseignement et apprentissage observée et documentée par les étudiants-stagiaires dans le cadre de cette recherche n'a eu pour objet une intégration d'élèves scolarisé en contexte d'enseignement spécialisé dans une classe ordinaire. Les contraintes et libertés identifiées dans ce contexte se rapportent donc uniquement aux situations d'enseignement se déroulant dans les structures d'enseignement spécialisé (classes intégrées dans un établissement scolaire primaire et secondaire de l'enseignement ordinaire). À nouveau, comme dans les deux autres contextes précédents, la liberté de fonctionnement qui permet à ces classes de se voir accorder un **effectif réduit** d'élèves n'est jamais convoquée à titre de contrainte par les étudiants-stagiaires. De même, le fait d'avoir à multiplier le déploiement de **tâches collaboratives** en lien avec des **contextes d'enseignement multiples** (classes ordinaires et classes intégrées par ex.) n'est que très indirectement mentionné par une étudiante-stagiaire dans une articulation étroite avec la liberté de programme présente en classe intégrée. Finalement, **l'absence de perspectives futures et de rituels de passage** vers un projet d'intégration (scolaire et/ou professionnel) à court ou moyen terme en contexte ordinaire, générant potentiellement des

²⁶¹ Nous présentons ici les résultats concernant les stages effectués en contextes d'« appui à l'intégration scolaire » par les étudiants ST1, ST3 et ST5 et ayant eu lieu dans des classes dites intégrées. ST2 et ST4 ont quant à elles réalisé ce stage dans une classe spécialisée appartenant à un regroupement de classes spécialisées, raison pour laquelle leurs résultats sont considérés pour le contexte « Enseigner en classe spécialisée ».

comportements réactionnels à cette incertitude chez les élèves scolarisés simultanément dans ces deux contextes, n'est jamais mentionnée par les étudiants-stagiaires.

Si ceux-ci évoquent avec insistance la contrainte d'**ajustement aux comportements, symptômes et déficiences** des élèves des groupes-classes auxquels ils sont confrontés, c'est essentiellement car ils cherchent : a) à faire en sorte que ceux-ci s'engagent, participent activement aux séances d'enseignement et apprentissages qu'ils leur proposent et b) à maintenir l'ordre en classe. En outre, l'**hétérogénéité scolaire** qu'ils rencontrent dans ces groupes-classes demeure comme dans les autres contextes, l'une des principales contraintes avec laquelle ils composent leur enseignement. Les étudiants-stagiaires se heurtent également dans la même mesure à la **liberté de rendement** ainsi qu'au **contrat social implicite d'assistance** (n = 3 ++).

Tandis que l'**absence de mémoire didactique et socio-affective** partagée entre les étudiants-stagiaires et les élèves d'une part et la **liberté de programme** d'autre part, semblent significatives pour deux d'entre eux, celles-ci ne sont pas signalées (directement ou indirectement) comme infléchissant l'activité d'enseignement de l'un des étudiants-stagiaires. Cette proportion s'inverse lorsqu'il s'agit de la **liberté d'outils et de moyens** d'enseignement accordée aux enseignants spécialisés exerçant la fonction de soutien d'intégration (n = 1 ++ / 2 --). En revanche, et contrairement à ce qui a pu être mis en évidence pour les classes spécialisées, les étudiants-stagiaires semblent moins sensibles à la **liberté de réussite** avec laquelle les élèves de ces contextes ont pris l'habitude de composer dans leur activité d'apprentissage (n = 1 + / 2 - -).

9.6.7 Dimensions liées au dispositif de stage « Enseigner en appui à l'intégration » infléchissant l'activité de formation à l'enseignement des étudiants-stagiaires

En ce qui concerne à présent les contraintes et libertés spécifiques au dispositif de stage F4E40601 « Enseigner en appui à l'intégration » abordées de manière directe ou indirecte par les étudiants-stagiaires, nous constatons que comme pour les trois autres dispositifs de stage, celles-ci infléchissent avec plus ou moins d'intensité l'activité d'enseignement et de formation des étudiants-stagiaires concernés par ce dispositif de stage.

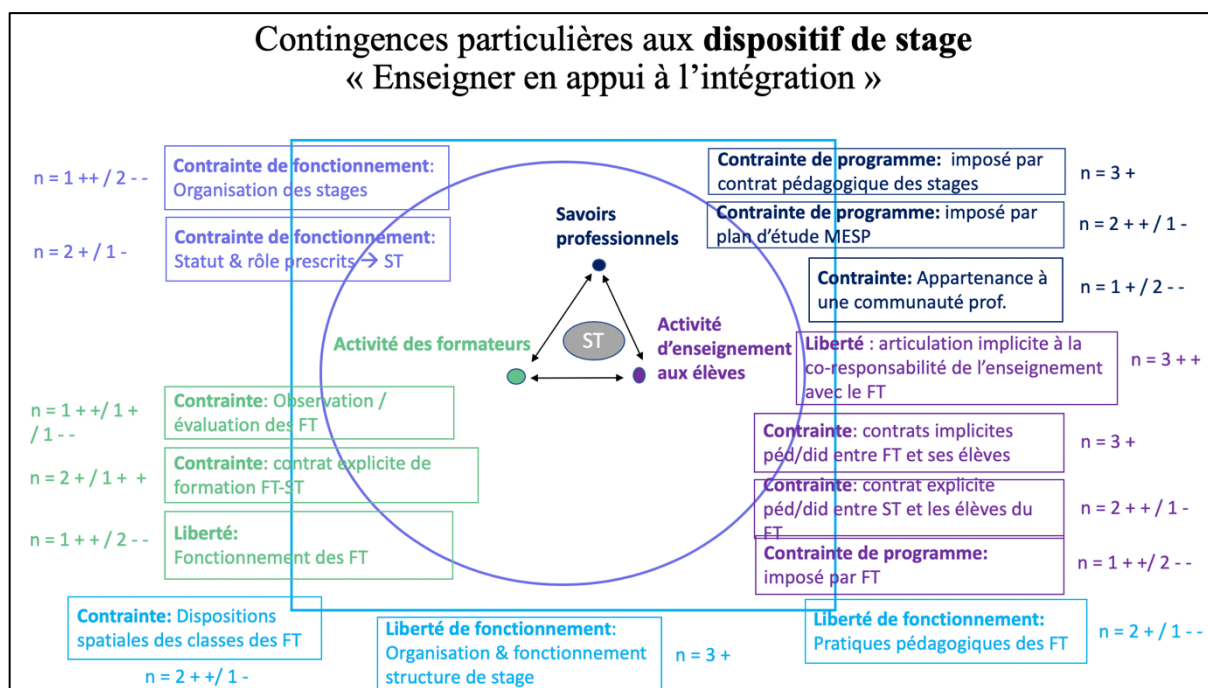


Figure 9.29 : Contingences significatives pour les ST et spécifiques au dispositif de stage « Enseigner en appui à l'intégration »

Nous remarquons tout d'abord, que pour ce dernier stage en responsabilité, effectué à mi-temps (jeudi et vendredi) sur une durée de huit semaines au semestre de printemps, les **contraintes**

organisationnelles et réglementaires de fonctionnement, ne sont décrites et commentées que par un étudiant-stagiaire sur trois. Cette contingence met ici en lumière pour cet étudiant-stagiaire, le fait d'avoir à composer d'une part avec un nombre de jours limités de stages (16) pour planifier et concevoir et mettre en œuvre l'ensemble des tâches d'enseignement et d'autre part, avec de la discontinuité dans son enseignement en raison de l'interruption due aux vacances de Pâques. Dans le contexte de ce dernier stage, si pour l'une des étudiantes-stagiaires, le **statut de stagiaire** n'est pas envisagé comme une contrainte infléchissant son activité d'enseignement et de formation à l'enseignement, pour ses deux autres collègues, en revanche, une prise de distance les amenant à faire la différence entre ce qu'ils feraient s'ils étaient responsables de leur groupe-classe ou encore si c'était leurs élèves, s'ils étaient déjà enseignants etc. nous permettent d'envisager à quel point le statut de stagiaire agit encore de manière prégnante pour eux dans ce dernier stage. C'est dans ce même ordre d'idée que les contraintes liées à l'articulation entre leurs modalités d'enseignement, la **disposition spatiale et l'aménagement des locaux-classes**, sont significatives pour eux (n = 2), bien que ceux-ci comme dans les autres stages d'ailleurs ne parviennent pas forcément à s'émanciper en s'octroyant la possibilité de faire autrement avec ce qui est donné. Aux contraintes de fonctionnement liées à une organisation temporelle et spatiale du stage, s'ajoutent celles liées au **fonctionnement et à l'organisation de la structure de stage**, avec lesquels les trois étudiants-stagiaires disent composer. En revanche, si se conformer aux **pratiques pédagogiques et à l'organisation interne de la classe** de l'enseignant-titulaire est envisagé comme une contrainte par deux des étudiants-stagiaires sur trois, tous mettent en évidence le fait d'avoir à composer avec des **contrats pédagogiques et didactiques demeurant implicites entre les élèves du groupe-classe et leur enseignant-titulaire**, et les amenant à faire en sorte, d'instaurer sur les deux jours où ils se trouvent dans le groupe-classe, **des contrats pédagogiques et didactiques explicites** avec ces mêmes élèves (n = 2). Cette forte présence des contrats pédagogiques et didactiques liant l'enseignant qui reste en charge des enseignements en début de semaine aux apprentissages de ses élèves, contribue à renforcer la perception de la **contrainte d'une articulation implicite de l'enseignement sous forme d'une coresponsabilité** à partager avec le formateur de terrain (n = 3). Or, seule une étudiante-stagiaire exprime la perception d'une forte **contrainte de programme imposée par le formateur de terrain** qu'elle se doit de respecter durant ce stage. La même étudiante-stagiaire se montre également très sensible aux dimensions de collaboration multiprofessionnelle spécifiques au fonctionnement de cette structure, et impossible à ne pas prendre en compte en tant qu'étudiante-stagiaire lorsqu'elle enseigne.

Les **contraintes de programme liées au dispositif de formation lui-même**, se révèlent contraignantes pour l'ensemble des étudiants stagiaires, tandis que les contraintes de rendement associées à l'ensemble des connaissances et expériences supposées être maîtrisées au travers du **plan d'étude prévu par le programme de formation**, ne le sont que pour deux d'entre eux. Ceux-ci constatent néanmoins avoir encore beaucoup de choses à apprendre, même s'il s'agit de leur dernier stage. Cela les amène dès lors à se conformer au **contrat de formation explicite** qui les lie à leur formateur de terrain, même si deux d'entre eux relativisent les **contraintes** liées aux **dimensions évaluatives** de ce dernier stage, les considérant davantage comme une ressource sur laquelle ils peuvent compter pour enseigner.

9.6.8 Constats comparatifs entre les trois types de contextes et les quatre dispositifs de stages

Ce tour d'horizon a permis de mettre en évidence l'ensemble des contingences infléchissant l'enseignement et la formation à l'enseignement spécialisé dans les trois contextes d'enseignement spécialisé. Nous nous saisissons à présent des contingences les plus significatives²⁶² parmi cet ensemble en illustrant, comment celles-ci se déclinent différemment ou de manière similaire, selon les contextes d'enseignement et les dispositifs de stages concernés.

²⁶² Pour plus de détails et d'illustrations concernant la description et l'analyse de la signification accordée à ces différentes contingences par les étudiants-stagiaires et sur la manière dont celles-ci infléchissent leur expérience, consulter le chapitre 11 portant sur l'activité de l'étudiante-stagiaire 1. Les résultats généraux portant sur l'expérience vécue par les 4 autres stagiaires viennent compléter, parfois nuancer, mais surtout confirmer, les premières tendances obtenues à travers l'analyse réalisée pour la première étudiante.

9.6.8.1 Un environnement physique de travail et de formation au travail d'enseignant spécialisé imposé et avec lequel les étudiants-stagiaires composent pour enseigner et se former à enseigner

Parmi l'ensemble des conditions environnementales décrites (localisation, situation au sein de établissements scolaires de l'enseignement genevois, formes architecturales des bâtiments scolaires, enfin dispositions et aménagements des locaux-classes) et susceptibles d'infléchir potentiellement l'activité des étudiants-stagiaires dans leur travail d'enseignant dans les trois contextes d'enseignement spécialisé, nous remarquons que la plupart ne sont pas convoquées dans la description de leur expérience comme éléments significatifs intervenant *directement* dans leur activité d'enseignement et de formation à l'enseignement.

Si certaines dispositions spatiales des élèves ou organisation et emplacement du matériel scolaire (ou extra-scolaires), perturbent, questionnent les étudiants-stagiaires selon les salles de classes dans lesquelles ils sont affectés, la situation géographique de l'établissement scolaire attribué aux étudiants-stagiaires par la coordination des stages de la MESP, peut parfois être mentionnée en lien avec les contraintes liées aux trajets à effectuer et la fatigue qui y est reliée. Sa localisation au sein ou à l'extérieur d'un bâtiment scolaire d'établissement est rarement évoquée en termes de contraintes ou de liberté que cela génère pour l'activité d'enseignement.

En institution spécialisée, c'est ST3 qui évoque le plus sa sensibilité à l'environnement physique dans lequel il se situe pour accomplir les tâches didactiques, pédagogiques et collaboratives prescrites par les deux dispositifs de stage. Le fait que l'un des deux bâtiments d'habitation transformé en école se situe à la campagne et soit entouré par un jardin l'amène à se sentir encore plus « à la maison » que dans le même type de bâtiment situé en zone urbaine. L'organisation des locaux, l'utilisation des espaces communs à des fins pédagogiques et didactiques procurent selon lui, une **liberté de fonctionnement** que d'autres contextes scolaires n'offrent pas. Il perçoit par ailleurs dans ce contexte, une dimension familiale au travail et à l'enseignement avec laquelle il se montre particulièrement à l'aise et à laquelle il adhère. En outre, c'est la possibilité de pouvoir se préparer un thé ou un café, boire un jus dans le jardin, se servir de chocolats, côtoyer de près la confection des repas dans la cuisine, partager les repas tous ensemble, la proximité entre les professionnels émanant de corps professionnels distincts, qui contribue selon lui à rendre l'atmosphère familiale et conviviale. Avoir à accomplir des tâches de mathématiques avec un groupe de quelques élèves dans une salle à manger, ne s'avère dès lors pas perturbant en soi pour ST3. Avoir à se déplacer à pied pour se rendre dans la salle de gymnastique d'un collège avoisinant, fait partie des dimensions non questionnée ou interrogée par l'étudiant-stagiaire et semble aller de soi. ST1 ne revient pas non plus sur le fait d'avoir à enseigner dans une salle de classe relativement étroite, située à côté de la salle à manger et donnant de plein pied sur le jardin.

En revanche, selon la taille de l'établissement scolaire et l'organisation des locaux, certaines contingences liées à la nécessité de s'ajuster aux **comportements réactionnels des élèves** en institution spécialisée, deviennent plus saillantes pour deux des étudiantes-stagiaires. Ainsi, si ST1 ne se montre pas préoccupée par le fait que l'élève D sorte du local-classe à sa guise et ne cherche pas à aller à sa poursuite, c'est parce qu'elle sait qu'il n'aura que la possibilité de se rendre dans la salle à manger connexe à la salle de classe ou au pire dans le local bibliothèque, situé à la cave (SEA2). ST2 en revanche, mentionne ne pas être en mesure d'aller à la recherche de l'élève R, également sorti sans autorisation du local-classe, sans que cela ne porte préjudice à son enseignement et surtout au maintien de l'ordre en classe, tellement l'établissement scolaire est grand (SEA5). Elle reste donc en classe, tout en se demandant où est l'élève C et ce qu'il fait.

La prise en compte de leur propre emplacement dans le local-classe et ce qu'il permet ou au contraire empêche d'accomplir comme gestes techniques, n'est toutefois pas encore pleinement saisi par les étudiants-stagiaires lors du premier stage en institution spécialisée : ST2 ne se rend ainsi pas compte lors de sa première séance d'enseignement que le fait de lire l'album de jeunesse aux élèves en se tenant debout devant eux et tout en plaçant l'ouvrage contre son corps ne permet pas aux élèves de voir les images de l'histoire qu'elle leur lit simultanément. Celle-ci semble se saisir de l'aménagement de la classe tel qu'il lui est donné *de facto*, sans que parmi les possibles, ne soit envisagé un investissement de l'espace canapé pourtant présent dans ce local-classe. Il en va de même pour ST3, qui pour accomplir la même tâche de lecture, s'installe avec une certaine évidence non questionnée et non décrite comme signifiante pour son expérience à cet instant, au bureau de l'enseignante-titulaire situé face au U formé

par les cinq pupitres des élèves. Il sait néanmoins qu'assis à cette place, il est en mesure de voir l'ensemble des élèves, même s'il reconnaît ne pas encore parvenir à faire pleinement usage à ce « regard circulaire » plébiscité par sa formatrice de terrain. ST5 quant à elle, mentionne ne pas savoir où se placer, comment se positionner pour interagir avec les trois élèves assis à leurs pupitres en fond de salle de classe. Or, si sa propre place lui pose question, celle des élèves n'est en tant que telle, point faite émergée comme dimension significative de l'environnement avec lequel elle doit composer pour enseigner. Lorsqu'il s'agit en revanche d'envisager des déplacements au tableau-noir pour les élèves, alors la distance qui existe entre l'emplacement des pupitres et celle du tableau intervient dans le faisceau des préoccupations décrites par ST5. L'ajustement à l'activité des élèves (dans ses dimensions socio-affectives) rend dès lors cette dimension spatiale, jusqu'alors transparente, significative pour cette étudiante-stagiaire : décision est prise de ne les faire passer au tableau noir que si leur état d'agitation le permet, trop de déplacements n'étant pas concevable.

À ce propos, les contraintes ou ressources spatiales procurées par des dispositions et un aménagement singulier des salles de classes dans ces établissements scolaires prototypiques des institutions spécialisées genevoises, sont rarement décrites ou commentées par les étudiants-stagiaires, comme participant à leur activité d'enseignement. Si le recours au tableau-noir est régulièrement évoqué tant par les étudiants-stagiaires que par les formateurs de terrain, celui-ci est plutôt mis en relation directe avec l'usage qu'ils en font ou pourraient en faire avec les élèves, et donc davantage avec les modalités d'enseignements et formats pédagogiques, qu'avec son emplacement dans la classe. Il en va de même pour ce qui concerne la disposition des pupitres dans les salles de classe, qui n'est qu'à une exception près (ST5 lors du stage C) pas évoquée en tant que telle par les étudiants-stagiaires lors de la description de leur expérience, ni reprise par et avec les formateurs de terrain en entretiens de régulation pour les avantages et inconvénients qu'ils pourraient susciter en termes d'organisation et de mise en œuvre des tâches. Les caractéristiques saillantes de l'équipement et des fournitures scolaire présentes dans les locaux des institutions spécialisées genevoises passent le plus souvent également sous silence : les étudiants-stagiaires s'adaptent à ce qu'ils trouvent sur place dans leurs différents stages et s'efforcent de correspondre aux pratiques observées et ritualisées, sans mentionner des traces de perturbation à ce sujet (si ce n'est celle du risque de se tromper parfois, voire par ex). Si ST4 semble en effet stupéfaite d'être confrontée à des élèves-adolescents n'ayant pas leur matériel scolaire à disposition pour accomplir les tâches d'apprentissage, ST5 retient en revanche l'importance de l'absence de matériel sur les pupitres des élèves de la structure C, accueillant majoritairement des élèves de cycle 1 institutionnellement désignés comme souffrant d'un trouble du spectre de l'autisme.

De même que la majorité des étudiants-stagiaires ne convoquent pas l'aspect de la localisation géographique et physique des bâtiments et les implications que celles-ci peuvent avoir sur leur travail d'enseignant en institution spécialisée, celles-ci sont rarement évoquées dans les entretiens de régulation avec les formateurs de terrain que nous avons pu observer et analyser. Seul FT3C mentionne le fait que le contexte institutionnel, en tant qu'institution séparée et située dans de tels locaux, procure aux élèves une dimension protectrice et encadrante, ce qui contribue à les sécuriser, de par la proximité entre élèves et professionnels engendrée par l'organisation des locaux.

Lors du stage effectué **en regroupement de classe spécialisée**, certains étudiants-stagiaires identifient notamment les contraintes et libertés de fonctionnement produites par une localisation séparée ou incluse dans l'EO ainsi que par la forme architecturale donnée par la structure d'enseignement.

C'est ainsi le cas de ST1, comme nous l'avons vu dans le chapitre 8, qui spécifie les implications que la localisation du local-classe²⁶³ revêt pour son activité d'enseignement et l'activité des élèves. ST3 semble quant à lui, également affecté par le fait d'avoir à enseigner dans des conditions peu favorables à l'enseignement et à l'apprentissage :

Là on arrive sur les bâtiments, sur la classe, où et puis bon c'est un container, où il y a tout le temps des gens qui passent... Autant ça me déconcentre et puis ça déconcentre les élèves. Il y a ce côté vitrine, il y a le cadre, il y a le contexte ...

²⁶³ Ce local-classe est pour rappel situé dans l'enclassement d'une autre classe, relevant, elle de l'enseignement régulier, générant des passages dans la classe imprévus et parfois peu confortables à gérer. Le local se trouve par ailleurs immédiatement sous la salle servant de bureau à la direction de l'établissement scolaire de l'enseignement régulier.

Selon lui, la localisation de ce local-classe, même si provisoire, dans un pavillon scolaire, infléchi plus généralement l'activité de préparation des tâches scolaires (photocopieuse située à l'intérieur du bâtiment scolaire principal de l'enseignement régulier) mais également l'investissement des tâches collaboratives, notamment celles qui concernent la collaboration avec les collègues de l'enseignement régulier (salle des maîtres située également dans le bâtiment scolaire principal de l'enseignement régulier). Le fait d'avoir à sortir de l'espace pavillon, de franchir le préau scolaire afin de rejoindre la trentaine de collègues qu'il connaît à peine, durant le temps d'une récréation, loin de le ravir, l'oblige à faire des choix : renoncer à souffler pour **se sentir appartenir à une communauté professionnelle**, ou prendre le temps de respirer et risquer de passer à côté des informations nécessaires au suivi des intégrations scolaires en cours, ou simplement liées à la vie de l'établissement scolaire. La configuration spatiale du local-classe, elle-même contingente de la taille réduite de l'espace à disposition, l'amène à se sentir à l'étroit, dans les mouvements effectués au sein de la classe, ainsi qu'à restreindre son champ visuel parfois lorsqu'il interagit devant le tableau noir face aux élèves.

Comme nous l'avons mis en évidence pour le contexte « institution spécialisée », les locaux aménagés par les formateurs de terrain, et utilisés par ceux-ci ne correspondent pas forcément à l'usage que souhaiteraient en faire les étudiants-stagiaires lorsqu'ils enseignent, même s'ils ne le revendiquent pas dans les échanges qu'ils ont avec leurs formateurs. Ainsi, pour ST4, si la configuration et l'aménagement du local-classe semble convenir à l'enseignante-titulaire qui a pour habitude de se tenir à son bureau, duquel elle peut observer l'ensemble des élèves, ainsi qu'avoir accès à l'ensemble des espaces de travail de la classe, ceux-ci ne lui permettent pas d'en faire de même. :

Et c'est vrai qu'elle est beaucoup en train de faire d'autres choses sur l'ordinateur pour préparer les leçons et qu'elle les laisse vraiment travailler ensemble et ce sont eux qui viennent au bureau.

Moi, c'est moins pratique, parce que la table, elle est quand même au fond, donc ils doivent parcourir toute la classe. (...) C'est difficile d'avoir visuellement accès à tout, lorsqu'on est stagiaire et que l'on se tient derrière. Ce n'est pas le cas de FT qui a son bureau devant, en face et qui a donc accès à tout.

Or, l'exemple inverse est également vrai dans un contexte d'enseignement identique, mais dans une structure distincte : Souhaitant s'installer à une grande table au fond de la classe pour permettre à un groupe d'élèves ayant été absents lors de la séance précédente de rattraper les tâches non réalisées, ST4 réalise que sa formatrice de terrain l'ayant encouragé à s'installer au bureau de l'enseignante, est elle-même assise à la table du fond vers laquelle elle aurait volontiers proposé aux élèves de se déplacer. Ces deux exemples parmi d'autres, illustrent outre l'ajustement des étudiants-stagiaires à la configuration des locaux des titulaires de classe, pour mener à bien leurs tâches d'enseignement, l'ajustement également nécessaire à l'emplacement librement choisi par les formateurs de terrain lorsqu'ils observent et évaluent l'étudiant qu'ils accueillent en stage.

Finalement, le fait d'être astreint par les **dispositions réglementaires de la formation pratique**, à effectuer l'un de ses quatre stages en enseignement spécialisé dans un contexte d'enseignement envisagé précisément comme plus scolaire, plus proche de la norme, amène ST3 à appréhender pour la première fois de sa formation pratique, l'usage du tableau-noir dans une articulation étroite avec les tâches d'enseignement. C'est également le cas de ST4, qui reconnaît notamment dans la configuration spatiale des locaux des classes de RCS et leur inscription physique dans un établissement scolaire d'enseignement régulier, le sentiment d'une plus grande proximité avec la communauté professionnelle ordinaire.

Lors du stage « Enseigner en appui à l'intégration » réalisé **dans des classes intégrées**, peu de nouvelles dimensions spécifiques à ce contexte d'enseignement sont évoquées par les étudiants-stagiaires concernant l'organisation spatiale des salles de classe et/ou leur localisation au sein de bâtiments scolaires de l'enseignement primaire et secondaire régulier. En effet, des éléments similaires infléchissant leur activité et par ailleurs articulés aux contraintes spatiales données par l'environnement scolaire sont signalés par les étudiants-stagiaires :

- Absence d'anticipation et adaptation dans l'instant aux configurations spatiales pré-données par l'environnement pour l'organisation spatiale des tâches à accomplir par les élèves
- Préoccupation du maintien de l'ordre en classe comme préfigurant le choix des déplacements à effectuer par les élèves.

- Signification accordée à leur propre positionnement dans la classe et à la possibilité d'avoir accès à l'ensemble des événements se déroulant durant la séance.

ST5, **contrainte par l'affectation de stage** reçue, de mener ses tâches d'enseignement dans une classe intégrée en contexte d'enseignement régulier avec un **groupe-classe hétérogène** composé d'élèves entendant et d'élèves malentendants, mentionne cependant être particulièrement satisfaite d'avoir à disposition deux espaces distincts dans la classe pour travailler la notion mathématique qui s'impose à elle (**contrainte de programme imposé par le formateur de terrain, contrainte de collaboration avec des enseignants réguliers**). Celle-ci décrit et commente sa difficulté à n'avoir recours dans un premier temps qu'à un emplacement-type de l'enseignant dans la classe pour l'enseignement de cette notion mathématique : soit l'enseignement frontal oral et la seule présence de quelques barres de dizaines entre les mains. Ainsi, et bien que ST5 reconnaisse qu'il s'agit là de choix pédagogiques et didactiques fréquents dans cette structure, elle salue tout de même, car elle la reconnaît précisément, la possibilité donnée par l'environnement physique de la classe de pouvoir changer d'endroit pour l'enseignement de telles notions et l'accomplissement des tâches par les élèves s'y rapportant. Par ailleurs, d'autres éléments semblent intervenir dans le fait que l'étudiante-stagiaire se saisisse tout particulièrement à cet instant des ressources à disposition dans l'espace classe : a) celle-ci rapporte en effet se sentir un peu à l'étroit devant le tableau, assise sur une petite chaise à devoir leur expliquer du mieux qu'elle le peut la notion mathématique en jeu et b) celle-ci cherche également à permettre aux élèves de ce groupe-classe d'être spatialement répartis dans la classe indépendamment d'une appartenance institutionnelle à des classes différentes, ce afin de favoriser leur intégration.

Quelques formateurs de terrain invitent cependant leurs étudiants-stagiaires à prendre en considération les configurations et aménagement spatiaux de la salle de classe dans la phase de conception et/ou dans la phase de mise en œuvre des séances d'enseignement. Celles-ci peuvent dès lors parfois être envisagées en termes de contingences intervenant dans l'accomplissement des tâches par les élèves. Selon les contextes d'enseignement spécialisé, ces injonctions et conseils seront toutefois justifiés différemment.

Ainsi en institution spécialisée, la question de la place à laquelle les élèves se situent lorsqu'ils accomplissent leurs tâches est discutée. ST2 découvre alors avec FT2A, la **liberté** institutionnellement accordée aux enseignants spécialisés en institution, de pouvoir accorder aux élèves la possibilité d'apprendre non seulement quand ils peuvent/veulent bien (liberté de rendement et liberté de réussite, Pelgrims, 2003, 2006, 2009), mais également à l'emplacement souhaité pour la réalisation des tâches prescrites. Elle découvre et retient qu'en institution spécialisée il est non seulement possible de laisser les élèves travailler à l'endroit de la classe qui leur convient, mais que cela est également recommandé dans la mesure où cette stratégie permet aux élèves de s'engager plus facilement et d'accomplir les tâches prescrites. SI FT3A rappelle qu'il n'est jamais possible d'avoir accès à l'ensemble des comportements des élèves lorsqu'on enseigne, interagit avec les élèves, FT3C précise quant à lui à ST3 que selon la tâche prévue, il importe de réfléchir à l'espace le plus adapté et à la disposition des élèves afin d'éviter que cet aspect devienne un obstacle à l'accomplissement de la tâche le moment venu. Le choix de cet espace de travail peut ainsi correspondre à différentes intentions : éviter de mettre les élèves en difficulté en raison de la trop grande proximité ou de la trop grande distance qu'ils ont avec le matériel nécessaire à l'accomplissement de la tâche ; éviter les risques de perturbation de l'ordre en classe en raison d'une trop grande promiscuité entre élèves. Selon l'organisation des locaux, leur nombre et leur taille, une marge de liberté relative à l'emplacement choisi pour la réalisation des tâches scolaires est donc accordée aux enseignants travaillant en institution spécialisée. Ceux-ci peuvent décider, en concertation avec l'équipe, du meilleur emplacement pour l'accomplissement des tâches didactiques et pédagogiques avec les différents groupes d'élèves et ne sont pas consignés à l'utilisation d'un seul espace. En revanche, dans les institutions spécialisées dans lesquelles le nombre de locaux est limité et où l'organisation est pensée en groupes de références, il apparaît que cette liberté est fortement réduite : les salles de classes deviennent à l'inverse des locaux à multiples usages, notamment celui du repas (Alberte, 2017). La taille de la classe et la disposition spatiale des meubles au sein de celle-ci s'avèrent alors de ce fait une contrainte donnée par l'environnement de travail avec laquelle élèves et enseignants doivent composer.

Or, si nous considérons les travaux portant sur la conception et l'organisation des bâtiments et espaces scolaires présentés dans la première partie des résultats (voir par ex : Mazalto, 2017a, 2017b), ainsi qu'une approche interactionniste et située de l'enseignement spécialisé, il nous paraît difficile de concevoir une absence d'ajustements de la part des acteurs aux contraintes données par les environnements physiques dans lesquels les étudiants-stagiaires sont accueillis.

Nous formulons donc deux hypothèses de compréhension possible de ce phénomène. Nous pouvons ainsi tout d'abord interpréter cette transparence des objets et de l'espace scolaire, au sens d'une « disparition progressive du champ cognitif de l'attention de l'agent » comme l'entend Steiner (2010), p.9) reprenant la thèse d'une incorporation des objets techniques, développée dans les travaux de Leroi-Gourhan, Simondon et Derrida. En effet, ces 9 formateurs de terrain arpentent les espaces de *leurs* bâtiments depuis plusieurs années déjà. De ce fait, ils ont appris à les connaître, ont acquis « des connaissances théoriques et pratiques, des savoirs et des savoir-faire qui permettent de s'y mouvoir sans s'y perdre, mais aussi d'en user de façon pertinente ou stratégique » (Ripoll & Veschambre, 2008 p.5). Ils les ont également souvent transformés pour les faire siens ou s'y sentir chez eux au sens cette fois-ci d'une appropriation « *existentielle* » (*Ibid.*). Il devient dès lors très complexe pour les formateurs de terrain de faire référence à des dimensions spatiales intégrées à leur corps-propre, à moins d'être alertés par un usage différent, jugé peu pertinent ou inadéquat de *leur* espace, par l'étudiant-stagiaire qui leur « sauterait » alors « aux yeux » (San Martin, 2015) et les conduiraient alors (comme le font FT1A, FT2A ou FT3C) à soulever cette question durant l'entretien de régulation.

Or, du côté des étudiants-stagiaires, nous avons plutôt tendance à penser que le **statut** d'étudiant-stagiaire tel qu'il est endossé et son **rôle** tel qu'il est prescrit par les contrats pédagogiques des stages, constituent des **contraintes** institutionnelles amenant les étudiants-stagiaires à se conformer à l'aménagement de la classe tel que conçu et mis à disposition par l'enseignant titulaire, et empêchant ceux-ci d'investir dans un premier temps l'espace de la classe. Ce statut d'étudiant-stagiaire - débutant pour nos cinq étudiants-stagiaires dans l'enseignement spécialisé lors du premier stage - contribuerait selon nous à renforcer chez eux une absence de légitimité à percevoir l'espace de la classe comme un territoire à conquérir symboliquement. En effet, si une telle préoccupation semble absente de leur monde-propre à l'instant où ils débutent leur premier stage en institution spécialisée, elle pourrait toutefois devenir davantage présente à l'instant où ceux-ci investissent leur second stage. Or, bien que les étudiants-stagiaires évoquent eux-mêmes des indices de transformations quant à leur posture, se donnant à voir dans l'investissement de l'*espace symbolique du territoire* de l'enseignant titulaire (voir section 2 résultats), cet investissement ne se prolonge pas jusqu'à une transformation d'un espace-classe devenant adapté à leurs valeurs propres, leur expérience, leurs propres préoccupations d'enseignant, etc. Nous comprenons bien en effet qu'il n'appartient pas aux étudiants-stagiaires provisoirement admis dans un espace professionnel à titre de stagiaires et à qui l'on demande de « s'engager à s'adapter au contexte de scolarisation et à respecter son organisation²⁶⁴ » d'aménager l'espace de la classe en fonction des tâches qu'ils cherchent à déployer. Or, cette impossibilité n'est pas la même, lorsque les étudiants-stagiaires effectuent leurs stages dans le cadre d'un dispositif de formation en emploi comme c'est le cas, dans d'autres institutions de formations romandes (voir chapitre 1). Nous supposons en effet que dans ces cas, les dimensions formatives consacrées à l'aménagement spatial des situations d'enseignement et apprentissages sont davantage abordés lors des supervisions du stage.

Le seul objet des négociations symboliques du territoire observées et se jouant le plus souvent tacitement, consiste en l'accès au-devant de la scène (passage de la responsabilité qui amène un positionnement latéral ou entre les pupitres, à un positionnement frontal soit devant le tableau noir face aux élèves). Alors que dans les autres contextes d'enseignement, l'accès au bureau de l'enseignant-titulaire, en tant que point d'ancrage pour, non pas juste poser ses affaires, mais également prendre place (*sa place*) lors des corrections, des moments d'attentes ou temps consacrés à répondre aux questions, apparaît comme l'un des enjeux principaux et significatifs de la place à conquérir, celui n'est observé qu'à une seule reprise en contexte d'institution spécialisée.

²⁶⁴ Rôles respectifs des partenaires des stages de la MESP, contrats pédagogiques des stages « Enseigner en institution I » et « Enseigner en institution II ».

Les étudiants-stagiaires demeurent dès lors contraints par les quatre dispositifs de stage, à un ajustement au fonctionnement habituel du formateur de terrain et/ou celui de la structure de stage, ainsi qu'une volonté de préserver un environnement stable pour les élèves des différents groupes-classes, d'enseigner dans une disposition convenue et mise en place dans le cadre d'un projet d'enseignement et d'apprentissage, dont ils ne font pas partie.

9.6.8.2 Un environnement social et culturel de travail et de formation au travail d'enseignant spécialisé imposé et avec lequel les étudiants-stagiaires composent pour enseigner et se former à enseigner

Nos résultats montrent tout d'abord que dans les quatre stages effectués et dans les trois contextes d'enseignement spécialisé, la liberté de fonctionnement accordant aux équipes pédagogiques la possibilité d'enseigner à un groupe-classe constitué d'un **effectif réduit** d'élèves²⁶⁵ n'agit pas comme une contrainte mais au contraire comme une ressource sur laquelle ils s'appuient. Ce nombre limité d'élèves dans les classes, est à chaque fois accueilli comme une aubaine, tant l'ajustement aux comportements (et besoins) individuels de chaque élève est perçu comme un impératif, et ce d'autant plus que l'absence de repères stables (pédagogiques et didactiques) sur lesquels s'appuyer, en tant qu'étudiants-stagiaires affecté à un groupe-classe se fait souvent ressentir. Si dans les contextes d'enseignement en institution spécialisée, cet effectif résonne comme un « allant de soi », dans les contextes de classes spécialisées ou de soutien à l'intégration, c'est généralement l'augmentation de l'effectif à huit élèves qui est perçue comme significative et déstabilisante par les étudiants-stagiaires. Cette déstabilisation, devient ainsi le témoin du confort qu'il y a, à travailler avec deux ou trois élèves au grand maximum : « Là, je suis vraiment comme un poisson dans l'eau, j'ai trois enfants devant moi, je suis à l'aise, c'est l'idéal (...) » (AC_N2_ST3_SEA5)

Outre le confort apparent qu'elle procure aux étudiants-stagiaires, cette liberté de fonctionnement semble à l'inverse être vécue comme une possibilité de faire autrement « mieux » que dans l'enseignement régulier, de se découvrir « autrement capables » de réussir là où d'autres ont échoué ou échoueraient: se montrer encore plus à l'écoute de chaque élève et dès lors procurer à tous davantage d'occasions d'interagir avec l'enseignant lui-même, pouvoir « *aller beaucoup plus en profondeur* », pouvoir mieux les observer, être plus facilement et plus rapidement à l'affut de la difficulté que chacun d'eux rencontrera dans l'accomplissement de la tâche, etc., quitte pour cela à se porter garant d'une réussite altérée par la simplification de tâches (**liberté de réussite**) et le surcroît d'aides apportées dans une logique de soutien à l'accomplissement des tâches (**contrat social implicite d'assistance**).

Ce fonctionnement en fonction d'un nombre réduit d'élèves est par ailleurs également librement, socialement et implicitement partagé par l'ensemble des membres de l'équipe professionnelle exerçant au sein de la structure de stage, et qui ont non seulement pour habitude, mais également pour mandat (Emery, 2016 ; DIP, 2014) de travailler à plusieurs avec un groupe restreint d'élèves. Cette contingence mise en évidence dans la littérature, est, nous l'avons vu également questionnée ou discutée par les étudiants-stagiaires qui selon les contextes, sont *triple*ment renvoyés à la question du **rôle** qu'ils occupent face aux élèves lorsqu'ils enseignent. Quelle place, quelle posture, quelle légitimité souhaitent-ils et sont-ils autorisés à adopter, au sein d'une structure scolaire dont le fonctionnement est postulé fondé sur une professionnalité affirmée du spécialisé face au régulier, du multiple (regards, compétences, formations, etc.) face à l'unique, et enfin du chevronné qui doute régulièrement de ses pratiques, se remet et est constamment remis en question, face au débutant qui croit qu'il doit forcément savoir ?

L'ensemble de ces **implicites du fonctionnement et de l'organisation des structures** d'enseignement spécialisé dans lesquelles les étudiants-stagiaires sont placés en stage, concourt à procurer une expérience de contrainte et/ou de ressource avec laquelle il s'agit d'autant plus de composer que la maîtrise des compétences à collaborer est prescrite par le contrat pédagogique des quatre stages.

Ainsi, **en contexte d'institution spécialisée**, ST2 repère la complexité qu'il y a pour elle à trouver sa juste place, à adopter une juste posture d'enseignante spécialisée en formation selon la structure de stage dans laquelle elle se trouve et selon son organisation : plus la cloison séparant le pôle thérapeutique

²⁶⁵ Pour rappel, la moyenne se situe à 4.5 élèves par groupe-classe dans les 40 séances observées

du pôle pédagogique est tenue, plus la difficulté se fait grande, pour elle qui quitte une formation de psychologue. Bien qu'affirmer une posture d'enseignante spécialisée, penser et agir comme une enseignante spécialisée et non comme une psychologue, reste plus facile aux côtés d'autres enseignants que lors des situations de co-intervention avec des éducateurs sociaux. ST3, quant à lui, au bénéfice d'un diplôme d'éducateur social, perçoit le fonctionnement et l'organisation des institutions spécialisées autour de la **collaboration multiprofessionnelle**, comme une contrainte constructive, susceptibles d'offrir une richesse et un confort dans le travail qu'il apprécie tout particulièrement et sur lesquels il s'appuie dans ses propres tâches d'enseignement en contexte de stage (SEA2-SEA6). Or l'inverse est également possible. ST4 décrit en effet, lors de son second stage en institution, une expérience de **contrainte de rendement et de réussite** indissociables des **contraintes de programme**²⁶⁶ et de **fonctionnement institutionnel**, tant dans les situations de co-intervention en classe avec les quatre éducatrices sociales avec lesquelles elle sensés alternativement collaborer, que dans les réunions de synthèses et/ou d'organisation institutionnelle. Celle-ci évoque sa difficulté à trouver une place « *en tant que stagiaire* », tout en sachant qu'il lui est précisément demandé par son formateur de terrain et ses collègues, de parler davantage et d'oser exprimer son point de vue lors des séances. De même, passer du statut de l'étudiante-stagiaire enseignante qui s'adapte et s'ajuste au fonctionnement de l'éducatrice occupant le rôle principal dans la co-intervention, à celui de référente principale pour les élèves lorsque d'aventure, l'éducatrice vient à s'absenter et se voit remplacée par une personne novice et externe à l'institution, s'érige comme un énième paradoxe avec lequel ST4 se sent obligée de composer.

Si pour ST2, ST3 et ST4, cette contrainte à collaborer dans le cadre d'un stage en responsabilité avec d'autres professionnels issus de la pédagogie spécialisée au sens large, s'avère en tant que tel intéressant mais déjà fort complexe, pour ST5 (SEA5-SEA6) cette contrainte se voit exacerbée par la conflictualité des propositions d'action qui s'offrent à elle. Assignée à réaliser ses tâches d'enseignement au sein d'une équipe uniquement féminine, ST5 se perçoit « *en tant que stagiaire* », au cœur des tensions inhérentes à ce travail collaboratif. Celle-ci discerne des pratiques et des discours sur les pratiques, qui lui apparaissent comme contradictoires, pour lesquels elle peine à prendre parti, qui l'éprouvent dans les choix qui lui reviennent, alors qu'elle se sent par ailleurs contrainte de le faire dans une intention d'**appartenance à la communauté des professionnels**, et en même temps contrainte par une loyauté à tenir à l'égard de sa formatrice de terrain avec laquelle elle entretient un contrat de formation explicite, ayant à son tour des répercussions directes en termes de **contraintes de rendement et de réussite**.

Outre la contrainte de collaboration entre professionnels aux cultures d'action distinctes, contribuant à orienter significativement l'expérience des étudiants-stagiaires lorsqu'ils se trouvent en stage en contexte d'institution spécialisée, **l'organisation horaire et fonctionnelle** des structures semble également peser sur leur activité. Lors du premier stage, en institution, le dispositif prévoit, rappelons-le la présence des étudiants-stagiaires uniquement deux jours par semaine, en fin de semaine. Or, comme le mentionne ST4, selon les structures et selon l'âge des élèves, ce ne sont pas forcément deux jours consacrés à l'enseignement des disciplines scolaires, voire même, des jours durant lesquels les élèves sont eux-mêmes présents dans les classes. Les élèves se trouvent en effet plutôt dans des ateliers de formation professionnelle. Quand ce n'est pas l'absence des élèves eux-mêmes qui limite la possibilité d'enseigner, c'est le peu de « temps-périodes » d'enseignement à disposition des étudiants-stagiaires pour réaliser l'ensemble des tâches prescrites par contrat pédagogique du stage ainsi que les autres unités de formation articulées au stage. En effet, la contrainte de la collaboration entre professionnels résulte de la triple mission (pédagogique, éducative, thérapeutique) assignée aux institutions spécialisées (Emery, 2016) peut en retour générer une organisation quotidienne sous-tendue par l'actualisation de cette triple mission : des périodes consacrées à la classe et à des « ateliers » pédagogiques, des périodes consacrées à la thérapie (groupes « logopédie », groupe « psychomotricité », groupe « psychodrame », etc.) ou à des ateliers éducatifs (atelier-bois, atelier-cuisine, atelier légos, etc.). Cette organisation périodique de la journée-type des contextes d'enseignement en institution spécialisée, déclinée non en fonction des disciplines scolaires, mais en fonction des ateliers éducatifs ou thérapeutiques, infléchit l'air-de-rien, l'activité des étudiants-stagiaires qui se voient contraints de « placer » ci ou là, leurs séances d'enseignement et apprentissage, de parfois « meubler » l'espace-temps qui leur est imparti, tout en composant avec le désengagement progressif des élèves déjà réjouis à l'idée de pouvoir ensuite

²⁶⁶ Voir chapitre 8 : le dispositif de formation concerné par la recherche/ rôles des partenaires/objectifs spécifiques de formation.

se consacrer à tel ou tel atelier plus « ludique », ou encore avec l'arrivée d'autres élèves dans le local-classe destiné alors à un autre usage qu'à celui de l'enseignement. (ST3 SEA2 ; ST1 SEA2 ; ST4 SEA1).

En **contextes de classe spécialisée**, c'est la contrainte de collaboration avec les collègues de l'enseignement régulier qui se fait davantage ressentir, celle avec les collègues du regroupement en lui-même n'étant pratiquement jamais évoquée par les étudiants-stagiaires. Le nombre et l'anonymat des collègues interpelle, contrastant avec l'atmosphère familiale des pratiques à l'œuvre en institution spécialisée. Un fonctionnement basé sur l'efficacité et la rapidité d'échanges centrés autour de la pression qu'engendre la cadence soutenue d'un programme à suivre et les nombreuses responsabilités pesant sur les épaules des enseignants est découvert à cette occasion. En outre, selon les regroupements de classes spécialisées, la liberté de fonctionnement institutionnellement accordée aux équipes, permet une collaboration avec les enseignants réguliers plus étroite que dans d'autres structures. ST4 mentionne ainsi que ce choix implique pour l'enseignant-titulaire de la classe de stage, non seulement un dédoublement des participations aux réunions d'équipes (TTC avec les collègues de l'enseignement spécialisé et TTC avec les collègues de l'enseignement régulier), mais également des temps de préparation hebdomadaires entre enseignants d'un même degré. Or, étant en stage en responsabilité à plein temps et assumant des périodes en co-enseignement avec une titulaire de l'enseignement régulier de 7P Harnos et une titulaire de 8P Harnos, ST4 se trouve dès lors contrainte de participer à l'ensemble de ces séances.

L'organisation horaire de la structure est également perçue comme contraignante : l'ensemble des périodes d'une journée d'école sont en effet consacrées à des temps d'enseignement assumés le plus souvent intégralement par les étudiants-stagiaires : la pression augmente, le travail de conception et de préparation des séances en l'absence des élèves est amplifié, sans que le temps à disposition soit plus conséquent. Les étudiants témoignent alors d'une grande fatigue ressentie lors de ce stage.

Finalement, certains enseignants des classes spécialisées semblent avoir adapté leur organisation et planification horaire des enseignements en fonction d'intégrations scolaires d'un ou plusieurs élèves en classe ordinaire. Or, ce fonctionnement constitue également un obstacle au déroulement serein de l'accomplissement des tâches d'enseignement pour les étudiants-stagiaires qui doivent dès lors s'ajuster aux entrées et sorties des élèves intégrés dans la salle de classe, en composant avec la dissipation que ces mouvements créent chez les élèves qui eux demeurent au sein de la classe.

En **contexte d'enseignement en appui à l'intégration**, les étudiants-stagiaires semblent confrontés à un fonctionnement institutionnel hybride se situant entre celui rencontré en classe spécialisée et celui rencontré en institutions spécialisées. En effet, l'**organisation horaire quotidienne et hebdomadaire** contraints les étudiants-stagiaires à placer l'ensemble des séances d'enseignement à mener durant les deux jours de stage où ils sont en classe, tout en composant avec les disciplines scolaires enseignées habituellement durant ces journées. Or, en classes intégrées, le temps scolaire semble également réparti comme en institutions spécialisées entre des périodes consacrées aux apprentissages scolaires, des ateliers à visée éducative et d'autres ateliers à visée thérapeutique. ST3 commente ainsi l'inconfort ressenti et les ajustements nécessaires pour lui les vendredis après-midi, lorsqu'il est confronté à la gestion des transitions entre deux périodes d'enseignement durant lesquelles des élèves étant présents la première période, partent dans un autre groupe pour accomplir d'autres tâches avec l'éducatrice sociale, tandis que d'autres arrivent dans son groupe pour participer aux propositions pédagogiques qu'il amène. Ce sont des moments vécus comme complexes en raison de l'excitation et de la fatigue des élèves (vendredi après-midi), peu propices à leur concentration et nécessitant dès lors de sa part de nombreux ajustements aux comportements réactionnels que ceux-ci manifestent s'il souhaite maintenir leur engagement dans les tâches proposées. D'autres ajustements secondaires en lien avec les transitions d'élèves dans des espaces de classes différentes, nécessitent anticipation et/ou régulations dans l'instant, les étudiants-stagiaires étant en effet parfois confrontés à l'absence du matériel scolaire nécessaire à l'accomplissement des tâches prévues, précisément oubliés dans la classe de référence, ou dans celle où ils se trouvaient avant la transition (ST5 SEA4 – ST3 SEA8).

ST1 et ST3 sont confrontés à la collaboration avec un ou plusieurs collègues exerçant au sein de la structure d'enseignement spécialisé, tandis que ST5 est amenée à collaborer avec une enseignante de l'enseignement régulier. Ces collaborations mettent en évidence des ajustements spécifiques selon les contraintes ou libertés, subjectivement perçues comme significatives ou au contraire peu significatives, dans la situation par chacun des étudiants-stagiaires. Tout d'abord, une contingence d'ordre

organisationnel et spatio-temporel, en lien avec le fonctionnement de la structure de stage, contraint ces deux étudiants-stagiaires à partager l'espace classe avec un ou plusieurs collègues. Comme nous l'avons montré dans le chapitre 11, ST1 se retrouve quotidiennement en présence d'une autre professionnelle (outre la présence de sa formatrice de terrain) lors de l'accomplissement de ses tâches d'enseignement en tant que stagiaire : l'éducatrice sociale affectée à cette classe intégrée au sein d'un établissement scolaire ordinaire de l'enseignement primaire et par ailleurs, certains élèves bénéficiant d'un traitement logopédique ayant lieu de manière hebdomadaire dans la classe, elle partage donc également le local classe avec une logopédiste durant la période d'enseignement observée. ST3 quant à lui, partage aussi l'espace classe avec une autre professionnelle, en présence du formateur, certes en retrait, qui l'observe. Dans son cas, il s'agit de la remplaçante d'une enseignante spécialisée avec laquelle il co-enseigne durant cette période. Il dit cependant davantage « subir » les contraintes du partage d'une activité au sein d'un même espace, les ajustements que le dispositif de co-enseignement envisagé impliquent pour lui « *en tant que stagiaire* », ayant pour « habitude » de co-enseigner avec la seconde enseignante spécialisée de la structure. ST5 est la seule étudiante-stagiaire dont il nous a été donné de documenter l'expérience en situation de collaboration avec une enseignante ordinaire. Celle-ci s'ajuste à une organisation locale qui prévoit une forme d'intégration inversée dans la structure d'enseignement spécialisé, d'élèves désignés en difficultés en mathématiques et scolarisés dans une 3PH de l'établissement scolaire ordinaire. L'étudiante-stagiaire enseigne donc les mathématiques à un groupe composé de 6 élèves, dont 4 sont issus de l'enseignement primaire. Cette organisation et ce fonctionnement particulier amènent ST5 à devoir composer avec les horaires des élèves de l'enseignement régulier, mais également, comme nous le verrons ultérieurement, avec le programme scolaire prévu par leur enseignante et non planifié avec elle. Ainsi, pendant que les élèves de l'enseignement spécialisé sont à l'accueil avec leurs camarades et les professionnels de la structure, celle-ci doit accueillir les quatre élèves du primaire en attendant l'arrivée des élèves du groupe-classe. Elle doit également anticiper et veiller à respecter l'horaire de fin de période pour procéder à une mise en commun, sachant que les élèves de 3PH quittent la classe au terme de la période en question.

Lorsque celle-ci est évoquée par les formateurs de terrain lors des entretiens de formation, celle-ci est toujours envisagée comme une **ressource** dont ils tiennent compte pour l'organisation de leur travail institutionnel, mais également dans la possibilité de « passer le relais » face à des comportements jugés perturbateurs auprès des élèves. Le fait de travailler en équipe est présenté comme une possibilité qui est offerte à l'ensemble des professionnels de réfléchir ensemble aux problématiques posées par les élèves qu'ils accueillent dans ce contexte.

9.6.8.3 Rendement - entre contraintes et libertés de programmes : tensions et enjeux

Liberté de programme en contextes d'enseignement spécialisé et contraintes de programme donné par les FT

Nos résultats montrent que les étudiants-stagiaires documentent une expérience dans laquelle la liberté de programme accordée institutionnellement aux enseignants exerçant dans les trois contextes d'enseignement spécialisé, s'avère le plus souvent compensée par les multiples contraintes de programmes inhérentes à leur inscription dans un dispositif de formation (les stages), lui-même inscrit dans un plan d'études d'une formation universitaire (la maîtrise universitaire en enseignement spécialisé).

Nous remarquons en effet que l'absence de référence obligatoire à un programme scolaire comme c'est le cas dans l'enseignement régulier, en l'occurrence le plan d'études romand (ci-après, PER) et l'absence d'organisation du travail en fonction d'« un cursus scolaire structuré en degrés progressifs définis par un curriculum » (Pelgrims, 2009, p. 137) pour planifier et organiser leur enseignement, semble ne pas préoccuper outre mesure les étudiants-stagiaires. Si certains étudiants les remarquent, à l'instar de ST5 (SEA1) qui, après avoir sollicité sa formatrice sur le programme à suivre, s'étonne de l'absence de programme dans l'enseignement spécialisé, ou encore ST4 (SEA1 également) se rendant compte qu'elle ne peut que difficilement proposer les tâches préparées en se référant au PER en fonction de l'âge des élèves, la plupart cependant, n'évoquent tout simplement pas cette absence de contraintes. La référence au PER pour concevoir « des activités d'apprentissage et des modules d'enseignement en référence aux objectifs à atteindre et au service des besoins de chaque élève », pourtant prescrite dans

la mission d'instruction et de transmission culturelle confiée aux enseignants spécialisés par le cahier des charges du maître et de la maîtresse généraliste de l'enseignement spécialisé (DIP, 2014, p.3) apparaît pour la plupart d'entre eux²⁶⁷ peu in-culturée et comme ne faisant pas partie inhérente de la culture d'action d'étudiants-stagiaires en maîtrise universitaire en enseignement spécialisé. Ainsi, nous n'avons pratiquement pas accès à des descriptions de l'expérience marquée par des intentions d'actualiser une habitude à se référer au PER pour penser, concevoir et réguler les séances d'enseignement proposées aux élèves. De plus, cette absence globale d'intentions ou de préoccupations conditionnées à une référence au plan d'étude romand pour « situer leur travail dans le cadre du projet global de l'élève, de situer la place et le rôle des disciplines dans ce projet global, d'organiser leur enseignement de disposer, pour chaque cycle, d'attentes fondamentales comme aide à la régulation des apprentissages »²⁶⁸ en contextes d'enseignement spécialisé, se trouve largement renforcée par la culture propre des formateurs de terrain, qui comme nous l'avons vu précédemment²⁶⁹ ne s'y réfèrent que dans une très infime mesure lors des entretiens de formation observés.

En effet, même si ces derniers attendent de leurs étudiants-stagiaires qu'ils sachent, dans une logique d'objectifs (Muller, 2007) désigner les objectifs d'enseignement et les apprentissages visés chez leurs élèves, rares sont ceux qui s'appuient explicitement sur une logique de programme (ibid.) et donc sur le PER, pour amener les étudiants-stagiaires à situer les savoirs enseignés, les objectifs sélectionnés et les tâches qu'ils proposent, dans une progression de l'enseignement en lien avec des attentes fondamentales de fin de cycle ou de fin d'année. Rares sont ceux également qui interagissent avec les étudiants-stagiaires autour du complexe travail d'identification des objectifs pertinents à enseigner, de leur formulation, voire même de leur explicitation auprès des élèves, tout en discutant de la conception des situations d'apprentissage ainsi que celle des tâches permettant aux élèves d'atteindre ces objectifs et ce faisant d'apprendre. Tout se passe comme si la notion de progression de l'enseignement et des apprentissages en référence à une norme externe et en l'occurrence, une norme dictée par l'enseignement régulier, était naturellement à évacuer des échanges, comme un allant de soi. Tout se passe comme si la notion même d'objectifs à propos de savoirs à enseigner, associée à la nécessité d'en avoir et d'être en mesure de les désigner semblait à ce stade du cursus de formation déjà appropriée par les étudiants-stagiaires²⁷⁰. Or, si nous empruntons le chemin ouvert par ces hypothèses, nous pouvons envisager qu'il paraisse alors inutile aux formateurs de terrain de reprendre ces fondamentaux de l'enseignement avec les étudiants-stagiaires dans les entretiens de préparation et de régulation a posteriori, d'autant qu'ils ne se sentent eux-mêmes pas contraints par des « procédures d'évaluation et de promotion » (Pelgrims, 2009, p. 137) sous-tendues par ce curriculum commun à l'ensemble des élèves romands. Les échanges tournent donc certes autour des tâches proposées aux élèves, parfois autour des savoirs enseignés et des apprentissages visés, mais ceux-ci s'inscrivent rarement dans une conception et une planification romande des objectifs d'enseignement.

Nous supposons parallèlement que la contrainte d'un **programme imposé par les formateurs de terrain** aux étudiants-stagiaires, que nous envisageons ici sous l'angle d'une planification en cours et anticipée de savoirs à enseigner durant la période de stage, de disciplines scolaires à prendre en charge au détriment d'autres, de tâches d'enseignement à assumer seul ou en co-enseignement, etc., contribue certainement à occulter l'absence de socle de référence donné par le PER et sur lequel s'appuyer pour se situer et se projeter dans l'enseignement. En effet, conformément aux prescriptions du contrat pédagogique des stages, les étudiants-stagiaires sont tenus de « s'ajuster aux conditions pédagogiques et didactiques en place dans la classe », mais également de « négocier avec le formateur de terrain le contenu et les moments de ses interventions ». Lorsqu'ils débutent leurs stages, ceux-ci s'inscrivent ainsi le plus souvent dans la continuité des tâches d'enseignement menées par leurs formateurs de terrain. Les étudiants-stagiaires confirment d'ailleurs se référer aux indications (parfois lacunaires) fournies par les formateurs de terrain à propos des savoirs enseignés en cours, très souvent et

²⁶⁷ Pour plus de détails voir présentation des contingences infléchissant l'activité de ST1, dans le chapitre 8.

²⁶⁸ Rôle du plan d'études romand en tant que cadre de référence, PER, repéré sur : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-contexte>, le 24 avril 2019.

²⁶⁹ Pratiques d'accompagnement des étudiants-stagiaires par les formateurs de terrain

²⁷⁰ Ce phénomène est sans doute attribuable au fait que les formateurs sont recrutés pour accueillir des étudiants-stagiaires dans le cadre de stages en responsabilité de maîtrise universitaire en enseignement spécialisé. Ils sont ainsi en droit de présupposer que ces connaissances ont déjà pu être découvertes et mobilisées dans le cadre d'une formation antérieure.

probablement justifiés en fonction des connaissances que ces derniers ont des projets éducatifs individuels de leurs élèves (ci-après, PEI). Or, à nouveau ces échanges ont lieu²⁷¹ sans que les formateurs n'associent explicitement ces savoirs enseignés et ces objectifs d'enseignement visés, à une forme de programme de référence (le PEI de l'élève) qu'ils prendraient en considération dans l'enseignement, un programme contraignant leurs choix didactiques et pédagogiques, donnant lieu à différentes modalités d'évaluations et de régulations du projet lui-même, et débouchant sur des décisions d'orientation de l'élève dans son projet de scolarisation (Emery, 2016, pp. 28-29 ; pp.31-32). Ces indications pourraient dès lors, en apparence apparaître comme auto-référencées aux yeux des étudiants-stagiaires et non issues d'une expérience collective, multiprofessionnelle d'élaboration et de régulation du suivi de l'élève, fruit d'un travail collaboratif.

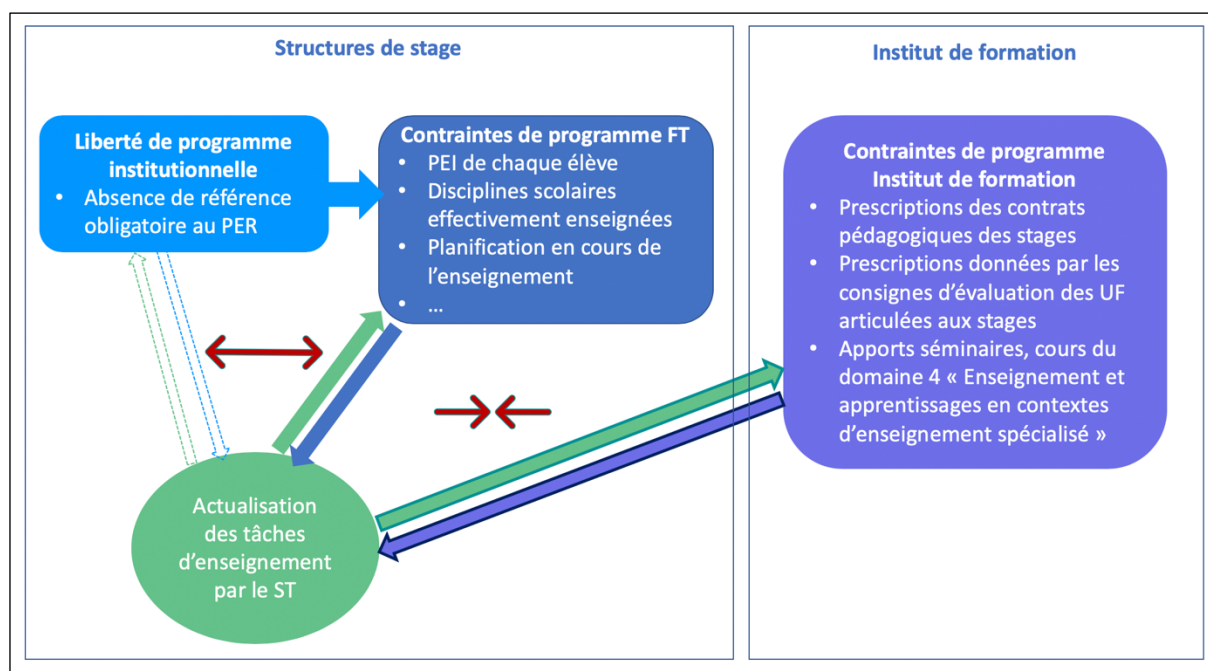


Figure 9.30 : Actualisation des tâches d'enseignement par les étudiants-stagiaires : entre libertés et contraintes de programme

Nous remarquons en effet que les cinq étudiants-stagiaires, se situant de par le **statut** et les **rôles** de stagiaire institutionnellement dévolus par l'institut de formation, dans un **contrat explicite de formation** avec le formateur de terrain qui leur est également institutionnellement désigné, s'efforcent systématiquement de respecter, outre les grandes lignes du programme à suivre, également les injonctions relatives aux tâches d'enseignement à prévoir et données par leurs formateurs, même si celles-ci se présentent sous la forme de propositions.

En contexte d'institution spécialisée, nous remarquons que le programme (ici de tâches) imposé par les formateurs de terrain aux étudiants-stagiaires semblent le plus souvent vécu comme une prescription à laquelle ceux-ci s'ajustent plus ou moins confortablement. Ainsi, comme nous l'avons vu dans le dernier chapitre consacré à ST1, celle-ci décrit une expérience peu confortable dans laquelle, elle se voit contrainte (en voulant honorer les injonctions de son formateur de terrain) de jongler entre l'enseignement de la conjugaison et celui de l'entrée dans l'écrit avec deux élèves aux niveaux scolaires très hétérogènes (SEA1). Elle renouvelle cette expérience d'inconfort (SEA2), lorsqu'elle pour enseigner les mathématiques à deux autres élèves dans la même structure, celle-ci propose une tâche portant sur les opérations (tables de multiplication) à l'une des élèves et une autre tâche portant sur du graphisme, même si relatif aux chiffres, à l'autre élève. ST2 exprime quant à elle, son appréhension à honorer la

²⁷¹ Nous nous référons pour affirmer cela uniquement aux 53 entretiens de régulations entre les étudiants-stagiaires et leurs formateurs de terrain, observés et analysés dans le cadre de cette recherche. Il est donc tout à fait possible que ces références explicites aux PEI des élèves des différents groupes-classes aient été réalisées à d'autres occasions, et tout au long du stage.

recommandation du formateur de terrain lors de son premier stage (jouer à des jeux collectifs avec deux élèves dont elle peine à gérer la dynamique relationnelle), tout en se sentant déçue de ne pas être parvenue à répondre aux attentes de ce dernier en fin de séance. Il en va sensiblement de même lorsqu'il est question pour elle (SEA5) de proposer aux élèves une période d'accueil organisée autour du casse-tête « Rubix's cube », tout en sachant qu'elle connaît à peine ce jeu et n'en maîtrise de loin pas les stratégies de résolution. Or, comme cette proposition lui a été prescrite par son FT, celle-ci s'y ajuste en acceptant de conduire l'accueil à partir de ce casse-tête, tout d'abord comme si de rien n'était, puis se faisant la promesse que dès la semaine suivante, elle se devra d'être en mesure de répondre aux éventuelles questions des élèves. Comme sa collègue ST2, ST3 (SEA1) se retrouve également quelques minutes à peine avant le début de la séance, face à une histoire inconnue proposée par sa formatrice de terrain, à peine parcourue et finalement découverte au fur et à mesure de la lecture qu'il en fait aux élèves. ST4 décrit également pour ses deux premières séances du stage « Enseigner en institution spécialisée I » un ajustement aux prescriptions de son formateur de terrain dans les objectifs et tâches proposées aux élèves tant en mathématiques (SEA1) qu'en français (SEA2). Finalement, ST5 commente longuement l'inconfort perçu dans l'ajustement tant aux injonctions qu'aux propositions faites par la formatrice de terrain au sujet des savoirs à enseigner, des tâches et modalités d'enseignement à privilégier avec les élèves du groupe-classe de son premier stage (SEA1 et SEA2). Lors de son second stage en institution, c'est l'une des seules étudiante-stagiaire à spécifier le lien existant entre les objectifs d'enseignement privilégiés avec les élèves, les injonctions de sa formatrice de terrain et les objectifs désignés pour l'un des élèves dans son PEI.

En **contexte de classes spécialisées**, si les étudiants-stagiaires rapportent moins la dimension d'inconfort lié au fait de s'ajuster de manière imprévue à un programme à suivre imposé par leur formateur de terrain, ceux-ci décrivent tout de même leur ajustement effectif à ces prescriptions et la manière dont ils s'efforcent de tenir compte de ce qu'il leur a été demandé, tout en essayant de faire au mieux. ST3 restitue ainsi dans la description et le commentaire de son expérience lors du stage B, qu'enseigner les sciences le vendredi après-midi fait partie de la grille horaire habituellement prévue et utilisée par FT3B en classe spécialisée pour cette année scolaire. De plus, nous constatons lors de l'entretien pré-leçon que la proposition de travail avec les élèves sur la thématique des cinq sens, qu'il est amené à prendre en charge dès le début du stage, s'avère également déjà planifiée par la formatrice de terrain, les objectifs et le déroulement de la première séance de la séquence étant par ailleurs déjà anticipés et quasiment finalisés, ST3 n'a plus qu'à se glisser dans les souliers de sa formatrice. Celui-ci décrit toutefois une expérience similaire à celle que pourraient vivre des enseignants réguliers aux prises avec des contraintes de programme et le stress inhérent à l'ajustement à ces contraintes, lorsqu'il commente le travail de préparation effectué dans le cadre de ce stage et de ce contexte d'enseignement en particulier. Le nombre de séquences à élaborer est conséquent et celles-ci exigent de lui un temps tel de préparation, qu'il se voit obligé parfois de faire ses préparations de manière approximative, sur les bancs de l'université, faute de temps.

Nous avons accès à une expérience similaire rapportée par ST4, lorsqu'elle mentionne avoir à concevoir et préparer l'enseignement dans les treize disciplines prévues dans le PER, sous forme de séquences didactiques car telles sont les exigences de sa formatrice de terrain. L'ensemble des tâches, doivent selon elle, être extrêmement bien anticipées, préparées, « chronométrées », car tout se doit d'être réalisé « strictement dans les temps ». Cette étudiante-stagiaire, décrit par ailleurs une expérience doublement infléchie par des contraintes de programme, dans la mesure où sa formatrice semble ignorer la liberté de programme institutionnellement accordée. Cette dernière enjoint donc ST4 à se référer au programme de la 7P et de la 8P Harnos pour planifier et mettre en œuvre ses séances d'enseignement et apprentissage, ce qui nous le verrons ultérieurement pose d'autres problèmes à l'étudiante-stagiaire en question. L'organisation concrète des différentes séances dans la grille horaire de la semaine ainsi que celle des évaluations formatives qui y sont associées, est comme pour ST3 et ST2, déjà fixée de longue date, l'étudiante-stagiaire devant s'ajuster et ajuster le déroulement de ses séances (choix didactiques en fonction de l'avancement du temps didactique notamment) en prévision de la période et des dates auxquelles se dérouleront les évaluations des connaissances acquises par les élèves en cours ou au terme de la séance. Nous retrouvons finalement un fonctionnement et des préoccupations semblables, chez ST2 lorsqu'elle enseigne, en classe spécialisée, l'orthographe et cherche à la faire exercer au moyen de textes écrits préparés collectivement puis dictés aux élèves, conformément au programme donné par sa

formatrice de terrain. Celle-ci mentionne son intention de respecter les demandes spécifiques émises par sa formatrice au sujet du savoir enseigné, en veillant notamment à insister sur certaines règles d'orthographe grammaticale ou lexicale lorsqu'elle s'arrête sur certains mots du texte en particulier durant la phase de préparation. Or, au fur et à mesure que le temps de la séance avance, celle-ci se rend compte qu'elle ne parvient pas à approfondir l'ensemble des notions qu'elle avait convenu de faire exercer aux élèves, avec sa formatrice de terrain, ce qui risque de poser problème dans la dictée. Elle se trouve donc obligée de faire des choix, allant à l'encontre du programme établi, en renonçant notamment à aborder les notions grammaticales prévues par la formatrice de terrain, faute de temps à disposition pour parvenir à la fin du texte.

En **contexte d'enseignement en soutien à l'intégration**, les étudiants-stagiaires évoquent et décrivent globalement moins que dans les autres contextes, une expérience de contraintes de programme données directement par leurs formateurs de terrain (sauf ST1 qui elle, dont la description de l'expérience montre à quel point elle s'y sent conditionnée, voir chapitre 11). Ce résultat peut paraître étonnant dans un premier temps. Sachant toutefois qu'il s'agit du dernier stage effectué par les étudiants-stagiaires, nous pouvons mettre en relation ce résultat avec les résultats obtenus dans la section précédente relatifs aux indices de transformations perçus au niveau de la posture professionnelle et rapportés par ces derniers dans les entretiens d'autoconfrontation réalisés à l'issue de leur formation pratique. Ceux-ci auraient ainsi davantage tendance à s'affranchir de la tutelle des formateurs de terrain, dans une intention commune et mutuellement consentie de favoriser dans ce dernier stage, l'émancipation professionnelle des étudiants-stagiaires. Les formateurs de terrain auraient également dans ce dernier stage, tendance à leur accorder « davantage de liberté », voir « trop de liberté » parfois selon certains (ST3, SEA7 par exemple).

Cette hypothèse n'est toutefois pas valable dans le cas particulier de ST5 qui réalise le stage B dans un contexte de soutien à l'intégration. Outre, le fait qu'il s'agisse de son deuxième stage, les préoccupations liées aux contraintes de programme sont également davantage présentes pour cette étudiante-stagiaire, dans un contexte où la collaboration étroite avec une collègue de l'enseignement régulier et un dispositif d'intégration « dite inversée » d'élèves de l'enseignement régulier, désignés en difficulté, en classe intégrée, vient infléchir son expérience de la contrainte de programme. Celle-ci doit en effet, du moins en mathématiques (discipline scolaire concernée par ce dispositif), s'ajuster au programme donné par l'enseignante régulière en collaboration avec la formatrice de terrain, lui-même directement articulé au PER.

La moindre importance octroyée à une contrainte de programme imposé par le formateur de terrain, ne met toutefois pas davantage en lumière dans ce contexte, une plus grande signification accordée par les étudiants-stagiaires aux contraintes données par une liberté de programme institutionnellement octroyée.

Contrat explicite de formation et liberté de fonctionnement des formateurs de terrain

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'ensemble des étudiants-stagiaires situent les interactions (et les actions qui en découlent) qui les lient aux formateurs de terrain, dans un **contrat de formation** qui leur apparaît comme **explicite**, justifiant en quelque sorte la contrainte de programme avec laquelle ceux-ci composent. Le caractère subjectivement explicite de ce contrat est par ailleurs renforcé par l'importance que ceux-ci accordent à leur **statut de stagiaire** et aux rôles qui leurs sont prescrits à leur tour, par l'institut de formation. À ce titre, ils s'attendent et attendent de leur formateur de terrain d'être formés au travail d'enseignant spécialisé, en retour de quoi ils estiment légitime de s'ajuster aux interventions spontanées lors des séances, aux nombreux conseils, propositions et pistes d'actions, mais également comme nous l'avons vu, aux injonctions et normes d'actions émanant de ceux-ci²⁷². En revanche, lorsque ce contrat n'est pas perçu comme étant honoré par le formateur de terrain (ST1, ST4 et ST5 stages A par exemple), les étudiants-stagiaires se sentent alors « lâchés », peu reconnus dans leurs besoins de recevoir des outils d'action et de pensée pour enseigner de manière adéquate aux élèves des différents groupes-classe auxquels ils sont confrontés.

²⁷² Voir partie 9. 5.6: « Enseigner en présence du formateur de terrain

Or, la manière dont les étudiants s'ajustent à la contrainte de programme imposé par les formateurs de terrain, ne peut être comprise sans prendre simultanément en considération la **liberté de fonctionnement avec laquelle les formateurs de terrain agissent pour former et évaluer** leurs étudiants-stagiaires, et ce dans les trois contextes d'enseignement spécialisé. En effet, les étudiants-stagiaires repèrent et décrivent à l'unanimité la marge de liberté dont bénéficient et dont usent les formateurs de terrain pour interpréter les rôles prescrits par les contrats pédagogiques des stages. Ils remarquent et s'étonnent parfois ainsi des différences observées dans les pratiques de formation, entre leurs propres formateurs de terrain, mais également entre formateurs inscrits dans le réseau des formateurs de terrain de la maîtrise universitaire en enseignement spécialisé.

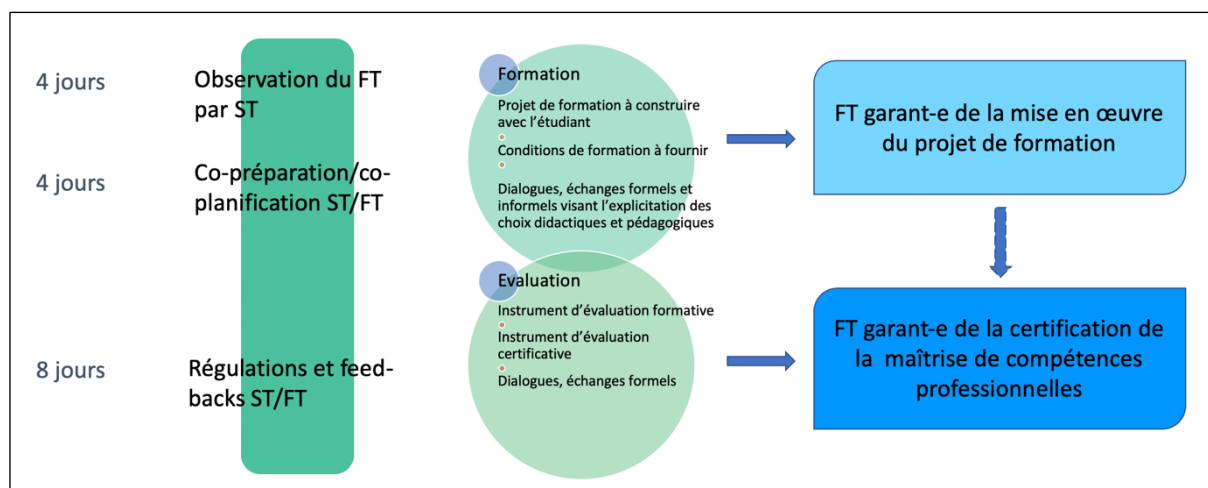


Figure 9.31 : Rôles des formateurs de terrain prescrits par les contrats-pédagogiques des stages

En contextes d'institution spécialisée, les étudiants-stagiaires confirment s'ajuster aux différentes manières de former et d'évaluer de leurs formateurs, renouvelant ainsi dans chacun des stages en institution spécialisée, leur expérience des relations et des conditions de formation. ST5 raconte une expérience de frustration vécue dans le premier stage, résidant dans le fait de ne pas avoir pu observer sa formatrice de terrain enseigner à ses élèves, dans le fait de se voir privée de points d'appui, de référence quant aux choix à opérer à propos des modalités interactives, pédagogiques et didactiques pour l'enseignement de la conjugaison (séance sur le passé composé). De même, elle mentionne avoir reçu peu de contenus de formation, susceptibles de développer sa culture d'action d'étudiante-stagiaire en institution spécialisée. Finalement elle remarque et déplore les effets d'une absence de prescription institutionnelle, concernant la possibilité laissée aux formateurs de terrain de s'abstenir de fournir des outils d'action et de réelles conditions de formation aux étudiants-stagiaires accueillis dans leur classe. Elle décrit ainsi comment les étudiants-stagiaires peuvent être amenés, (ce qui a été son cas), à développer différentes stratégies d'évitement afin de répondre aux multiples **contraintes de rendement** générées par les dispositifs de stage, lorsque sans aide et sans modèle fournis par les formateurs de terrain, ceux-ci se trouvent dans une impasse. Lors de son second stage en institution, elle semble à nouveau confrontée à une frustration du même ordre, accueillie par une formatrice de terrain – pourtant considérée d'après elle comme excellente – mais qui prend le parti de ne pas fournir d'indications en amont sur les planifications proposées, sur les autres possibles, ainsi que sur les attentes-types à l'égard d'un enseignant spécialisé travaillant avec une telle population d'élèves. Les entretiens de régulations qu'elle a régulièrement prennent en effet la forme d'entretiens formels. Pas question d'échanger entre deux portes, de réfléchir à deux et spontanément aux obstacles qui ont surgi, de se rassurer très rapidement et retrouver du courage pour affronter la séance suivante. ST5 se doit de patienter jusqu'à que cet espace-temps formalisé lui soit donné, pour obtenir les retours approfondis et formateurs portant sur la mise en œuvre d'un ensemble de séances.

ST1 relate à quel point les commentaires (subjectivement perçus comme) négatifs apportés par son premier formateur de terrain dans les entretiens de régulations à visée pourtant formative, n'ont selon elle pas contribué à cette remplir cette fonction, mais plutôt celle d'accroître son sentiment d'incompétence à enseigner dans un tel contexte d'enseignement, voir à enseigner tout court. Ce sont

en revanche des critères d'ordre plutôt socio-affectifs qui semblent différencier le fonctionnement des formateurs de terrain pour ST3 en institution : « une formatrice plutôt cool me laissant la possibilité de me tromper, ça me convient parfaitement » rapporte ce dernier en évoquant sa première formatrice de terrain en institution spécialisée. Quant à son second formateur en institution, ce dernier est également appréhendé comme un formateur avec lequel il se sent en sécurité en tant qu'étudiant-stagiaire, et qu'il peut prendre pour modèle (voir section précédente). ST4 quant à elle met en évidence sa difficulté à « cerner » les attentes et le fonctionnement de son premier formateur de terrain à son égard, tandis qu'elle dit ressentir la responsabilité qui pèse sur elle dans son dernier stage en institution spécialisée, avec un formateur qui soutient certes et intervient ponctuellement en présence des élèves, mais qui lui dit tout de même « tu fais ce que tu veux », liberté dont elle ne sait visiblement pas trop que faire.

En classe spécialisée, nous notons tout de même un contraste de fonctionnement dans les pratiques de formation significativement perturbatrices pour les étudiants-stagiaires qui s'expriment à ce sujet, avec le fonctionnement décrit dans les stages se déployant en contexte d'institution spécialisée. Ainsi, ce qui fait massivement signe pour certains étudiants-stagiaires, ce sont les exigences explicitement formulées par leurs formateurs de terrain à l'égard du travail de planification et de préparation des séances d'enseignement dans les nombreuses et différentes disciplines scolaires enseignées (ST2, ST3, ST4²⁷³). Or, et à juste titre, ceux-ci mentionnent constater un écart dans les conditions et contraintes de formation reçues « selon le formateur chez qui on tombe » (AC_N2_ST4_SEA3) avec des conditions et contraintes d'évaluation pourtant similaires pour tous. Ces exigences se reportent également d'après les étudiants-stagiaires, sur le temps consacré aux échanges de régulation post-séances tout au long du stage :

Ah ouais, ben, on ne voit pas trop les cernes, mais je me sens fatigué quand je m'observe et je me rappelle que j'étais hyper épuisé... c'était vraiment heu... j'ai souvenir de ce stage, alors un peu... plein de bons souvenirs et en même temps un souvenir d'une fatigue extrême due aux préparations. Elle ne m'a pas ménagé. Je lui en suis très reconnaissant mais, elle a été vraiment très très demandeuse, elle a été vraiment très demandeuse et jusqu'à la fin parce que le dernier jour, elle m'a gardé jusqu'à 18 heures encore pour me faire un retour, qui est très bénéfique, mais c'est vrai qu'il y avait énormément de préparations de séquences. (AC_rétrospective_ST3_SEA3)

En **contexte d'enseignement en soutien à l'intégration**, ce sont des commentaires globaux concernant les différences de fonctionnement des formateurs observés tout au long de leur parcours de formation pratique, voire l'absence de commentaires qui est à remarquer. À nouveau ces résultats ne sont, à notre sens, guère indicatifs d'une absence de particularités spécifiques inhérentes à ce contexte d'enseignement spécialisé. Ils sont plutôt à mettre en relation avec l'organisation et le déroulement du programme de formation pratique, plaçant la confrontation à une formation dans ce contexte lors du dernier stage. Les étudiants-stagiaires se situent donc probablement et plus logiquement dans une perspective comparative à ce sujet en fin de formation qu'en début. ST5 mentionne toutefois certaines particularités dans les modalités de formation et les zones d'insistance relevées chez FT5B. Bien que cette dernière ne le spécifie pas en tant que tel, celles-ci sont à notre sens prototypiques du contexte dans lequel elle se trouve. En effet, FT5B exerce dans une classe intégrée accueillant des élèves malentendants et/ou sourds. Or, ce sont précisément des principes et normes d'actions en lien avec le maintien du calme en classe que FT5B souligne. À ce sujet, ST5 relate qu'elle s'ajuste au fonctionnement, aux attentes ou exigences implicites et explicites du formateur qu'elle s'est vu attribuer : si ce dernier exprime une moins grande tolérance au bruit dans sa classe que celle qu'elle peut elle-même avoir, il devient clair pour elle que la dimension du stage change, car cela va l'influencer dans sa manière d'agir en stage. Elle reconnaît donc que dans ce stage, FT5B l'influence énormément concernant la question de l'autorité.

En outre, parallèlement à cette liberté de fonctionnement auxquels les étudiants-stagiaires s'ajustent au fil des stages, nos résultats montrent que, quelques soient les contextes d'enseignement spécialisé, la

²⁷³ Pour rappel, ST5 réalise son stage B dans une classe dite intégrée, ses propos à ce sujet ne sont donc pas pris en compte dans cette partie, mais dans ceux relatifs au contexte d'enseignement en soutien à l'intégration. De même, les étudiantes ST4 et ST2 réalisant leur stage D en contextes de classe spécialisée, nous nous référons à leurs propos dans cette partie.

plupart des étudiants-stagiaires doivent également inévitablement **articuler leur enseignement à celui de leur formateur de terrain**, ce qui contribue par ailleurs à renforcer la contrainte d'un programme imposé par le formateur de terrain²⁷⁴. En effet, dans des contextes, où la **contingence d'une mémoire pédagogique et didactique absente** entre les étudiants-stagiaires et les élèves de la classe de l'enseignant-titulaire, est considérée comme significative et dans lesquels la nécessité de composer, malgré tout, avec la présence et le maintien (parfois) de **contrats didactiques et pédagogiques implicites entre les élèves et leur enseignant-titulaire** est tout de même souvent décrite par les étudiants-stagiaires, ceux-ci rapportent devoir composer avec la nécessité de se référer souvent en situation d'enseignement au formateur de terrain afin de puiser dans la mémoire didactique et pédagogique que ce dernier partage avec ces élèves.

Si dans certains contextes d'enseignement spécialisé, cette contrainte d'articulation est plus importante qu'elle ne l'est dans les autres, nous remarquons qu'elle est cependant étroitement contingente des **modalités de réalisation du stage**. La temporalité certes, toujours limitée des stages, contribue en effet à réduire la possibilité effective pour un étudiant-stagiaire d'assumer l'intégralité des tâches d'enseignement à une échelle temporelle et dans les dimensions organisationnelles et matérielles similaires à celles qu'expérimentent les enseignants-titulaires des classes eux-mêmes. Cette possibilité se révèle d'autant plus réduite, lorsqu'il s'agit de dispositifs de stages se déroulant sous une modalité dite « filée », avec une présence effective dans la classe deux jours par semaine (Stages A et D)²⁷⁵. Cette contrainte d'articulation constante et régulière tout au long du stage, s'avère toutefois le plus souvent **implicite** étant donné la forme institutionnelle explicitement réservée aux quatre stages. Il s'agit en effet de stages « en responsabilité », dans lesquels les étudiants sont sensés assumer très rapidement la responsabilité de la fonction d'enseignant spécialisé durant un nombre variable de jours correspondant proportionnellement à la durée du stage²⁷⁶. Outre, la forme attribuée au stage, les étudiants-stagiaires sont également évalués au terme du stage sur le « respect de la prise en charge progressive de la responsabilité conformément aux prescriptions du contrat pédagogique » (respect du dispositif, volet III), ce qui compte tenu de la liberté de fonctionnement dont les formateurs de terrain se saisissent, peut également être questionné à l'aune de la marge d'interprétation qu'ils peuvent faire de la notion même de responsabilité.

Contraintes de programme et de rendement données par l'institut de formation : quelles compatibilités avec les contraintes de programme données par les formateurs de terrain ?

Les cinq étudiants-stagiaires décrivent avec plus ou moins d'intensité, selon les étudiants-stagiaires et selon les contextes de stage, une expérience de leur inscription dans un programme d'étude, et plus précisément dans un dispositif de formation, leur rappelant régulièrement le manque, le défaut de connaissances, d'expériences formatrices capitalisables, mobilisables à chaque instant en situation d'enseignement et contribuant à les amener à se reconnaître et être reconnus comme des membres d'une communauté professionnelle d'enseignants spécialisés. La référence au programme donné par la Maîtrise en enseignement spécialisé, ainsi que celle indirecte donnée par les objectifs de stage à honorer, est rarement explicite dans les propos des étudiants-stagiaires. Il est ainsi étonnant que l'attribution effective des stages dans des structures a priori distinctes de celles dans lesquelles le stage aurait dû être réalisé, n'apparaissent pas de manière significative dans les verbalisations des étudiants-stagiaires. Ainsi les contraintes de rendement liées à des objectifs de stage qui pourraient s'avérer a priori difficiles à atteindre dans des contextes effectifs distincts des contextes désignés par les programmes de formation pratique, ne sont pas appréhendées comme source de pression potentielle pour l'issue de l'évaluation du stage. L'attribution du stage B de ST2 à un contexte s'apparentant plus à un contexte d'institution spécialisée qu'à un contexte de classe spécialisée, le stage B de ST5 réalisé dans une classe intégrée, les stages D de ST2 et ST4 réalisés dans une classe spécialisée plutôt qu'un contexte plus typique de l'appui à l'intégration, passent donc relativement inaperçus dans nos données.

²⁷⁴ Cette nécessité d'une articulation de l'enseignement est indépendante et/ou vient s'ajouter aux expériences de co-enseignement décrites dans la section précédente.

²⁷⁵ Nous remarquons en effet que dans le stage compact le plus long (Enseigner en institution spécialisée II), cette contrainte devient moins significative pour les étudiants-stagiaires.

²⁷⁶ Voir chapitre 5, Le dispositif de recherche – Le cadre pédagogique des dispositifs de stage, déroulement des stages

Les références aux contraintes de programme à honorer se donnent à voir à travers les difficultés rencontrées lors de leurs séances d'enseignement et rapportées lors des entretiens d'auto-confrontations.

Il apparaît en effet que le dispositif de stage lui-même, exige de la part des étudiants de révéler au grand jour la dimension productive de leur activité et donc des capacités de production des tâches qui leur incombent, à certaines périodes de leur parcours de formation²⁷⁷ et dans des conditions imposées par l'institut de formation. Le dispositif de stage devient donc contraignant en soi puisqu'en assignant aux étudiants-stagiaires un lieu de production particulier, un temps défini pour produire et un certain nombre de tâches à réaliser, il les place inévitablement face à un ouvrage à réaliser et auquel ils ne peuvent se soustraire.

Ce sont dès lors le plus souvent les obstacles en situation d'enseignement qui contribuent à révéler chez les étudiants-stagiaires, la présence de connaissances à détenir (notamment relatives aux savoirs à enseigner), de techniques d'enseignement à maîtriser. Celle-ci sont mises en relation avec des outils d'action et de pensées non (encore) acquis mais situés au niveau d'un programme de formation dont les formateurs universitaires (pour les cours, séminaires et autres dispositifs de formation) et les formateurs de terrain (pour les stages) seraient en quelque sorte les garants.

Cette importance attribuée aux contraintes de programme et de rendement données par l'institut de formation semble d'autant plus significative, que les étudiants-stagiaires ayant participé à la recherche, ne sont pas au bénéfice d'un diplôme d'enseignant préalablement reconnu. Ceux-ci évoquent ainsi parfois explicitement une double contrainte de rendement : l'une implicite et rattachée à un programme de formation à l'enseignement²⁷⁸, l'autre explicite et rattachée au programme de formation à l'enseignement spécialisé.

9.6.9 Enseigner tout en maintenant l'ordre et en cherchant à obtenir l'implication et la participation de TOUS, sans « connaître » les élèves : un enjeu de taille dans les trois contextes

Enseigner, pour pouvoir maintenir l'ordre en classe et maintenir l'ordre en classe, pour pouvoir enseigner (Durand, 1996 ; Pelgrims, 2009), autrement dit articuler à chaque instant les tâches d'ordre didactiques aux tâches d'ordre pédagogique de l'enseignement (Pelgrims, 2012), ou encore considérer l'activité des élèves tout en cherchant à déployer son activité d'enseignement (Pelgrims, 2003, 2006, 2009), tel est le défi auquel les cinq étudiants-stagiaires sont régulièrement confrontés lors des séances d'enseignement effectuées en stage et qu'ils documentent de manière significative (voir section IV de ce chapitre).

Or, comme nous l'avons vu dans la présentation des résultats de ces deux dernières parties²⁷⁹, parmi les contingences situationnelles des trois contextes d'enseignement spécialisé avec lesquelles les étudiants-stagiaires déclarent composer leur activité d'enseignement, l'**hétérogénéité scolaire des élèves** ainsi que l'**absence de mémoire didactique et socio-affective** partagée avec les élèves, sont évoquées avec grande régularité par ces derniers. Celles-ci peuvent par ailleurs être mises en relation avec les contingences rattachées à l'activité de l'élève, également signalées avec régularité et une forte intensité par l'ensemble des étudiants-stagiaires et ce dans les trois contextes d'enseignement : l'ajustement aux **comportements réactionnels à l'échec**, l'ajustement aux **symptômes et déficiences manifestés par les élèves** en situation d'apprentissage, et enfin l'ajustement à un **contrat social implicite d'assistance aux élèves**. Ainsi, et indépendamment de la liberté de programme institutionnellement accordée que nous avons abordée précédemment, la quasi impossibilité pour les étudiants-stagiaires de s'appuyer sur une expérience d'enseignement commune (et stable) avec les élèves de leurs différents-groupes classe, les contraint tout d'abord à instaurer un **contrat explicite**

²⁷⁷ L'organisation des stages selon un calendrier des stages imposé aux étudiants-stagiaires implique une réalisation du stage à une période considérée comme opportune et pertinente par l'institut de formation. Celle-ci ne correspond pas forcément au sentiment d'opportunité ou de maturité nécessaire tel que perçu par l'étudiant-stagiaire pour effectuer les stages en question. Demeure toutefois réservée la possibilité de reporter la réalisation d'un ou plusieurs stages pour l'étudiant-stagiaire, reportant de ce fait la fin du délai d'étude.

²⁷⁸ Par ex., le baccalauréat universitaire en sciences de l'éducation, orientation enseignement primaire (FPSE - Unige) complété du certificat complémentaire en enseignement primaire (IUFÉ), ou le bachelor en enseignement primaire (HEP Vaud).

²⁷⁹ Nous avons également eu l'occasion de détailler en quoi ces contingences infléchissaient l'expérience de ST1 dans le chapitre 8, auquel nous renvoyons le lecteur pour plus de précisions.

d'enseignement et d'apprentissage avec chacun des élèves au sein du groupe classe. Cette démarche, relevée comme fondamentale par les formateurs de terrain, est le plus souvent assortie d'une condition considérée comme un incontournable de l'enseignement en contextes d'enseignement spécialisé par les formateurs de terrain : celle de « créer un lien » avec chacun des élèves (Chevrey-Gaussauer, 2018). Ainsi, à ces contrats pédagogiques et didactiques à instaurer avec les élèves pour être en mesure d'enseigner, s'ajoute la nécessité d'établir un **contrat social de confiance réciproque** (Pelgrims, 2003, 2006, 2009).

Tout ne se passe cependant pas comme s'il suffisait aux étudiants-stagiaires de construire progressivement ces différentes relations pédagogiques et didactiques avec chacun des élèves en veillant par ailleurs à les installer également d'un point de vue collectif. Le temps est souvent court (voir **contraintes d'organisation des dispositifs de stage**). Et c'est ainsi que les étudiants-stagiaires décrivent avec une forme mêlée de soulagement et de satisfaction, ce contraste entre une expérience de l'inexpérience des élèves et celle d'une complicité pédagogique et didactique en train d'advenir au moment où le stage prend fin.

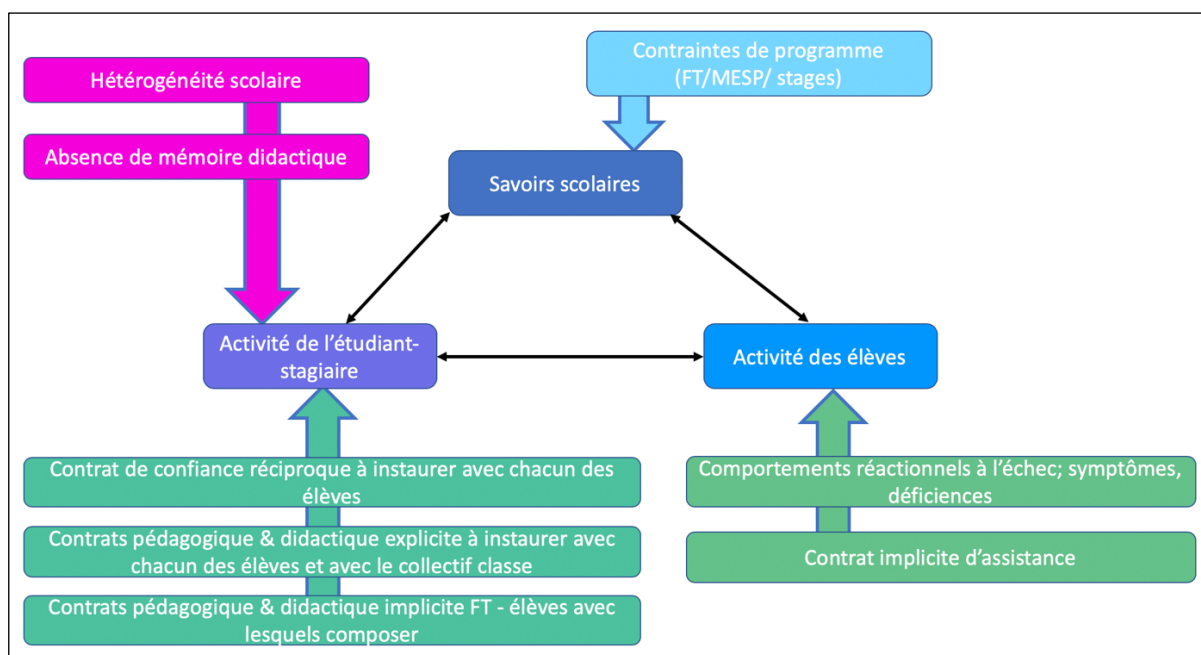


Figure 9.32 : Absence de mémoire didactique et contraintes des multiples contrats avec lesquels les étudiants-stagiaires composent

Si le temps est court, l'espace possible pour l'instauration de ces multiples contrats l'est parfois également. En effet, outre l'espace physique et symbolique qu'il leur appartient de conquérir, les étudiants-stagiaires mettent en évidence une expérience régulière d'ajustement aux **contrats pédagogiques et didactiques liant l'enseignant titulaire à ses élèves**, qui demeurent présent en dépit d'un positionnement physique de l'enseignant-titulaire en retrait de la scène pédagogique et didactique.

Or, comme nous l'avons vu dans la section IV - Enseigner en présence des formateurs de terrain les étudiants-stagiaires, s'appuient précisément sur leur **statut de stagiaire** et sur **l'absence de mémoire didactique et pédagogique partagée avec les élèves** pour s'accommoder de l'existence de ces contrats implicites, en les ignorant ou en les rendant a priori légitimes. Ils mentionnent également y avoir recours lorsqu'ils cherchent à obtenir de la part des formateurs de terrain, les ressources nécessaires au maintien de l'ordre en classe, mais également celles leur permettant d'appréhender **l'hétérogénéité scolaire** sous l'angle des compétences cognitives mais également socio-affectives des élèves auxquels ils doivent enseigner. En outre, bien qu'ils souhaitent enseigner du mieux qu'ils le peuvent à ces différents groupes d'élèves, qu'ils aient en tête les injonctions formulées par les formateurs de terrain et les connaissances liées aux bénéfices qu'il y aurait à instaurer un contrat de confiance réciproque, nous avons pu remarquer que le bénéfice semble parfois plus grand à se replier derrière les interventions ou du moins la présence rassurante du formateur de terrain en classe, pour rappeler aux élèves le contrat explicite d'enseignement

et d'apprentissage qui lie ceux-ci aux étudiants-stagiaires durant la temporalité du stage. Et ceci, quitte à passer implicitement dans un registre de coresponsabilité permanente des élèves et de l'enseignement.

Voyons à présent, plus précisément comment certains des ajustements à ces contingences situationnelles particulières, sont décrits ou commentés par les étudiants-stagiaires comme infléchissant (avec plus ou moins d'importance) leur expérience d'enseignement et de formation à l'enseignement dans les trois contextes de l'enseignement spécialisé.

En contextes d'institution spécialisée, la contingence **d'hétérogénéité scolaire** se décline « sur le plan des parcours et des acquisitions scolaires des élèves composant les groupes classes » (Emery, 2016, p. 28 ; Pelgrims, 2006, 2009), et laisse apparaître une grande variété dans la désignation des caractéristiques et des besoins²⁸⁰ des élèves que les étudiants-stagiaires sont susceptibles de rencontrer. Or, comme nos résultats ont déjà contribué à le montrer dans les sections précédentes, il en va de même concernant les âges des élèves fréquentant les groupes classes, les niveaux scolaires, ainsi que des comportements manifestés par ces derniers en situation d'enseignement et d'apprentissage : ceux-ci sont fort variables au sein d'un groupe-classe. Et c'est précisément à cette hétérogénéité des comportements des élèves manifestés au travers de leur **rythme de travail**, de leurs **réactions socio-affectives aux tâches proposées**, aux **difficultés et obstacles rencontrés**, que les étudiants-stagiaires sont confrontés lorsqu'ils enseignent et se forment à enseigner en institution spécialisée.

ST2 illustre cette complexité et les tensions qu'elle génère, lorsqu'elle évoque ses tâtonnements entre des formats pédagogiques privilégiant les **tâches individuelles** et des formats privilégiant des **tâches collectives**. Lorsqu'elle opte pour un format collectif, prévoyant un rythme de progression dans le travail similaire pour tous les élèves de la classe et donc des tâches à effectuer selon des modalités d'enseignement et d'apprentissages impliquant une vitesse d'exécution des tâches relativement identique pour tous, elle se confronte régulièrement au constat d'une réalité peu conforme à ses attentes. Ce format implique pour elle de « jongler » entre les élèves qui ont terminé très vite et ceux qui réalisent à peine le premier exercice, tout en se conformant au mieux aux rituels mis en place par le titulaire de classe (contrainte de fonctionnement : pratiques pédagogiques du FT) afin de préserver le plus possible un format stable et prévisible pour ces jeunes élèves scolarisés en institution spécialisée. Estimant ce passage par un format collectif peu concluant, ST2 décide alors de revenir à un format de tâches individuelles, afin de préserver un sentiment de contrôle sur l'ordre en classe et sur leur engagement dans le travail demandé (« *j'ai peur de les perdre sinon...* »). De même, lors de son second stage en institution, cette étudiante aura tendance à privilégier, pour exercer les notions enseignées, des formats pédagogiques orientés vers le travail écrit individuel (contrats de travail) et donc vers une individualisation des tâches, au sein d'une période consacrée à la même discipline scolaire²⁸¹. C'est également le cas de ST1 et de ST4 qui optent toutes deux pour un format pédagogique de type travail écrit individuel, lors des deux séances observées dans le premier stage en institution, avec toutes les difficultés que cela pose en termes de dynamique de groupe (comme nous l'avons vu dans le chapitre 11) et les conséquences sur l'activité de l'étudiant-stagiaire, qui se transforme en une forme de précepteur circulant de pupitre en pupitre pour fournir l'aide sollicitée par les élèves en vertu du **contrat social implicite d'assistance**. ST3 et ST5 en revanche, ne semblent pas véritablement mettre en relation le choix d'un format pédagogique de tâches ainsi que celle d'une organisation sociale avec la contrainte d'hétérogénéité scolaire, pourtant évoquée sous d'autres aspects (voir section IV). Nous observons des séances d'enseignement et d'apprentissages, adressées au collectif classe avec certaines pratiques de différenciation mises en œuvre, notamment au travers des relances proposées, mais surtout au travers d'une pratique du soutien à l'égard de certains élèves, soutien que nous pouvons également associer à la contrainte du contrat social implicite d'assistance à laquelle ces étudiants-stagiaires se soumettent largement pour permettre à tous les élèves de parvenir à répondre aux attentes.

ST2, décrit également comment elle s'ajuste – avec une banale évidence et comme un allant de soi, signe d'une in-culturation de ces manières de penser et d'agir en contextes d'institution spécialisée – à **chacun des comportements des élèves des groupes-classes**. Lors de son second stage, il est ainsi naturel pour elle de s'approcher du pupitre d'une élève qualifiée de « quasi-mutique » pour être en

²⁸⁰ Ici le terme besoins renvoie à la définition générique des besoins éducatifs particuliers, tels que prévue notamment dans la LIP (2016), et non à la définition de Pelgrims (2012) et Pelgrims & Bauquis (2016).

²⁸¹ Cette organisation de travail est également contingente de la contrainte d'organisation et de fonctionnement de la structure scolaire, ainsi que de celle du fonctionnement du formateur de terrain (habitudes et routines pédagogiques du titulaire).

mesure d'entendre ce que cette dernière souhaite dire, et surtout afin de ne pas risquer son désengagement et soutenir son intention de participation. En revanche, avec l'élève D et bien que ses préoccupations soient identiques, celle-ci a développé tout au long du stage d'autres stratégies : montrer de l'intérêt pour ce qu'il dit, « *bien le brosser dans le sens du poil* », lui montrer qu'elle se souvient du drame de la semaine précédente (le fait qu'il ait été blessé et qu'il n'ait pas pu jouer au foot). Avec un autre, elle dit faire attention à ce qu'elle lui dit car elle ne le connaît pas encore très bien. Nous nous rappelons également les nombreux ajustements de ST2 à l'hétérogénéité des comportements manifestés par les deux élèves du stage A, lors de la séance de jeux collectifs ; ceux de ST1 avec les élèves C et D, lors de du premier stage en institution spécialisée ou avec ceux qu'elle appréhende lors de son second stage en institution ; ceux de ST3 avec l'élève D et surtout avec l'élève A qui accaparent toute son attention par le contraste flagrant entre une absence d'attention et de participation (élève A) et une sollicitation permanente de l'attention de l'adulte (élève D) lors des situations d'enseignement et apprentissage. Enfin, ST4 a également décrit et commenté de nombreux ajustements à l'hétérogénéité des comportements manifestés par les élèves de son second stage en institution, ainsi que sa difficulté à faire face à certains d'entre eux.

L'hétérogénéité des âges des élèves composant les groupes classes en institution spécialisée, n'est quant à elle pas spécifiquement significative pour les étudiants-stagiaires, aucun d'entre eux n'évoquant les particularités qu'il y a à composer avec des groupes comportant un écart d'âge de plus de deux ans. Celle-ci semble en effet automatiquement associée à l'hétérogénéité des niveaux scolaires, concernant plus directement l'anticipation, la préparation et la régulation des tâches d'ordre didactique.

En *contextes de classes spécialisées*, la contingence d'**hétérogénéité scolaire** des élèves avec laquelle les étudiants-stagiaires disent composer, s'exprime précisément en relation avec des situations d'enseignement et apprentissage au travers desquelles les différences entre élèves (ou pour un même élève) se manifestent. Celles-ci mettent en évidence des différences :

- au niveau de la vitesse avec laquelle les élèves exécutent les tâches écrites demandées (ST1-ST2-ST3-ST4)
- au niveau de la vitesse avec laquelle les élèves produisent les réponses sollicitées dans le cadre des cours dialogués (ST1-ST2-ST3-ST4)
- au niveau des obstacles que les élèves rencontrent tout au long de la résolution des tâches effectuées (orales et écrites) (ST1-ST2-ST3-ST4)
- au niveau de la capacité que les élèves ont à faire des liens entre les notions exercées durant la tâche et celles acquises antérieurement en classe spécialisée et/ou celles acquises lorsqu'ils sont en intégration dans l'enseignement régulier (ST2-ST4)

Certains étudiants-stagiaires décrivent et commentent également des différences qui s'expriment du point de vue des **parcours scolaires et des projets de scolarisations en cours** mais conditionnent tout autant leur activité d'enseignement. Ces différences concernent ainsi :

- les horaires des élèves scolarisés en classe spécialisée (ceux-ci sont contingents des horaires individualisés d'intégration en classes régulières) (ST2-ST4)
- les absences de certains élèves (en lien avec le retard qu'ils prennent et l'écart qui se créent du point de vue du rendement spécifiquement exigé par les étudiants-stagiaires) (ST4)

Ainsi, contrairement au contexte d'enseignement en institutions spécialisées, il semblerait qu'en classe spécialisée, les étudiants-stagiaires soient moins enclins à évoquer les aspects d'ajustement à une hétérogénéité des comportements risquant de perturber l'ordre en classe²⁸². En effet, les descriptions et commentaires de l'expérience dans ce contexte, laissent apparaître une orientation vers des préoccupations concernant davantage la mise en œuvre des tâches d'ordre didactique, ou autrement dit la mise en œuvre des tâches qu'ils ont planifiées et préparées pour leur séance d'enseignement et qu'ils souhaitent voir accomplies par les élèves au terme de la séance, de la séquence, et à terme du stage.

²⁸² Ce qui ne signifie pas pour autant, que les étudiants-stagiaires n'expriment pas par ailleurs s'ajuster aux manifestations de comportements réactionnels à l'échec en classe spécialisée. Pour rappel, trois d'entre eux s'y montrent particulièrement sensibles, tandis que l'un d'eux l'est de manière plus modérée. C'est l'hétérogénéité des comportements manifestés que nous traitons ici.

Les étudiants-stagiaires se montrent également sensibles à l'impact que les projets d'intégration peuvent avoir sur leur activité d'enseignement, tendance moins marquée ou du moins, peu documentée à propos de l'expérience d'enseignement en contextes d'institutions spécialisées. Or, le fait d'avoir à composer avec des groupes-classes constitués d'élèves investis dans des projets d'intégration individuels est rapporté tant comme une contrainte que comme une ressource par les deux étudiantes-stagiaires qui abordent l'hétérogénéité sous cet angle. Ressource dans la mesure où les étudiantes-stagiaires rapportent s'appuyer en cas de besoin sur les élèves intégrés dans des classes régulières pour obtenir les réponses escomptées et faire avancer la séance. Contrainte, à l'inverse lorsqu'il s'agit de s'ajuster aux multiples allers-et-venues de ces élèves (perturbant notamment la concentration des autres élèves de la classe) et à leur présence en pointillé dans la classe, prédefinisant le temps à disposition pour enseigner.

Les répercussions que cette hétérogénéité scolaire peut avoir sur les **choix de formats pédagogiques adoptés et l'organisation sociale des tâches** proposées aux élèves est également documentée par les étudiants-stagiaires en classe spécialisée. Nous retrouvons chez ST2, ST3 et ST4, des éléments similaires à ceux largement décrits et mis en évidence au travers de l'analyse de l'expérience de ST1 en classe spécialisée (chap. 10 et 11), concernant la difficile et complexe articulation de la dimension individuelle de l'enseignement (et notamment la considération des besoins individuels particuliers de chacun des élèves au sein de la classe, sur laquelle insistent tous les formateurs de terrain) avec la dimension collective de l'enseignement (considération des besoins didactiques et pédagogiques collectifs des élèves au sein du groupe-classe, également exigée par la plupart des formatrices de terrain). Cette double exigence, renforcée par les contraintes liées au programme prescrit par le dispositif de stage (objectifs dans les tâches didactiques et pédagogiques) et les attentes de production mandatées par les unités de formation articulées au stage (planifications, mise en œuvre, analyses a priori et a posteriori de séquences didactiques destinées à l'ensemble du groupe classe), conduit néanmoins les étudiants-stagiaires très régulièrement à déployer diverses stratégies permettant à l'ensemble des élèves de « suivre » et d'accomplir les tâches prévues.

Outre la différenciation des tâches (tâches simplifiées, adaptation des consignes, suppression d'exercices, etc.) en fonction des compétences des élèves présumées et discutées avec les formateurs de terrain, le principal ajustement à ces différentes formes d'hétérogénéité observé et décrit par les étudiants-stagiaires, consiste néanmoins dans l'« aide » **spontanée et/ou donnée en réponse aux élèves désignés en difficulté** au sein même du groupe classe.

Ainsi ST3 commente et décrit l'hétérogénéité du temps individuellement consacré aux différents élèves du groupe-classe dans le vestibule de la classe pour le jeu de devinettes proposé à ses pairs, tout en rapportant la tension que cela lui procure, étant donné que ces moments individuels sont réalisés au détriment du collectif classe laissé seul et sans surveillance (outre celle très implicite de FT3B restée en classe). Plus l'élève prend du temps pour trouver les adjectifs nécessaires à la description de l'objet proposé par l'étudiant-stagiaire, et plus cet élève lui apparaît en difficulté. Connaissant les difficultés que l'élève rencontre, inquiet de ce que cet élève sera capable de trouver comme adjectifs, puis susceptible de dire à ses pairs une fois de retour de la classe, ST3 cherche dès lors à l'aider, à lui proposer des solutions, voir à lui donner les réponses. C'est lorsqu'il identifie de l'agitation et du bruit émanant des autres élèves dans la classe, qu'il réalise qu'il a pris beaucoup de temps individuellement avec cet élève. Afin de raccourcir cette fois-ci, le temps consacré individuellement à cet élève et pouvoir retourner auprès des autres, ST3 redouble d'efforts pour lui fournir de l'aide. Or, la situation d'autoconfrontation permet à cet étudiant-stagiaire de constater qu'il n'agit pas de la même manière selon les élèves. Plus l'élève trouve rapidement les trois adjectifs permettant de décrire de manière adéquate l'objet désigné par ST3, moins il ressent la nécessité de lui venir en aide.

Donc, c'est moi qui parle beaucoup, parce que dans ma tête, ben ce qui se passe, c'est que j'ai peur qu'il ne comprenne pas bien l'exercice ou bien qu'il ne soit pas en mesure de le faire, donc j'essaie beaucoup de l'aider, et puis peut-être je le fais trop, peut-être que je parle trop, alors que par contre, pour E, ça a été tout seul. (AC_N1_ST3_SEA3)

La question de l'aide fournie aux élèves en classe spécialisée semble néanmoins exiger de la part de l'une des étudiants-stagiaires, une certaine capacité « d'autorégulation » afin de résister à la dérive du « bon samaritain », qui n'est pas en aucun cas mentionnée lorsque les étudiants sont en stage en institutions spécialisées, mais qui aurait peut-être pu l'être lorsqu'ils se trouvent en contextes

d'enseignement en appui à l'intégration, ce qui n'est pas le cas. Une retenue dans l'aide immédiate apportée aux élèves au profit d'une mise en disponibilité en cas de besoin, tout en exigeant explicitement de la part des élèves une responsabilisation dans l'organisation et la prise en charge de leur travail d'élèves, telle est l'expérience que ST4 décrit en classe spécialisée, tout en précisant que cette possibilité n'est tout simplement pas envisageable selon les classes spécialisées. Elle met en effet cette particularité de l'attitude adoptée à l'égard des élèves, en relation avec le fait que la plupart se situent dans un processus d'orientation vers une structure de suite telle que le CO. Nous notons que, bien qu'il s'agisse d'une exception, il serait intéressant d'investiguer ces possibles variations de l'activité des enseignants spécialisés selon les perspectives de suite envisagées pour les élèves. Or, c'est l'occasion de rappeler ici, que cette contingence avec laquelle les élèves de classe spécialisée et leurs enseignants composent leur activité, n'est pas significative quant à elle pour les étudiants-stagiaires ayant participé à la recherche.

Comme dans les deux autres contextes d'enseignement spécialisé, l'**hétérogénéité scolaire** et l'**absence de mémoire didactique** se manifestant du côté de l'activité d'enseignement réalisée par les étudiants-stagiaires, ainsi que le **contrat social implicite d'assistance** émergeant au niveau de l'activité des élèves, sont directement et indirectement évoquées par les étudiants-stagiaires comme des contingences des *contextes d'appui à l'intégration* infléchissant leur expérience d'enseignement en stage. L'analyse de l'expérience de ST1 et celle de ses ajustements aux contingences situationnelles lors de son stage en classe intégrée a contribué à montrer comment celle-ci est effectivement amenée à prendre en compte ces différentes contingences. À nouveau, nous retrouvons des éléments similaires dans la documentation de l'expérience de ses deux camarades (ST5 et ST3). Ceux-ci rendent compte de la complexité à concilier des besoins considérés et identifiés comme des caractéristiques individuelles chez leurs élèves, tout en se sentant contraints à maintenir une dynamique de groupe collective.

Veiller à la progression globale du temps didactique au fil d'une séance conçue pour atteindre des objectifs d'apprentissage communs avec des tâches similaires pour l'ensemble des élèves de la classe, tout en prenant en compte ces rythmes différents, demeure également une compétence professionnelle complexe à mobiliser dans un contexte où les **déficiences et symptômes** manifestés par les élèves scolarisés dans ces structures (classes intégrées) infléchissent eux-aussi de manière significative la dimension productive de l'activité des étudiants-stagiaires. Étonnement, l'homogénéité perçue en termes de caractéristiques communes associées à des déficiences ou des symptômes similaires (retard mental, troubles du spectre de l'autisme²⁸³, déficiences sensorielles) et justifiant un regroupement d'élèves au sein de la classe intégrée, contraste avec les multiples formes d'hétérogénéité scolaire rencontrées en classes spécialisées ou même en institutions spécialisées.

ST3 déclare ainsi se sentir ainsi plus déstabilisé qu'en institution spécialisée - alors même qu'il a eu à enseigner à des élèves ayant des diagnostics similaires - de par le fait qu'il estime être cette fois-ci confronté à un groupe d'élèves, présentant certes des caractéristiques individuelles spécifiques, mais composé majoritairement d'élèves présentant un retard mental. Il exprime ainsi à plusieurs reprises la difficulté ressentie et l'énergie déployée à favoriser l'engagement et la participation de l'ensemble des élèves dans les tâches qu'il propose.

Pour ST5, le fait d'avoir à enseigner à des élèves présentant des déficiences sensorielles identiques, conditionnent également son travail. Dans son cas²⁸⁴, l'hétérogénéité reste toutefois de mise dans la mesure, où le travail effectué, l'est auprès d'élèves de l'enseignement régulier désignés en difficultés en mathématiques et des élèves de l'enseignement spécialisé, porteurs d'une déficience auditive et dont les difficultés d'apprentissage sont déclarées. ST5 déclare ainsi devoir jongler avec des élèves (ceux de la 3PH) « uniquement » désignés en difficulté en mathématiques et qui n'ont dès lors pas besoin de signifier systématiquement par le regard qu'ils « écoutent » et qu'ils sont attentifs, et d'autres pour lesquels, elle estime au contraire fondamental, qu'ils la regardent et fixent leur attention sur son visage, sous peine d'être dans l'impossibilité de comprendre ou du moins, capter l'information traitée. Or, bien

²⁸³ Désignés comme tels par les formateurs de terrain exerçant dans ces structures, puis repris par les étudiants-stagiaires dans leurs discours.

²⁸⁴ Nous nous référons ici uniquement pour rappel à la description de l'expérience des étudiants-stagiaires relatives aux séances d'enseignement observées et/ou à d'autres séances spontanément convoquées par ces derniers dans des commentaires plus généraux de leur expérience. Nous ne prétendons donc pas couvrir ici l'ensemble des périodes d'enseignement ayant eu lieu durant le stage.

que l'étudiante-stagiaire sache que les élèves non porteurs d'une déficience auditive devraient être à même de restituer le contenu enseigné sans l'avoir pour cela regardé, ne pas être observée par les élèves, est signe pour elle d'inattention de leur part. Elle se rend également compte qu'elle ne parvient pas à accorder la même attention à l'ensemble des élèves de la classe. Les filles passent ainsi le plus souvent inaperçues, ayant l'impression qu'elle ne peut faire autrement que de se consacrer entièrement aux trois élèves identifiés et perçus comme ayant le plus besoin de son aide et de son regard.

Cette tension résidant dans l'intention d'**articuler l'individuel au collectif**, tout en garantissant la participation et l'engagement de tous, s'exprime également dans les choix que ces deux stagiaires sont amenés à effectuer lorsqu'ils s'orientent vers un format pédagogique plutôt qu'un autre. Lorsqu'ils optent pour le format « travail écrit individuel avec circulation dans les rangs », celui-ci semble alors les précipiter dans l'abîme de la contrainte du **contrat social d'aide implicite**. Nous l'illustrons ici en présentant l'expérience de ST3 lors de la dernière séance d'enseignement observée durant dans le stage « Enseigner en contexte d'appui à l'intégration. »

Nous constatons que la préoccupation d'une articulation d'un format de type « travail écrit individuel avec circulation dans les rangs » avec l'intention de proposer des conditions d'apprentissages permettant à *tous* les élèves de la classe de s'engager et d'accomplir les tâches attendues, est au cœur de l'expérience décrite par ST3 lors de la SEA8. En effet, ce dernier envisage tout d'abord de lancer collectivement l'ensemble des élèves dans la tâche individuelle (fiche avec questions de compréhension à enseigner) autour de la lecture suivie entreprise dans le cadre d'une séquence didactique. Au moment où il débute la séance, il se dit toutefois que compte tenu du niveau scolaire et des compétences en lecture de chaque élève, il lui apparaît plus pertinent de procéder à la résolution collective de la première question à laquelle ils ont à répondre. Il tient compte pour cela des différents niveaux de difficultés de chacun : « *certains sont apprentis lecteurs (commencent à déchiffrer quelques mots) d'autres savent déjà lire, mais peuvent en revanche rester durant toute la période, prostrés sur leur feuille à ne rien faire* ». Demander aux élèves de se lancer seuls dans la tâche, n'a ainsi pour lui que peu de sens et il préfère dès lors permettre à tous, non seulement de s'engager dans la tâche, mais également de parvenir à l'accomplir en procédant collectivement, au traitement de la première question.

ST3 se considère comme un étudiant-stagiaire omniprésent dans la classe. Il s'agit pour lui du groupe d'élèves le plus complexe auquel il ait eu à enseigner tout au long de sa formation pratique, ayant l'impression d'avoir trois groupes avec un effectif pourtant limité à 5 élèves. Il commente ses multiples déplacements vers les élèves qui expriment leur **besoin d'aide**, une fois la tâche lancée et la consigne explicitée collectivement, et surtout vers les élèves dont il sait qu'ils ont le plus de difficultés. Ainsi, il ne souhaite pas laisser trop longtemps l'élève A, qui a beaucoup de peine à lire, tout seul prostré sur sa feuille avec des étiquettes sans que ce dernier comprenne la tâche à réaliser, et que cela suscite un sentiment de panique chez lui.

Bien qu'il soit aux côtés de cet élève, ST3 lève tout de même la tête à un moment donné pour jeter un coup d'œil aux autres et s'assurer que ceux-ci travaillent assidûment. Son regard se dirige d'abord vers l'élève E, mais balaie simultanément l'ensemble des autres élèves : « *Ça fait une forme de banane ces tables comme elles sont entreposées donc* ». Il déclare se montrer disponible pour l'élève A lorsqu'il est avec lui, même s'il reconnaît qu'il ne l'est peut-être pas autant que s'il se trouvait seul avec ce dernier, dans une interaction strictement individuelle. L'étudiant-stagiaire tente toutefois de se rassurer en se disant qu'il parvient tout de même à faire son travail raisonnablement bien (mais pas autant que s'il n'y avait que lui c'est clair).

Lorsque l'élève E l'appelle et qu'il est encore occupé avec l'élève A, il choisit de faire attendre un moment E tout en lui disant qu'il arrive et en l'invitant à déjà commencer l'exercice suivant. Il n'a pas envie en effet de bâcler le travail de soutien qu'il déploie dans l'instant avec A, car il sait que parfois, inviter simplement les élèves à se lancer dans l'étape suivante, peut momentanément favoriser un déblocage. ST3 se réfère à la notion de double étayage pour décrire ce qu'il accomplit lorsqu'il guide l'élève A : il le conduit vers la bonne page de l'histoire, tout en ayant l'intention de ne pas lui donner la réponse car il souhaite que ce dernier la repère par lui-même. ST3 n'a toutefois pas le loisir de laisser à A le temps de trouver cette réponse par lui-même, car il perçoit un fond sonore et une atmosphère d'effervescence dans la classe, lui indiquant que les autres élèves commencent à s'impatienter. Étant donné que ça fait un petit moment que l'élève E l'a appelé, ST3 est alors confronté à une véritable tension face à la décision à prendre dans l'instant : donner les réponses à l'élève A, afin de se libérer et

se montrer disponible pour les autres ou alors laisser à A le temps et la disponibilité nécessaire pour qu'il puisse trouver la réponse par lui-même. L'étudiant-stagiaire affirme en effet qu'il ne peut pas faire comme s'il ne savait pas que s'il part tout de suite, A « *restera comme ça, à patauger dans le vide* ». Il souhaite donc lui donner « *un peu quelque chose à grignoter* », le temps se déplacer rapidement vers l'élève E et pouvoir éventuellement ensuite revenir vers l'élève A. Se sachant écartelé entre deux élèves en demande d'aide, le stress devient alors légèrement plus palpable pour cet étudiant-stagiaire, avec un accroissement de la pression s'exerçant sur lui et un état de moyenne fièvre commente-t-il : « *Là, A il me tient la jambe et quand je vais vers E, c'est un peu : « me lâche pas, moi, je veux ST3D pour moi tout seul ! » Je vais vers E mais je suis retenu parce que A est là à m'attendre* ». L'étudiant-stagiaire procède à une pesée d'intérêt : compte tenu de ce qu'il sait à présent de l'élève E, ce dernier a le niveau lui permettant de se débrouiller seul. A en revanche a davantage besoin de lui, c'est pour ça qu'il se doit non seulement de commencer par lui, mais également d'être davantage avec lui. Toutefois, au bout d'un moment, il devient logique de répondre à la première question posée par E. Cette dernière unité de cours d'expérience l'amène donc à se déplacer vers E.

Bien que les autres élèves de la classe entrent également dans le faisceau de ses préoccupations à cet instant, ST3 déclare cependant avoir encore le sentiment de contrôle sur la situation. À chaque fois que qu'il se trouve vers l'un des élèves, celui-ci effectue en effet, avec eux un travail de lecture individuelle étant donné que qu'il s'agit d'un exercice dont l'objectif porte sur la lecture. Ce travail est (trop) vite fait selon lui, pressé qu'il est par le temps, pressé qu'il est par les (toujours) autres élèves dont il ressent – « *c'est palpable* » - les demandes, la nécessité qu'il passe vers eux. Là à nouveau il tente de se rassurer en se disant qu'il réalise quand même quelque chose avec l'ensemble des élèves. Mais rapidement, le ton de la description est au regret : celui de ne pas pouvoir se montrer assez disponible, pas aussi disponible que s'il était seul avec chacun de ces élèves²⁸⁵. ST3 dit ressentir beaucoup de fatigue à l'issue de la séance, estimant épuisant d'avoir en permanence un regard, une attention, une disponibilité pour l'ensemble de la classe tout en étant physiquement auprès d'un élève à la fois.

A posteriori, ST3 adopte toutefois une position critique sur l'expérience de tiraillement et de tension vécue, en cherchant à comprendre l'attitude adoptée par certains élèves, notamment celle de l'élève E. À cet élève, il se dit à présent, qu'il aurait dû rappeler « *Maintenant, tu travailles avec plus de sérieux et de concentration, maintenant je suis avec G, et toi tu te concentres sur ton travail* » : « *C'est comme s'il prenait une part du gâteau qui n'est pas à lui entre guillemets* ». Or, ces réflexions ne peuvent émerger qu'après avoir pris de la distance, qu'après avoir bénéficié du retour de son formateur de terrain lors de l'entretien feed-back et dont il fait siens les propos. Ceux-ci semblent par ailleurs confirmer tout en les justifiant les émotions et la pression ressenties lors de la SEA : « *Comme dit FT3D, (en parlant de E) c'est un garçon qui a besoin du contact avec l'adulte, de la bienveillance, il cherche l'interaction, il prend un peu de l'interaction que j'ai avec G* ». Or sur le moment, ayant « *la tête dans le guidon* », ST3 n'est pas sensible à ce que peut ressentir l'élève E. Il ne le voit pas, ne l'entend pas, ne le considère pas. Puis lorsqu'il réalise sa présence, il le voit, l'entend et le considère alors comme l'élève qui l'empêche de se montrer disponible auprès des élèves A et G dont il se dit qu'ils ont plus besoin d'aide que lui :

C'est comme l'enfant qui tapote le bras d'un adulte pendant que celui-ci est en train de parler de manière concentrée avec un adulte sans que celui-ci ne s'en rende compte et que tout d'un coup, il en prend conscience et demande alors immédiatement à l'enfant d'arrêter, en s'emportant.

ST3D réalise à quel point il est difficile pour lui de se démultiplier, d'être partout, rendant ce travail très complexe. Le fait que le climat de classe soit tout de même agréable, lui permet toutefois de s'appuyer dessus pour demander aux élèves de commencer à avancer seuls dans certains exercices, ce à quoi il ne se risquerait pas s'il avait à faire à un autre groupe : « *je me ferais exploser, enfin ils m'exploseraient mon cours, la séquence ne voudrait plus rien dire !* ». Il s'ajuste donc à ces multiples demandes et les tensions qu'elles génèrent, avec humour, décontraction, tout en se montrant prêt à s'énerver en cas de besoin, même s'il évite le plus souvent de le faire, cherchant le plus souvent à maintenir le lien créé avec chacun des élèves.

²⁸⁵ Nous rappelons par ailleurs que ST3 a régulièrement rapporté dans ses entretiens d'autoconfrontation, trouver dans les effectifs réduits une ressource pour la réalisation des tâches d'enseignement, 3 étant le nombre d'élèves idéal avec lequel il aimerait pouvoir travailler.

CHAPITRE 10

Synthèse et discussion générale des résultats

Pour rappel du chapitre 4, la première question de recherche ayant guidé ce travail interroge de façon descriptive les conditions de formation que rencontrent les étudiants durant leurs stages de formation dans les trois types génériques de contextes d'enseignement spécialisé. Ces conditions sont examinées selon différents aspects (caractéristiques structurelles des environnements de formation, conditions matérielles et spatiales des contextes de stage, acteurs impliqués, modalités d'accompagnement des étudiants-stagiaires et situations d'enseignement-apprentissage observées). Les résultats ont été présentés de façon détaillée à partir de l'analyse des données relatives à une seule étudiante-stagiaire (chapitre 6), de façon plus générique pour l'ensemble des cinq étudiants-stagiaires impliqués dans la recherche (chapitre 9, parties 9.1 à 9.4). Nous convoquerons ci-après différents résultats sur les questions de conditions de formation dans le premier axe de discussion constitutif de ce chapitre, ceci en lien avec des résultats produits sur les contingences situationnelles et l'activité des étudiants-stagiaires.

La seconde question de recherche guide selon une perspective enactive l'analyse et la compréhension de l'activité déployée par les étudiants-stagiaires au cours des quatre stages successivement réalisés, ainsi que les transformations d'expérience des étudiants-stagiaires. Les résultats mis en évidence à partir des données d'observation et d'autoconfrontation recueillies pour une stagiaire, ainsi que les éléments d'analyses fines qui les fondent, ont été présentés au chapitre 7. Les résultats plus génériques pour l'ensemble des cinq étudiants-stagiaires et issus d'une étape d'analyse supplémentaire des résultats détaillés et singuliers, ont été rapportés au chapitre 9 (partie 9.5). Nous reprendrons les résultats essentiels en discussion ci-après.

Enfin, la troisième et dernière question de recherche a guidé le repérage de contraintes et libertés contribuant à infléchir et à comprendre, non plus du point de vue de l'étudiant-stagiaire mais selon un regard externe tout en nous fondant sur des observations et des verbatim, l'activité déployée par les étudiants-stagiaires. Les analyses nous ont permis de repérer des contingences liées aux trois types de contextes professionnels d'enseignement spécialisé (institution spécialisée, classe spécialisée et dispositif de soutien à l'intégration en classe ordinaire), dont l'action sur l'activité des étudiants-stagiaires est combinée avec celle de contingences liées aux dispositifs de stages implémentés dans les contextes professionnels. Les résultats, d'abord finement présentés à partir des analyses singulières des données liées à une étudiante stagiaire (chapitre 8), ont été rapportés à un niveau plus générique et comparatif pour l'ensemble des cinq étudiants-stagiaires (chapitre 9, parties 9.6). Les apports essentiels sont également exploités dans les axes de discussion ci-après et de façon intégrée avec des constats émanant des conditions de formation ou encore de l'analyse de l'activité.

L'intégralité de nos résultats repris ici sont discutés sous deux axes thématiques distincts : les conditions de formation au travail d'enseignant spécialisé d'une part, et la signification accordée par les étudiants-stagiaires à leur activité d'enseignement lorsqu'ils enseignent dans les trois contextes d'enseignement spécialisé, et au travail de formation que ceux-ci accomplissent tout au long de leur formation pratique d'autre part. Les conditions de formation au travail d'enseignant spécialisé sont présentées sous trois angles différents : les constats principaux issus des résultats de la recherche, leur interprétation à l'aune des cadres contextuels, conceptuels ou théorico-méthodologiques de la recherche, ainsi qu'à l'aune de notre expérience empirique, et enfin les éléments que nous retenons dans une perspective de régulation des dispositifs de formation pratique de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé (MESP). Les constats relatifs aux conditions de formation concernent la diversité des contextes d'enseignement spécialisé, la diversité des structures d'enseignement spécialisé, et enfin la diversité de l'accompagnement fourni par les formateurs de terrain²⁸⁶. La signification

²⁸⁶ Nous rappelons que ces conditions sont décrites du point de vue de la chercheuse que nous sommes et des éléments enactés de notre monde-propre, comme des éléments significatifs, compte tenu de ce qui nous préoccupe, ce à quoi nous nous attendons et ce que nous avons comme connaissances sur ces questions.

accordée au travail d'enseignant spécialisé, ainsi qu'à la formation à ce travail, sont ensuite successivement discutées à partir de l'expérience et des indices de transformations d'expérience dont les étudiants-stagiaires rendent compte lors de la description des séances d'enseignement et apprentissages réalisées.

10.1 Conditions de formation à la tâche des enseignants spécialisés : conditions souhaitées, conditions effectives et expérience de ces conditions

Notre revue de la littérature concernant la description de la tâche des enseignants et celle de la formation à cette tâche dans le cadre de formations initiales orientées vers l'enseignement spécialisé, a montré la régularité des exigences liées à l'existence d'une formation pratique dans le cursus de formation proposée aux étudiants. Si cette formation pratique peut être organisée dans le cadre de dispositifs très variés selon les systèmes éducatifs et de formation en place dans différents pays, selon les cantons suisses, et selon les conceptions des programmes de formation, nous avons pu mettre en évidence quelques invariants du côté suisse. Ces caractéristiques communes sont en effet principalement imposées par la Confédération, conférant ainsi un cadre général mais relativement souple d'exécution aux recommandations stipulées en matière de formation des enseignants spécialisés. Celui-ci contribue de ce fait à ce que, l'ensemble des diplômes de maîtrise en enseignement spécialisé garantissent l'acquisition d'un socle commun de compétences par les étudiants-stagiaires au terme de leur formation initiale (CDIP, 2008). Ce faisant, elle impose explicitement le respect de certaines conditions concernant notamment la dimension formative et évaluative des stages ainsi que leurs contextes de réalisation (CDIP, 2008, art.9). Elle laisse toutefois aux concepteurs des programmes de formation la possibilité de composer à l'intérieur du cadre et d'imaginer les conditions dans lesquelles ils formeront les étudiants.

Dans un tel contexte de contraintes et de libertés, de diversités et similitudes affichées, nous avons cherché à décrire et à comprendre quelles étaient les conditions de formation effectives proposées aux étudiants choisissant d'entreprendre une formation au travail d'enseignant spécialisé dans le canton de Genève, une fois ceux-ci en stages, tout en nous intéressant simultanément à l'expérience vécue par ces derniers dans ces conditions de formation au travail d'enseignant spécialisé. Ces conditions de formation sont discutées sous l'angle des contextes d'enseignement spécialisé dans lesquels se sont réalisés les stages, puis sous l'angle des structures d'enseignement spécialisé (établissements et classes) accueillant les étudiants-stagiaires, et enfin sous l'angle de l'accompagnement à ce travail de formation par les formateurs de terrain.

10.1.1 Une confrontation des étudiants-stagiaires aux différents *contextes* d'enseignement spécialisé

Quels sont les principaux constats ?

Suite à la signature de l'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007), le canton de Genève s'est engagé à respecter les prescriptions liées à la conception et à la mise en œuvre des programmes de formation initiale pour les enseignants spécialisés (CDIP, 2007). Un programme de formation initiale à l'enseignement spécialisé est proposé depuis 2011 par l'Institut universitaire de formation des enseignants, et donne lieu à l'obtention d'une maîtrise universitaire en enseignement spécialisé équivalent à 120 crédits ECTS.

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 2, parmi les conditions strictes émanant du règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée, se trouve l'obligation pour les étudiants en formation à l'enseignement spécialisé d'effectuer une formation pratique par le biais de stages accompagnés. Dans le cas d'une formation en cours d'emploi, dont la pratique professionnelle peut partiellement être comptabilisée dans le cadre de la formation pratique, l'obligation de bénéficier d'un encadrement pédagogique de son enseignement est par ailleurs signalée (CDIP, 2008, art. 9, al.1). De plus, il convient de réaliser un stage en école régulière, de manière à exercer les tâches de soutien à l'intégration scolaire d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers en classe régulière, ainsi qu'un stage dans une institution spécialisée (CDIP, 2008, art. 9, al.2). Nous avons

vu dans le chapitre 5 que le cadre réglementaire de la MESP²⁸⁷, s'inscrivait ainsi en grandes lignes dans les exigences de la CDIP en prévoyant la réalisation de quatre stages accompagnés, organisés dans les trois principaux contextes de l'enseignement spécialisé tels que repérés dans les enquêtes nationales et internationales relatives aux structures de scolarisation des élèves dits à besoins éducatifs particuliers et qui, partant, déterminent les contextes de travail des enseignants spécialisés. En outre, le choix de prévoir pour chaque étudiant des stages dans ces trois contextes principaux (institution spécialisée, classe spécialisée et dispositif de soutien à l'intégration en classe ordinaire) relève de l'approche adoptée par la direction des travaux de conception de la MESP (Pelgrims, 2011, 2018 ; Pelgrims & Groupe de réflexion, 2005) selon laquelle les composantes de la profession et ses déclinaisons particulières dans les trois types de contextes revêtent plus d'importance pour apprendre le métier et ses fonctions que les déficiences et catégories diagnostics psycho-médicales déclarés pour les élèves relevant de l'enseignement spécialisé.

Notre recherche contribue à montrer que si les étudiants sont tous placés dans les deux contextes prescrits par la CDIP, les critères d'attribution permettant en revanche de respecter *stricto sensu* les caractéristiques spécifiques du contexte d'enseignement « en appui à l'intégration scolaire en classe ordinaire » peuvent être soumis à discussion.

En effet, nos données montrent que ST2 et ST4 effectuent leur stage « Enseigner en appui à l'intégration » (stage D) dans un regroupement de classes spécialisées. Si ST2 n'a pas l'occasion de réaliser son stage d'enseignement en classe spécialisée (stage B) dans une classe spécialisée, mais dans un contexte correspondant effectivement à celui d'une institution spécialisée, ST4 quant à elle, effectue deux de ses quatre stages dans un regroupement de classes spécialisées (stage B et stage D). Finalement, ST5 réalise son stage « Enseigner en classe spécialisée » dans un contexte davantage apparenté à un contexte d'appui à l'intégration. Or, pour rappel, les prescriptions du cadre réglementaire relatives à l'attribution des stages exigent la correspondance suivante pour les attributions de stage :

Unité de formation du programme de formation pratique	Contextes d'enseignement spécialisé correspondant
STAGE A « Enseigner en contexte d'institution spécialisée 1 »	Structures dites en site propre, correspondant aux CMP et institutions spécialisées publiques et privées subventionnées
STAGE B « Enseigner en classe spécialisée »	Classes spécialisées des écoles privées subventionnées, regroupement de classes spécialisées
STAGE C « Enseigner en contexte d'institution spécialisée 2 »	Structures dites en site propre, correspondant aux CMP et institutions spécialisées publiques et privées subventionnées
STAGE D « Enseigner en contexte d'appui à l'intégration »	Centres d'appui à l'intégration scolaires, classes intégrées à l'école primaire, classes intégrées au cycle d'orientation, dispositifs, d'intégration et d'apprentissages mixte, soutien pédagogique en enseignement spécialisé

Ainsi, si les stages « Enseigner en contexte d'appui à l'intégration » des cinq étudiants-stagiaires se réalisent tous effectivement dans une école régulière comme l'exige la CDIP, ils le sont néanmoins tous dans le cadre de structures d'enseignement spécialisé *physiquement* intégrées dans les bâtiments scolaires de l'enseignement régulier. Les élèves avec lesquels les étudiants-stagiaires travaillent durant ce stage, profitent tous de mesures renforcées de pédagogie spécialisée sont donc tous scolarisés en rang 1 dans l'enseignement spécialisé. Il ne s'agit en aucun cas d'élèves scolarisés en classe régulière bénéficiant d'un soutien individuel à l'intégration fourni par un enseignant spécialisé œuvrant en collaboration étroite avec un enseignant régulier, sauf exception dans le cas du stage B de ST5. Dans chacune de ces structures intégrées en établissement scolaire d'enseignement régulier, les étudiants-stagiaires sont certainement sensibilisés, confrontés aux enjeux liés à la conception, la mise en place et la régulation de projets d'intégration en classe régulière, touchant ainsi à certains aspects du travail de formation aux tâches didactiques et pédagogiques à déployer dans le cadre de ce stage. Mais ont-ils tous été réellement en mesure d'exercer leurs compétences dans les tâches collaboratives de l'enseignement en tant que futurs enseignants exerçant une fonction de soutien à l'intégration, comme ils auraient pu être amenés à le faire dans le contexte d'une équipe pluridisciplinaire, ou dans le cadre d'une fonction d'enseignant de soutien pédagogique en enseignement spécialisé ? Une vigilance relative à ces aspects mérite d'être signalée dans la mesure où les dimensions de compatibilité entre les prescriptions des contrats pédagogiques des stages et les conditions effectives de réalisation du stage, passent relativement

²⁸⁷ Nous nous référons ici au cadre réglementaire en vigueur durant la période de construction des données, soit entre 2014 et 2016.

inaperçues dans les descriptions ou commentaires que les étudiants-stagiaires font de leur expérience de ces conditions particulières. En effet, lors de la documentation de leur expérience, les étudiants-stagiaires concernés n'insistent pas spécifiquement sur l'écart constaté entre le contexte d'attribution du stage et les prescriptions des tâches à accomplir, quand bien même ils expriment globalement et avec une certaine intensité, leur sensibilité aux contraintes de programme imposées par les contrats pédagogiques des stages (chapitre 9, partie 9.6). Or, pour rappel, l'un des objectifs généraux des stages pour les étudiants-stagiaires consiste, quel que soit le contexte et dispositif de stage, à identifier les contingences spécifiques au contexte professionnel d'enseignement susceptibles d'infléchir leur activité. Cet objectif cherche à inciter les étudiants à focaliser leur attention sur l'interaction activité-contingence, en fonction des contextes d'enseignement (spécialisés et réguliers) dans lesquels ils sont tenus de déployer leurs tâches d'enseignement (Pelgrims, Delorme, Emery, 2013). Toutefois comme mis en évidence dans la présentation de nos résultats, les étudiants-stagiaires ne font pas explicitement référence à la notion même de contingences, ou aux notions de contraintes et de libertés, pour décrire et commenter (en premier et en second niveau) leur expérience lors des entretiens d'autoconfrontation. Nos résultats montrent par ailleurs que les étudiants-stagiaires ne semblent pas globalement s'appuyer sur des comparaisons entre caractéristiques spécifiques des trois contextes d'enseignement spécialisé pour décrire, commenter, mimer, raconter leur expérience durant les 40 SEA concernées.

Est-ce à dire que ceux-ci ne différencient ni les objectifs spécifiques des dispositifs de stage, ni les contextes d'enseignement dans lesquels ils déploient leurs tâches de formation à l'enseignement spécialisé ? Ces constats méritent en effet d'être aussitôt nuancés.

Bien que rares et peu associés aux objectifs spécifiques de stage à atteindre, lorsque des constats comparatifs entre contextes d'enseignement sont tout de même convoqués, ceux-ci mettent régulièrement en évidence une expérience différente entre l'enseignement en contexte d'institution spécialisée et l'enseignement en classe spécialisée. C'est essentiellement l'intensité du travail et la pression symbolique qui s'exerce sur eux en classe spécialisée, qu'ils opposent à un travail en institution spécialisée certes éprouvant sur d'autres aspects (comportement des élèves, fonctionnement institutionnel, etc.), mais nettement moins soumis à des contraintes de programme, ainsi qu'aux contraintes temporelles qui y sont associées. Le faible temps (nombre d'heures) consacré aux tâches d'enseignement et apprentissage en contexte d'institution spécialisée est repéré par l'une d'entre eux et également mis en contraste avec le temps consacré à l'enseignement et aux apprentissages scolaires en classe spécialisée.

L'expérience comparée de l'enseignement dans ces trois contextes les amènent également à nuancer leur perception des caractéristiques, symptômes, des élèves de classe intégrée versus ceux de classes spécialisées. Ils remarquent ainsi se trouver dans des contextes d'enseignement quasi similaires (intégration des structures d'enseignement spécialisé dans une école régulière) mais bénéficiant de ressources et de conditions de travail distinctes. En effet, si les classes intégrées sont toutes dotées de ressources en professionnels de la pédagogie spécialisée au sens large (éducateurs sociaux, logopédistes) intervenant au sein de la structure auprès des élèves et parfois même en co-intervention avec l'enseignant spécialisé, les regroupements de classes spécialisées eux, ne bénéficient pas de telles ressources et seuls des enseignants spécialisés interviennent auprès des élèves, pour un effectif d'élèves similaire. Finalement, rares sont les étudiants-stagiaires qui comparent explicitement les trois contextes d'enseignement spécialisé du point de vue des caractéristiques données par les environnements architecturaux dans lesquels ils sont amenés à travailler. Ainsi pour ST3, la classe spécialisée est décrite comme un contexte scolaire plus normatif que l'institution spécialisée à partir de repères d'organisation et de conception architecturales : distances plus longues à parcourir pour un enseignant spécialisé en contexte de classe spécialisée versus proximité des personnes et des ressources dans un contexte d'institution spécialisée ; caractère plus familial attribué au contexte d'institution spécialisé versus caractère plus anonyme attribué au contexte de classe spécialisée. Cette impression peut être confirmée par ST4, qui déclare se sentir dans un environnement plus proche de la norme scolaire en contexte de classe spécialisée.

En outre, nos résultats (chapitres 8 et 9) montrent que les étudiants-stagiaires peuvent se montrer *de facto* sensibles à certaines contingences communes aux trois contextes d'enseignement spécialisé, même s'ils ne recourent pas à la notion de contingences pour documenter comment et en quoi ils s'y ajustent

dans l'accomplissement de leurs tâches d'enseignement en contextes de stages. Ainsi, la liberté de programme, l'hétérogénéité scolaire, l'absence de mémoire didactique et pédagogique entre élèves d'un même groupe classe d'une part, entre étudiants-stagiaires et élèves d'autre part et la contrainte d'ajustement aux comportements réactionnels à l'échec sont les principales contingences mises en évidence dans les modèles heuristiques des contingences auxquels les étudiant-stagiaires semblent s'ajuster en situation d'enseignement et apprentissage. Nous aurons l'occasion de revenir sur ces constats dans la seconde partie de la discussion consacrée à l'expérience de l'enseignement vécue et documentée par les étudiants-stagiaires.

Finalement, nos résultats révèlent également la faible mise en relation *explicite* des contingences spécifiques aux contextes d'enseignement spécialisé, avec la complexité et la difficulté qu'il y a à accomplir les différentes tâches pédagogiques et didactiques de l'enseignement dans ces trois contextes distincts, lors des entretiens de formation entre étudiants-stagiaires et leurs formateurs de terrain. Si la plupart de ces contingences mises en évidence dans les différents modèles heuristiques de Pelgrims, sont effectivement bien évoquées par la plupart d'entre eux comme des caractéristiques inhérentes au travail de l'enseignant spécialisé dans ces contextes, elles ne sont guère clairement explicitées comme des vecteurs de complexification du travail enseignant étroitement articulés à des zones de libertés et à des contraintes institutionnelles implicites. Celles-ci sont donc présentées et discutées avec les étudiants-stagiaires comme des « allant de soi » avec lesquels tout enseignant spécialisé, doit composer pour enseigner et dont il faut tenir compte lorsqu'on est enseignant spécialisé. Les conseils, normes d'action ou recommandations adressées avec régularité aux étudiants-stagiaires portent ainsi nous l'avons vu (chapitres 6 et 9, partie 9.2) sur cette nécessaire considération de l'effectif réduit, des absences ou de la présence des élèves en classe, de la composition et de la dynamique du groupe-classe, des besoins individuels et spécifiques de chaque élève et à la fois collectifs du groupe classe pour planifier, mettre en œuvre et réguler l'enseignement. Nous pourrions à ce propos résumer l'ensemble de leurs conseils par une recommandation phare, prenant des allures de compétence : *savoir et pouvoir, en tant qu'enseignant spécialisé, s'ajuster à TOUTE ÉVENTUALITÉ à chaque instant !*

Toutefois ne s'agit-il pas là uniquement de recommandations qui font apparaître de façon intégrée et routinisée quelques paramètres contextuels alors que, comme leurs étudiants-stagiaires, lorsque les formateurs de terrain font référence à ces différentes contingences, il est rare qu'ils les distinguent explicitement en tant que contingences spécifiques à leurs propres contextes d'enseignement spécialisé (institution spécialisée versus classe spécialisée ou encore versus soutien à l'intégration) ? Lorsque comparaison il y a, c'est le plus souvent avec l'enseignement régulier.

Comment comprendre ces constats ?

Revenons tout d'abord sur l'impossibilité rencontrée, durant les années académiques 2014-2015 et 2015-2016, par ces cinq étudiants-stagiaires de réaliser l'ensemble de leurs quatre stages dans des contextes d'enseignement spécialisé *ad hoc*, soit correspondant aux prescriptions du règlement d'études de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé. Cette impossibilité peut, selon nous être mise en relation avec trois ensembles de facteurs tant structurels que conjoncturels :

- La conception de l'enseignement spécialisé dans le canton de Genève
- Le contexte de transition dans lequel l'enseignement spécialisé se trouve depuis l'entrée en vigueur de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée
- La conception de la formation pratique au sein du programme de formation initiale à l'enseignement spécialisé

Comme mis en évidence dans le chapitre 1, à partir de la présentation des conditions institutionnelles et structurelles du travail des enseignants spécialisés en Suisse et plus particulièrement dans le canton de Genève, nous pouvons aisément nous rendre compte, que la Suisse et le canton de Genève s'appuient encore essentiellement sur un principe de normalisation (Nirje, 1969, cité par Doré, 2001, Pelgrims, 2012). Nous constatons en effet que bien que la signature de l'accord intercantonal (CDIP, 2007) ait déclenché un positionnement affirmé des cantons en faveur de solutions intégratives préférées aux solutions séparatives en matière de scolarisation des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers ce processus de transformation des conceptions, mais également des valeurs

individuelles et collectives, liées aux notions d'exclusion, d'intégration et d'inclusion, ou encore aux besoins éducatifs particulier (Avramidis & Norwich, 2002 ; Blanc, 2015 ; Gardou, 2014; Lavoie et al., 2013 ; Pelgrims & Perez, 2016 ; Florian, 2014) à la scolarisation des élèves considérés et désignés différents, tant dans la société civile que dans le monde scolaire et le monde de la pédagogie spécialisée, requiert du temps (Avramidis & al., 1999 ; Florian & Linklater, 2010). Il semblerait en effet que la transformation de ne se décrète pas... elle est le fruit d'un long et parfois ardu *labour*, tant les routines persistent ... (Pelgrims, Assude & Perez, à paraître). Ainsi l'enseignement spécialisé genevois propose une scolarisation dans « différents lieux, suivant l'âge de l'élève, ainsi que la nature et l'intensité de ses besoins » (DIP, 2019). Or, comme nous l'avons montré plus haut, le nombre de structures en site propre (centres médico-pédagogiques et institutions assimilées, école de formation pré-professionnelle) demeure à ce jour encore plus élevé que les structures et classes intégrées d'une part, les structures et dispositifs inclusifs d'autre part (ibid). En outre lorsque sont considérées la nature et la fonction des dispositifs dits intégrés ou inclusifs, force est de constater que celles-ci demeurent encore largement empreinte d'une « approche catégorielle du handicap et structuraliste de la prise en charge scolaire » (Pelgrims, 2016, p. 22), proposant dès lors davantage d'offres de scolarisation dans le cadre de structures d'enseignement spécialisées, certes intégrées structurellement dans des établissements scolaires d'enseignement régulier (Blanc, 2015 ; Jendoubi, Guilley & Dutrévis, 2019), mais n'offrant pas systématiquement aux élèves déclarés à besoins particuliers, les conditions de se sentir appartenir socialement, scolairement et affectivement à l'école régulière qu'ils fréquentent au titre d'élèves de regroupements de classes spécialisées ou de classes intégrées, et non au titre d'élèves tout court (Pelgrims, 2016).

Dans un tel contexte, le nombre de places de stages à disposition dans les contextes organisés selon une logique de différenciation structurale et donnant accès à l'expérience d'enjeux de formation à l'enseignement en contextes séparés, sont plus nombreux que les offres de places disponibles dans des contextes d'enseignement favorisant la formation à la fonction d'enseignant de soutien à l'intégration dans des contextes plus inclusifs au sens de Doré et al.1995 et Doré, 2001. Ainsi, c'est comme si les dispositifs de formation pratique à l'enseignement spécialisé exigeaient des lieux et des conditions de formation précédant leur existence effective sur la scène scolaire. En effet, là où dans d'autres régions du monde, proposer des places de stage de qualité et en quantité suffisante dans des contextes d'enseignement spécialisé séparés (p. ex., écoles d'enseignement spécialisé) ne s'avérerait pas chose aisée étant donné, soit l'existence de ce type de structure confinée au champ médical voire socio-médical et leur absence de l'autorité scolaire (Emery, 2016), soit le taux particulièrement élevé de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein des établissements de l'enseignement régulier (Donnelly & Watkins, 2011 ; Beaucher, 2012 ; Eurydice, 2018), nous observons une proportion inversée dans nos contrées.

En ce qui concerne l'impossibilité d'accéder aux contextes de classes spécialisées pour les deux étudiantes-stagiaires concernées, nous pouvons expliquer cette occurrence par le faible nombre de classes spécialisées dans le canton. En effet, il existait à l'époque du recueil des données 15 regroupements de classes spécialisées. Si cela correspond certes à environ 45 classes, rares sont les regroupements spécialisés à accueillir plus d'un étudiant-stagiaire dans le cadre d'une période de stage. De plus, à l'époque où les données ont été construites, les stages « Enseigner en classe spécialisée » avaient lieu entre la fin du mois de septembre et la mi-octobre (chapitre 5), soit très rapidement après la rentrée scolaire. Pour couronner le tout, ces mêmes 45 classes étaient à l'époque également sollicitées pour l'accueil obligatoire d'une centaine d'étudiants-stagiaires de l'enseignement primaire dans le cadre de 5 semaines de stage de type « temps de terrain » ayant lieu dans le courant du mois de novembre. La pression sur ces regroupements de classes spécialisées exercée par les besoins de formation, était alors extrêmement forte, contraignant ainsi quasiment tous les titulaires de classes spécialisées à accepter de former un étudiant-stagiaire durant l'automne. Si nous nous rapprochons-là, davantage de facteurs conjoncturels, nous reviendrons sur les raisons légitimant certaines résistances opposées par les formateurs de terrain à l'idée d'accueillir et former les étudiants-stagiaires, selon les périodes de l'année scolaire et/ou selon les conditions de travail dans lesquelles eux-mêmes sont plongés.

En effet, nous avons eu l'occasion d'évoquer la complexité de l'accomplissement des tâches d'enseignement spécialisé (Billingsley et al. 2014) ; les difficultés (Billingsley, 2004 ; Curchod-Ruedi, 2009) et les dilemmes éprouvés tant par les enseignants spécialisés débutants (Busch et al., 2001 ;

Carter & Scruggs, 2001 ; Kilgore & Griffin, 1998 ; Mastropieri, 2001) que par les enseignants spécialisés chevronnés (Miller et al., 1999 ; Pelgrims, et al., 2017 ; Thomazet, Ponté & Mérini, 2014). Nous avons également mis en évidence certains enjeux saillants liés à la période de transition dans laquelle se situe l'enseignement spécialisé et ses enseignants (Benoit, 2010 ; Jeanne & Seknadje-Askénazi (2010), entre d'une part des injonctions liées à une école inclusive qui pourraient dans leurs aspirations les plus radicales tendre vers une suppression de l'enseignement spécialisé et des spécificités des enseignants spécialisés (Puig, 2015 ; Florian, 2014 ; Pickl *et al.* 2016) au profit d'enseignants inclusifs d'une part (Agence Européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012 ; Benoît & Gombert, 2019/à paraître, Westling & Kelley, 2016) et d'autre part les besoins par ailleurs avérés de former des enseignants spécialisés susceptibles de proposer des conditions favorisant les apprentissages d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers (Brownell et al., 2010 ; CDIP, 2007 ; Cochran-Smith & Dudley-Marling, 2012; Pelgrims et al. 2010). Nous émettons l'hypothèse d'un impact non négligeable de cette longue et sans doute inconfortable période de transition dans laquelle se situent les enseignants spécialisés (suisse) et genevois depuis l'entrée en vigueur de l'accord intercantonal. En effet, bien que cet accord ne contraigne pas directement les enseignants spécialisés à modifier leurs pratiques quotidiennes d'enseignement au sein des différents groupes-classes, l'injonction à préférer les solutions intégratives aux solutions séparatives, traverse les différentes strates des politiques et instances éducatives jusqu'à s'immiscer dans le quotidien des enseignants spécialisés (Pelgrims, Delorme, Emery & Fera, 2017 ; Pelgrims, Emery, Haenggeli-Jenni & Danalet, 2018). Pour certains enseignants spécialisés la pression à l'intégration est dès lors plus forte que pour d'autres, car pour être en mesure d'imaginer un projet d'intégration pour un élève de son groupe-classe, les enseignants spécialisés se doivent le plus souvent de faire en sorte que ce dernier soit suffisamment prêt à intégrer seul la classe régulière étant donné que ces structures ne sont pas dotées de ressources enseignantes susceptibles d'accompagner l'élève dans la classe régulière le temps de l'intégration (Pelgrims et al., 2015, 2017). Cette possibilité passe alors indéniablement par des modifications de pratiques d'enseignement tendant à accroître les possibilités d'intégration d'un maximum d'élèves si tant est que le projet puisse leur être profitable. Les enseignants spécialisés exerçant par exemple au sein de structures intégrées, composent en effet leur travail autour de deux fonctions principales : la fonction d'enseignants spécialisés titulaires d'un groupe-classe d'élèves de l'enseignement spécialisé et la fonction de soutien d'enseignement spécialisé à l'intégration en classe ordinaire. En qualité d'enseignant titulaire, ils sont garants des projets éducatifs individualisés de chacun des élèves du groupe-classe, tout en veillant à instaurer une culture collective à laquelle chacun se sent appartenir et un climat de classe propice aux apprentissages de chacun (Pelgrims et al., 2017). En tant qu'enseignants spécialisés œuvrant au sein d'une école régulière, ceux-ci exercent également une fonction de soutien d'enseignement spécialisé à l'intégration scolaire en ordinaire, en veillant à ce que de nombreux aspects liés à l'intégration de la structure d'enseignement spécialisé d'une part, celle de leurs élèves collectivement et individuellement d'autre part puisse se réaliser dans les meilleures conditions. Or, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 1, cette double fonction exercée en tant que titulaire d'un groupe-classe d'enseignement spécialisé au sein d'une école régulière fait surgir de nombreuses préoccupations et dilemmes que différents enseignants surmontent en privilégiant les tâches d'une fonction au détriment de celles incombant à l'autre (Ibid).

Accepter d'accueillir des étudiants-spécialisés en formation dans de tels contextes de travail effectif, n'est dès lors pas toujours une évidence, d'autant lorsque les enseignants spécialisés se considèrent parfois eux-mêmes débutants. En effet, comme nous l'avons vu dans les deux premiers chapitres de la thèse, les enseignants spécialisés au bénéfice du titre requis pour être engagés comme enseignant spécialisé dans le canton de Genève, peuvent a priori être affectés à n'importe quelle structure ou dispositif d'enseignement spécialisé (**Annexe 1**). Or, enseigner à des élèves de 4 à 5 ans dans une institution spécialisée n'équivaut pas forcément à enseigner à des adolescents de 13 à 15 ans ou de 16 à 18 ans dans une classe intégrée, et encore moins à enseigner dans le cadre d'une équipe pluridisciplinaire en contexte d'enseignement régulier à l'école primaire.... Dès lors, lorsque les enseignants-spécialisés changent de lieu de travail, ils ne changent pas seulement de lieu, mais également de conditions de travail effectives, voire même parfois de fonction. Ainsi, l'impossibilité de trouver des places de stages relevant clairement d'un type de contexte, et, partant propice à la formation d'une des trois fonctions particulières, peut également être attribuée à la transformation des conditions de travail estimées peu

favorables à la formation des futurs collègues par les formateurs de terrain eux-mêmes impliqués dans des activités en transformation.

Finalement, l'écart entre les conditions de formation souhaitées par l'institut de formation des enseignants et les conditions de formation effectives observées, peut également être expliqué par certains principes de conception des dispositifs de formation pratique, notamment les principes liés à l'attribution des places de stage. En effet, nous avons mis en évidence dans le chapitre 5, l'obligation qu'a la coordination des stages de la MESP de proposer en collaboration étroite avec les partenaires et pourvoyeurs de places de stage, une place de stage à chaque étudiant-stagiaire inscrit à l'unité de formation en question. Or, nous avons vu dans le chapitre 2 que certains programmes de formation à l'enseignement spécialisé délèguent la responsabilité aux étudiants-stagiaires de trouver et de proposer eux-mêmes une place de stage que l'institut de formation initiale n'a plus qu'à valider, alors que d'autres encore choisissent une option intermédiaire, en mettant à disposition des étudiants une liste de lieux de formation et de formateurs de terrain susceptibles d'accueillir des étudiants-stagiaires. Si chacune de ces options présente selon nous des avantages et des inconvénients, il est toutefois évident que s'engager à fournir minimalement 25 places de stages, par dispositifs de stage chaque année soit, un total de 100 places de stages comporte un certain risque de ne pas être précisément en mesure de trouver la structure correspondant au contexte d'enseignement « *ad hoc* ». Or, comme le soulignent à juste titre Gervais et Desrosiers (2005) ou encore Mamlin (2012), ces enjeux d'attribution de stage en fonction de contextes d'enseignement précis place les instituts de formation face à de réelles contraintes organisationnelles, débouchant comme nous l'avons vu dans le cadre de la thèse, parfois sur des arrangements plus ou moins compatibles avec les objectifs poursuivis par la formation pratique. En effet, il n'est tout simplement guère envisageable d'imaginer ne pas proposer de place de stage à un étudiant-stagiaire, sous prétexte d'une indisponibilité de structures correspondant stricto-sensu aux caractéristiques du contexte d'enseignement attendu. Les moyens mis en œuvre aux États-Unis, comme dans les autres cantons suisses pour contourner ces difficultés ne correspondent toutefois pas à ceux choisis dans le canton de Genève. En effet, à Genève, il n'existe ni un système de priorités favorisant par exemple les étudiants de certaines volées d'étude dans les affectations des stages comme c'est le cas du canton de Vaud, de la PH Bern ou de la PH Luzern. En outre la formation pratique n'est pas ouverte à la réalisation systématique des stages hors du canton de Genève. En effet, le règlement interne des stages de la MESP stipule que seul un stage sur les quatre stages requis (voir les six stages requis, lorsque les étudiants stagiaires ont un complément de formation en ordinaire à réaliser) peut être réalisé hors canton de Genève. Finalement le recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le domaine de la formation pratique (formation à distance, simulation informatique, etc.) n'est pas (encore) d'actualité à Genève.

Comment comprendre à présent le rapport des étudiants et de leurs formateurs aux conditions effectives de réalisation des stages du point de vue de l'écart entre contextes prescrits et contextes effectifs ?

Comme énoncé plus haut et comme nos résultats le montrent les étudiants-stagiaires appréhendent effectivement les contextes d'enseignement spécialisé lors de leurs stages, à partir de ce que les contraintes de fonctionnement de la structure de stage et les contraintes de programme imposées par les formateurs de terrain leur donnent à vivre à chaque instant et tout au long du stage. Nous faisons ici référence au caractère opaque, implicite, non soupçonné des contingences mis en évidence par Pelgrims (2006, 2016b). Or, en l'absence d'une prise de recul, d'un temps d'arrêt, d'un dispositif incitant l'analyse de l'activité déployée, comme le proposent à certains égards Roberts et al., (2013) ou encore Pelgrims et al. 2010, pour les stages en enseignement spécialisé, il demeure complexe pour les étudiants-stagiaires de désigner les contingences auxquels ils sont intrinsèquement confrontés de par leur couplage structurel aux différentes situations au sein de ces mêmes contextes. Les ajustements à ces contingences, indépendamment de leurs conséquences à moyen et long terme sur les apprentissages et possibilités de scolarisation ultérieure des élèves, sont ainsi selon nous, le plus souvent in-culturées à titre de *normes d'action*, de *règles de métier* (Méard & Bruno, 2009) ou encore de *dispositions à agir* (Lahire, 2011 ; Muller & Platzaola Giger, 2014 ; Poizat & Goudeaux, 2016) relevant de la culture d'action des enseignants spécialisés. Probablement parce que *in situ*, à très court terme, s'ajuster en individualisant,

en intervenant et contrôlant de façon étroite l'activité de chaque élève, en simplifiant les tâches, permet de concilier au mieux l'actualisation de tâches s'apparentant à de l'enseignement et l'obtention de la participation de chacun, ce d'autant plus que certains ajustements relèvent de recommandations émanant de perspectives psycho-médicales (Pelgrims, 2006, 2013, 2018a). Cette difficulté à repérer en quoi l'activité est ajustement et à quelles contingences est d'autant plus renforcée que les formateurs de terrain, agissant, intervenant durant le stage, ou leur adressant ces conseils dans le cadre des entretiens de formation et de manière informelle, sont le plus souvent eux-mêmes peu au fait des contingences avec lesquels ils fonctionnent comme nous l'avons vu. Nous supposons que ce travail de déconstruction peut précisément s'effectuer dans le cadre des cours et des séminaires articulés aux stages, occasions qui permettent dès lors aux étudiants de mieux comprendre d'une part comment sont construites ces différentes contraintes de fonctionnement et de programme émanant des structures de stage et des formateurs de terrain assignés, d'autre part d'en saisir les traits typiques lorsqu'il s'agit des contingences situationnelles et institutionnelles des trois grands contextes d'enseignement spécialisé. Dans la mesure où c'est un travail qui est du moins en partie déjà réalisé dans certains cours-séminaires, il conviendrait de le renforcer davantage et encore d'envisager ce travail de formation à l'aide d'autres modalités encore plus articulées à l'activité déployée en stage.

De plus, nous ne pouvons ignorer le fait que nous avons à faire à des étudiants-stagiaires débutant dans l'enseignement spécialisé, et comme nous le discuteront ultérieurement, ceux-ci débutent *de facto* dans l'enseignement. Nous mettons donc en relation les constats liés à la proportionnalité des préoccupations et des besoins des enseignants spécialisés débutants (Whitaker, 2003) également mis en évidence dans l'enseignement régulier (Durand, 1996 ; Ria & Rouve, 2009 ; Saujat, 2012) avec ces constats. En effet, nous supposons qu'aux vues de l'ensemble des problématiques tant spécifiques que complémentaires avec lesquels les étudiants-stagiaires accomplissent leurs stages successifs (chapitres 7 et 9, parties 9.5 et 9.6), ceux-ci ont tendance à interpréter les prescriptions du contrat pédagogique de stage au plus près de leur propre engagement dans la situation de travail, engagement marqué par des priorités variables, possiblement indépendantes du contexte d'enseignement dans lequel le stage se déroule.

Ainsi conformément aux hypothèses de substance du programme de recherche empirique du cours d'action, nous avons pu vérifier que si plusieurs dimensions contingentes du contexte d'enseignement spécialisé auxquels les étudiants-stagiaires se montrent sensibles sont similaires dans chacun des contextes, elles correspondent cependant à chaque fois aux éléments significatifs *prioritairement* enactés du monde propre de chaque étudiant-stagiaire (Varela et al., 1993). Ainsi, nous avons montré par exemple que dans le stage « Enseigner en institution spécialisée II », la contrainte liée aux comportements réactionnels à l'échec des élèves scolarisés au sein de la structure pouvait perturber prioritairement ST4, tandis que cette même contrainte ne la perturbait pratiquement pas dans le stage effectué en contexte de classe spécialisée. À l'inverse, nous avons montré que ST1 se montrait régulièrement hautement sensible à la contrainte d'ajustement au contrat social implicite d'assistance, mobilisé avec intensité par les élèves dans les trois contextes d'enseignement spécialisé.

En outre, et dans un même ordre d'idée, nous pouvons comprendre ces résultats en lien avec la perturbation susceptible d'être générée par l'évaluation certificative des compétences professionnelles à l'issue du stage. En effet, dès lors que les étudiants-stagiaires se sentent préoccupés par cette dimension de leur formation, les critères de compatibilité entre les objectifs prescrits et les conditions de formation devraient en toute logique devenir davantage prégnants (Delorme, 2014, 2015 ; Desbiens & Spanllanzani, 2012 ; Dobrowolska, 2018) Or, dans l'ensemble des situations où les conditions de formation en matière de contextes d'enseignement se sont écartées des prescriptions du dispositif de stage, les étudiants-stagiaires ne redoutaient pas l'issue de l'évaluation certificative du stage et entretenaient une relation formative de qualité avec leur formateur de terrain, confirmant ainsi la prégnance de la signification accordée à la dimension relationnelle dans l'accompagnement par les formateurs de terrain en contextes d'enseignement spécialisé (Cabre & Sartori, 2019), déjà mise en évidence en contextes d'enseignement régulier il y a une vingtaine d'années (Chaliès & Durand, 2000 ; Perez-Roux, 2007)

Finalement et malgré le fait que les enseignants-spécialisés, par ailleurs formateurs de terrain, soient comme nous l'avons évoqué précédemment susceptibles de travailler dans les trois contextes d'enseignement spécialisé au cours de leur carrière, il ne va pas forcément de soi que ceux-ci bénéficient

a priori d'une culture d'action élargie aux spécificités de contextes d'enseignement spécialisé dans lesquels ils n'ont jamais exercé. Il serait ainsi possible d'imaginer qu'une partie des enseignants spécialisés « chevronnés » et par ailleurs formateurs de terrain, aient plutôt tendance à accomplir leurs tâches d'enseignement au sein d'un même type de contexte : institutions spécialisées, classes spécialisées ou soutien à l'intégration en classe régulière durant leur carrière étant dès lors peu à même de fournir aux étudiants-stagiaires des justifications de leur pratique, ou de leurs conseils basés sur des comparaisons fines et nuancées de ce qui distinguent précisément l'accomplissement des tâches didactiques, pédagogiques, collaboratives dans ces trois contextes.

Que retenir pour réguler les dispositifs de formation ?

Ces quelques constats reliés aux interprétations que nous en faisons, nous permettent de dégager un certain nombre de pistes de réflexions en lien avec la conception et la régulation des dispositifs de stage.

Tout d'abord, nous rappelons, que si c'est bien au sein des trois contextes d'enseignement spécialisé que les étudiants-stagiaires doivent déployer leurs tâches d'enseignement d'ordre didactique et pédagogique (Pelgrims, 2018), il n'est pas postulé dans cette thèse, une détermination *a priori* des différents contextes d'enseignement spécialisé sur l'activité de formation à ces différentes tâches (Varela, 1989a). Nous avançons en effet plutôt, et nos résultats contribuent à le montrer, que toute attribution de stage amène l'étudiant-stagiaire à être confronté *de facto* à différents environnements de travail d'enseignants spécialisés, en même temps qu'ils sont *potentiellement* confrontés à différents environnements de formation à ce travail. Les trois contextes d'enseignement spécialisé et les contextes d'enseignement régulier auxquels les étudiants-stagiaires sont confrontés durant leurs stages font à notre sens partie de ces environnements de travail et de formation au travail à l'enseignement spécialisé. Les attributions de stage « offrent » dès lors aux étudiants-stagiaires des *conditions effectives*, et malgré toutes les précautions prises par l'institut de formation (Mamlin, 2012), celles-ci ne correspondent pas toujours aux conditions attendues ou souhaitées par ce dernier, en référence aux prescriptions législatives et institutionnelles d'une part, des prescriptions de la littérature d'autre part (. Nous verrons par ailleurs que pour d'autres aspects, ces conditions effectives peuvent certes correspondre aux conditions souhaitées par l'institut de formation, mais ne pas correspondre en revanche aux conditions espérées par les étudiants-stagiaires et/ou leurs formateurs.

Toutefois, nos résultats montrent que cet écart entre prescrit/souhaité, effectif et expérience de cet effectif pourrait en soi ne pas être considéré comme négatif, dans la mesure où quelques soient ces environnements de travail et de formation au travail, ceux-ci conservent en soi un potentiel constructif pour les étudiants-stagiaires. Les résultats concernant les transformations d'activité évoquées par les étudiants-stagiaire à l'issue de la formation pratique (chapitre 9, partie 9.6) témoignent en effet de ces traces de transformations. De plus, ces indices de transformations sont très situés comme nous l'avons démontré. Elles semblent dépendre davantage des possibilités offertes par la dynamique des changements qui s'offrent aux étudiants-stagiaires au fil des situations tout au long de leurs cursus de formation pratique, que par l'affectation à tel ou tel contexte d'enseignement spécialisé. Ces micro-transformations de chaque instant, comme ces transformations plus durables ou encore ces transformations mimétiques provisoires associées au contact de l'un ou l'autre formateur de terrain ont donc bien lieu durant les stages, tout au long des interactions asymétriques que ces étudiants-stagiaires entretiennent avec ces environnements de travail et de formation au travail d'enseignant spécialisé. Il reste évidemment à discuter de la nature de ces transformations, de leur durabilité, mais également de leur valeur pour le travail du futur enseignant spécialisé, car à peine ces mots prononcés ou lus, s'élèveront immédiatement des voix, pour signifier qu'il ne suffit pas, dans un programme de maîtrise universitaire en enseignement spécialisé qu'il y ait transformation, pour que celle-ci puisse être considérée comme adéquate et suffisante pour l'obtention des crédits alloués à ces unités de formation que sont les stages d'une part, pour devenir « un bon enseignant spécialisé » d'autre part.

Forte de ce constat, nous rejoignons les propositions de Jullien (1996, 2007, 2009), consistant à rendre visible/audible auprès des acteurs, autant que faire se peut, *le potentiel de tout environnement de formation*, tout en désignant ses paradoxes réels et dès lors les risques potentiels à en faire usage dans le cadre de la formation des enseignants spécialisés. En effet, si une telle entreprise ne peut réussir en circonscrivant de manière externe un potentiel à la situation définitivement valable pour chacun des acteurs concernés, il ne s'agit pas non plus de verser dans une absence de bornage relatif à ce qui peut

ou ne pas être considéré comme un environnement, un contexte ou des situations, constructifs, et formateurs du point de vue de l'institut de formation. Dès lors, ceci revient selon nous à consacrer de l'*espace*, du *temps* et une certaine *valeur* à ce potentiel de formation, en échangeant sur les conditions effectives de formation durant les séances de régulations tripartites (incluant la participation des formateurs universitaires ou superviseurs), mais également lors des séminaires d'intégration et d'analyse de l'activité et lors des unités de formation spécifiquement articulées au stage, ainsi que dans les dispositifs de formations destinées aux formateurs de terrain durant les stages (coformation). L'identification par les principaux acteurs des *ressources* individuellement, collectivement mais également institutionnellement significatives de l'environnement de travail et de l'environnement de formation, pourrait sans doute contribuer à rendre visibles à la fois les écarts entre le souhaité, l'attendu et l'effectif, mais également à mettre en lumière d'autres possibles, compatibles avec les attentes institutionnelles.

Ainsi, dans le cas d'attribution de places de stages à effectuer dans des structures ne correspondant pas *stricto sensu* aux contextes prescrits par le programme de Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé, il conviendrait de sensibiliser, les étudiants-stagiaires mais également leurs formateurs à identifier et désigner explicitement les multiples ressources offertes par les environnements de formation leur permettant néanmoins d'atteindre les objectifs visés par le contrat pédagogique des stages. Si une telle pratique est informellement déjà actualisée dans la plupart des cas où les acteurs se sentent contraints d'aller au-delà d'une simple ré-interprétation des normes prescrites, nous remarquons toutefois que la tendance à appréhender la résolution de l'écart comme « un petit arrangement dissimulé entre amis », ne contribue pas à optimiser le potentiel formateur de ces environnements de travail et de formation au travail. En effet, les acteurs conservent le plus souvent le sentiment de ne pas « avoir fait leur travail », le « travail attendu », ou encore du « bon travail ». Valider, et même valoriser le potentiel formateur d'environnements de travail plaçant les étudiants-stagiaires dans des conditions effectives parfois décalées des conditions prescrites, pourrait également contribuer à souligner de notre point de vue, la responsabilité qu'ont les étudiants-stagiaires à s'*engager* dans un processus de *trans-formation*. Nous y reviendrons dans la troisième partie de la discussion de nos résultats.

Nous avons formulé précédemment l'hypothèse d'éventuelles difficultés que pourraient rencontrer les enseignants-spécialisés chevronnés ou débutants à accueillir des étudiants-stagiaires dans un contexte politique et structurel de transition, de pertes de repères concernant leur propre activité d'enseignant spécialisé. Or, en considérant à cet égard l'intérêt qu'il y aurait à appréhender l'activité d'enseignant spécialisé dans ses conditions effectives de réalisation, l'attente de la survenue de *conditions idéales* perçues comme telles unilatéralement du point de vue des formateurs de terrain, pour accueillir un étudiant-stagiaire pourrait être questionnée. À notre sens, la confrontation des étudiants-stagiaires aux conditions *réelles* d'accomplissement du travail et, non pas uniquement du point de vue de ce qui se déroule somme toute de manière routinière dans ces trois contextes d'enseignement spécialisé, pourraient en effet être formatrice pour l'ensemble des acteurs, moyennant éventuellement la modification des conditions de formation au travail. Nous l'évoquerons ultérieurement. Les étudiants-stagiaires n'auront-ils pas précisément l'obligation d'organiser une rentrée scolaire quelques mois à peine après avoir achevé leur dernier stage, n'auront-ils pas à effectuer des entretiens de parents en situation réelle, ou encore à gérer tant l'absence durable de collègues que d'éventuels conflits au sein de l'équipe ? En quoi ces conditions de formation varient-elles d'un espace-temps à un autre ? Nous ne contestons pas l'impossibilité qu'il y a à confronter les étudiants-stagiaires à l'ensemble des situations de formation au travail réel susceptibles d'être rencontrées lors de l'entrée dans le métier et ce compte tenu des conditions envisagées par les dispositifs de stage. De même, nous ne nions pas le potentiel de formation que revêt en soi la période d'entrée dans le métier, toutefois nous questionnons le parti pris d'« épargner », ou au contraire de ne pas rendre *a priori* possible l'accès des étudiants-stagiaires à certaines situations particulièrement pertinentes. Les formateurs de terrain auraient-ils dès lors intérêt à être eux-mêmes sensibilisés, initié dans le cadre des dispositifs, notamment de coformations à repérer le potentiel de formation résidant dans ces situations supra-chaotiques, dans lesquelles l'environnement, le système dont ils font par ailleurs partie en tant qu'acteurs, sont soumis à des perturbations « hors routine », s'écartant des faisceaux de perturbations devenus transparents ?

10.1.2 Une confrontation des étudiants-stagiaires aux différentes structures d'enseignement spécialisé

Quels sont les principaux constats ?

Lorsque les prescriptions fédérales requièrent une confrontation des étudiants-stagiaires à une certaine diversité des structures d'enseignement spécialisé lors de la réalisation de leur formation pratique, ceux-ci imposent de fait une diversité dans la confrontation à deux des contextes d'enseignement spécialisé - l'enseignement en institution spécialisée et l'enseignement spécialisé en contextes de soutien à l'intégration scolaire en classe régulière - , et non pas uniquement aux structures en tant qu'établissements scolaires.

Or, comme nous l'avons montré dans nos résultats, les structures au sein d'un même contexte d'enseignement spécialisé, sont elles-mêmes diverses du point de vue de leur localisation géographique, du point de vue de leur conception architecturale, de leur organisation interne et/ou de leur fonctionnement. Nous remarquons que ni la littérature américaine ou anglo-saxonne, ni la littérature francophone, n'insistent particulièrement sur les deux premières dimensions et l'incidence éventuelle qu'elles pourraient avoir sur la formation des étudiants-stagiaires au travail de l'enseignant spécialisé. Les auteurs soulignent en effet essentiellement la nécessité de prendre en considération l'organisation et le fonctionnement de l'établissement scolaire comme aspects susceptibles d'infléchir la formation des étudiants-stagiaires dans les dispositifs de stage. Mamlin (2012) mentionne ainsi des critères de compatibilité entre les exigences de l'institut de formation initiale et la possibilité d'être confronté aux « bonnes pratiques » déployées dans les établissements scolaires. La possibilité d'être placé dans une structure ou une classe dans laquelle les étudiants ne sont eux-mêmes pas déjà employés dans le cadre d'une fonction d'assistant socio-éducatif par ex, est également mise en avant comme principe à privilégier lors des attributions de stage. Finalement, et conformément à une organisation et à une conception de l'enseignement spécialisé selon une approche catégorielle des troubles, déficiences, handicaps ou difficultés particulières, Mamlin (2012) mentionne la nécessaire compatibilité des structures scolaires attribuées et les objectifs spécifiques de stages conçus selon cette même approche catégorielle. À la fin des années 1990, Kilgore et Griffin, déploraient par ailleurs un manque de sensibilisation des étudiants-stagiaires au fonctionnement de l'établissement scolaire.

La question de la localisation géographique est quant à elle plutôt abordée dans les descriptifs des dispositifs de stage du point de vue réglementaire et organisationnel. Certains programmes de formation initiale en enseignement spécialisé prévoient en effet, nous l'avons vu (chapitre 2) la possibilité de réaliser les stages hors du canton dans lequel se trouve l'institut de formation concerné. C'est notamment le cas des instituts de formation intercantonaux où les étudiants-stagiaires peuvent exécuter leurs stages dans le canton où ils sont domiciliés, mais également de l'Université de Fribourg qui autorise les étudiants-stagiaires à effectuer leurs stages dans l'ensemble de la Suisse romande et du Tessin. À Genève, si le cadre réglementaire des stages de la MESP prévoit la possibilité pour les étudiants-stagiaires d'accomplir l'un de leurs stages dans un autre canton que le canton de Genève, il ne considère en revanche pas le critère de la localisation géographique de la structure comme un critère pertinent à prendre en compte pour l'attribution des stages aux étudiants-stagiaires.

En revanche, nous constatons que ni la littérature dans le domaine de la formation à l'enseignement spécialisé, ni les descriptifs des dispositifs de stage n'envisagent la pertinence d'une confrontation des étudiants-stagiaires à la diversité des structures appréhendées sous l'angle architectural des bâtiments scolaires attribués dans lesquels les tâches d'enseignement spécialisé sont effectuées. De même l'organisation spatiale des classes ou autre locaux consacrés à l'enseignement spécialisé est à notre connaissance très peu problématisée dans la littérature, en tant qu'objet de formation à prendre en compte.

En ce sens, les résultats de cette recherche produisent des connaissances directes et indirectes sur la confrontation effective des étudiants-stagiaires à ces différents aspects structurels des environnements de travail et de formation au travail de l'enseignant spécialisé, et sur l'expérience que ceux-ci en font durant leurs stages.

Ces résultats montrent tout d'abord que formés pour l'essentiel dans le canton de Genève, (19 stages sur 20 réalisés dans le canton de Genève, et un stage réalisé à Bienne dans le canton de Berne), les cinq étudiants-stagiaires sont par ailleurs confrontés à une diversité relative du point de vue de la localisation

géographique des structures. En effet, nous remarquons que les 19 stages ne sont de loin pas répartis sur l'ensemble des 45 communes du territoire genevois, et ce majoritairement en raison de l'emplacement effectif des structures d'enseignement spécialisé telles qu'elles se déployaient dans le canton lors du recueil de données.

Néanmoins, les étudiants-stagiaires ont l'occasion de varier leur expérience du *déplacement* entre leur domicile et les différents sites scolaires tout au long de la formation pratique. Ce déplacement est assorti à différentes contraintes horaires auxquelles les étudiants-stagiaires sont soumis durant leurs stages. En effet, comme le stipule le contrat pédagogique des stages, les étudiants-stagiaires doivent s'engager à « s'adapter au contexte de scolarisation et à respecter son organisation »²⁸⁸. À ce titre, ils sont donc astreints à s'organiser et à anticiper l'ensemble des obstacles susceptibles de les empêcher d'être présents et à l'heure tant dans les structures scolaires, qu'à l'université où ils sont attendus pour des cours ou séminaires. En tant que stagiaires, les étudiants sont tenus de se conformer à une réglementation²⁸⁹ parfois interprétée différemment selon les contextes professionnels et les cultures locales, et auxquelles tant les étudiants-stagiaires que les professionnels ne peuvent en principe se soustraire. Si un étudiant-stagiaire ne devrait ainsi en aucun cas se permettre d'arriver en retard sur son lieu de stage, comme il pourrait en revanche davantage le faire lors d'un cours à l'université, il doit de surcroît s'ajuster à une culture professionnelle implicite qui suppose qu'un enseignant arrive dans sa classe bien avant que la cloche ne sonne pour accueillir ses élèves, et en reparte bien après la fin des cours. Or, il peut se trouver affecté à un établissement scolaire dans lequel la culture organisationnelle locale impose la présence de l'ensemble des membres de l'équipe professionnelle pour un temps de travail en commun une demi-heure avant l'arrivée des élèves, ou jusqu'en fin de journée, alors que dans un autre stage, une zone de liberté lui était laissée pour user du temps à disposition pour ses préparations personnelles. De même, l'institut de formation comporte ses propres prescriptions et requiert la présence obligatoire des étudiants-stagiaires à certains cours dont les horaires peuvent parfois être à cheval sur les horaires de stages.

Bien qu'ils ne l'évoquent pas tous de manière explicite dans le cadre des autoconfrontations de niveau 1 et de niveau 2, les données produites dans le cadre des entretiens semi-directifs réalisés à l'issue de la formation pratique, révèlent l'importance accordée par les étudiants-stagiaires aux contraintes temporelles imposées par le dispositif de formation pratique lui-même et étroitement dépendantes de la localisation géographique de la structure de stage. En effet, outre les compromis liés au mode de transport à adopter, voire à acquérir (choix de la voiture ou du vélo par exemple pour réduire le temps du trajet), l'attribution de l'étudiant à une structure scolaire plutôt qu'à une autre dans le canton de Genève peut conduire à des changements provisoires de domicile de la part des étudiants. Dans notre étude, cela s'est vérifié dans deux cas sur cinq. L'un des étudiants-stagiaires a ainsi été amené à solliciter la réalisation de son dernier stage dans le canton de son lieu de domicile, tandis que le second a choisi de déménager sur le canton de Genève en cours de formation. Or, ces deux choix ont été justifiés par une impossibilité à honorer les conditions requises par le dispositif de stage en demeurant domiciliés dans leurs propres cantons (Berne et Vaud en l'occurrence).

En outre, les résultats montrent que la diversité de localisation des structures et dispositifs d'enseignement spécialisé tant du point de vue de leur emplacement en tant qu'établissements scolaires ou classes d'enseignement spécialisé (intra -ordinarii scholae- muros /extra -ordinarii scholae- muros), que du point de vue leur architecture, du point de vue de l'organisation spatiale de la classe, ou encore du point de vue du matériel scolaire à disposition de l'enseignant et des élèves pour enseigner et pour apprendre, est également effective. À nouveau, certaines nuances sont tout de même à signaler : tous n'ont pas accès à la même diversité de confrontation aux types de bâtiments scolaires et/ou de salles de classes susceptibles d'exister au sein du canton de Genève. De plus, certains sont affectés deux fois à un même type de bâtiment scolaire. En revanche les cinq étudiants-stagiaires ont la possibilité de travailler dans des structures situées en sites propres et des structures situées au sein voire même dans la périphérie d'établissements scolaires réguliers.

Or, nous avons constaté (chapitre 6, partie 6.3 ; chapitre 9, partie 9.3) que les étudiants mobilisent finalement peu l'espace dans la mise en œuvre des tâches observées. De plus, ceux-ci ont finalement

²⁸⁸ Rôle de l'étudiant-stagiaire, contrats pédagogiques des stages de la MESP.

²⁸⁹ (B5 10.04) Règlement fixant le statut des membres du corps enseignant primaire, secondaire et tertiaire.

peu recours aux espaces culturellement partagés tels que le bureau de l'enseignant ou le tableau noir lorsqu'ils enseignent et se situent le plus souvent soit en position frontale entre le tableau et les pupitres des élèves, soit dans une absence de distance proxémique avec les élèves auprès desquels ceux-ci déploient les différentes tâches d'enseignement. Ce positionnement corporel adopté avec régularité par les étudiants-stagiaires n'est selon nous guère anodin et en ce sens il rend compte du rapport que les étudiants-stagiaires entretiennent avec l'enseignement d'une part, avec l'enseignement spécialisé d'autre part. Les résultats détaillés et décrits dans le chapitre 9, soulignent par ailleurs que si tous les étudiants-stagiaires ne sont pas totalement indifférents à ces conditions environnementales de travail et de formation au travail, l'intensité de cette expérience semble globalement moyennement significative pour la plupart d'entre eux, même si ponctuellement et localement prise en compte afin de favoriser l'engagement des élèves dans les différentes tâches proposées. Cette expérience semble par contre plus facilement mise en relation avec les contextes d'enseignement spécialisé dans lesquelles elle se déroule (contrastes entre classe spécialisée et institution spécialisée par ex).

Les cinq étudiants-stagiaires bénéficient par ailleurs, nous l'avons vu, d'un accès à une large diversité des structures scolaires d'enseignement spécialisé, sous l'angle de leur fonctionnement interne. Tout d'abord, si les résultats confirment encore une fois la présence d'un effectif réduit d'élèves au sein de chacune des structures d'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2003, 2006, 2009), les résultats montrent que les étudiants-stagiaires sont plutôt soulagés par cet effectif réduit et ce, tant en termes de planification, que de mise en œuvre de leurs séances d'enseignement. De même, leur vécu émotionnel des séances d'enseignement semble affecté lorsque le nombre des élèves augmente (différences perçues et évoquées entre le nombre d'élèves présents dans le contexte d'enseignement en institution spécialisée et les contextes de classe spécialisée et/ou d'appui à l'intégration). Ces résultats confirment en outre la liberté de fonctionnement avec laquelle les professionnels de la pédagogie spécialisée et plus particulièrement les enseignants spécialisés fonctionnent dans le cadre des structures d'enseignement spécialisé, et ce quelques soient les contextes d'enseignement (Ibid). Cette liberté de fonctionnement induit notamment des modalités de collaboration entre collègues enseignants et/ou entre collègues de professions distinctes, au sein d'une même structure qui, comme nous avons pu observer et/ou qui nous ont été rapportées par les étudiant-stagiaires, sont ainsi très variées. Il n'en demeure pas moins que les situations de collaboration effectives entre étudiants-stagiaires et collègues (enseignants réguliers, enseignants spécialisés ou professionnels de la pédagogie spécialisée) observées et/ou documentées, sont réduites dans notre corpus de données, bien plus réduites que nous aurions pu le présupposer. Trois étudiants-stagiaires décrivent, commentent ou racontent, une expérience relativement contraignante de cette collaboration, comportant une perception de stress supplémentaire pour eux (ST3 SEA7 par exemple). La collaboration peut néanmoins être également documentée à titre de ressource notamment dans la mesure où elle permet à l'étudiant-stagiaire de se sentir entouré, épaulé face à un groupe d'élèves ou face à un élève en particulier (ST3 SEA2 par ex ; ST4 SEA5). En ce sens, les bénéfices d'une complémentarité des compétences et des regards semblent encore essentiellement limités aux aspects de gestion des comportements manifestés par les élèves ou à la répartition d'un effectif (déjà réduit) en plusieurs sous-groupes, bien plus qu'aux ouvertures possibles sur des démarches de co-enseignement intégrées dans le collectif classe qu'elle pourrait susciter.

Les résultats décrits et déjà discutés dans les chapitres 8 et 9 partie 9.7 indiquent bien finalement que dans les quatre dispositifs de stage (et donc également dans les trois contextes d'enseignement spécialisé), les étudiants-stagiaires se montrent sensibles aux contraintes d'organisation et de fonctionnement de la structure de stage. Telle qu'ils la décrivent, leur intention d'appartenir à la communauté professionnelle des enseignants spécialisés et plus largement des professionnels de la pédagogie spécialisée les poussent à s'ajuster aux normes de fonctionnement implicites de chacune des structures de stage. Par ailleurs, nous avons également vu à quel point la signification accordée à ces enjeux étaient articulés aux contraintes liées au statut d'étudiant-stagiaire, ceux-ci ne s'autorisant pas à bouleverser l'organisation en cours d'une part, s'ajustant aux contraintes de programme de leurs formateurs de terrain d'autre part. Les résultats concernant les traces des transformations identifiées à l'issue de la formation pratique soulignent finalement pour certains, l'importance de l'émergence d'une professionnalité au fil des stages et du sentiment de responsabilité accrus au terme de la formation

pratique. Ces résultats témoignent dès lors paradoxalement d'une capacité à s'affranchir de plus en plus de ces formes de contraintes, tout en y adhérant eux-mêmes de plus en plus de l'intérieur.

En allant au-delà de ces constats ...

Le fait que la localisation géographique ne soit pas prise en considération par les aspects réglementaires des dispositifs de stage peut être expliqué par le fait que, contrairement à d'autres dispositifs de formation pratique, ces aspects de localisation géographique ne sont pas des critères significatifs en soi pour le programme de formation initiale en enseignement spécialisé du canton de Genève. En effet, comme évoqué dans la partie relative à la diversité des contextes d'enseignement, l'enseignement spécialisé genevois n'est pas « encore » conçu et organisé selon une logique essentiellement inclusive. Ainsi, et bien que les vellétés politiques actuelles cherchent à transformer cet état de fait (DIP, 2019), la plupart des structures et dispositifs d'enseignement spécialisé ne sont pas mis à disposition des élèves dans l'ensemble des quartiers et communes du canton de Genève, comme c'est le cas de l'enseignement régulier. Les attributions sont donc réalisées en fonction des offres de places de stage au sein des différentes structures, et ce indépendamment de leur localisation géographique. Celles-ci étant par ailleurs effectuées en concertation avec les partenaires pourvoyeurs des offres de places de stage, le principe d'une attribution indépendante d'une considération des critères d'emplacement géographique prépare en un certain sens les étudiants-stagiaires à l'exercice du travail dans les conditions réelles. En effet, lors du recrutement, le critère de l'éloignement du domicile de la structure n'est a priori pas l'un des critères prioritaires pris en compte par les employeurs. Ceux-ci considèrent avant tout les besoins institutionnels en regard du parcours et des compétences développées tout au long de la formation. L'institut de formation fait de même, accordant en effet une légitimité prioritaire aux objectifs de formation, ainsi qu'à la diversité des conditions de formation appréhendée sous l'angle de la diversité de l'âge des élèves, des modalités de collaboration au sein des équipes, des caractéristiques du projet pédagogique, éducatif et thérapeutique de la structure, ainsi que du caractère intra-muros ou extra-muros de la structure, pour autant que cette diversité des structures soit accessible au moment voulu. En effet, comme déjà développé plus tôt, les intentions des instituts de formation initiale concernant la possibilité d'offrir une telle diversité de conditions de formation, si elles correspondent bien aux conditions de travail effectives dans le canton de Genève, ne peuvent être actualisées sans que des formateurs de terrain exerçant eux-mêmes dans des établissements diversifiés du point de vue de ces critères se montrent disponibles à accueillir un étudiant-stagiaire. Les offres de places de stages, se déclinant par contextes de stages et non par types de structures, il devient alors extrêmement complexe de garantir une telle diversité sur le plan effectif.

De même, et dans la limite des offres de places de stage effectives, la possibilité d'une confrontation des étudiants-stagiaires à une large palette architecturale d'établissements scolaires spécialisés, est déterminée par l'état du parc immobilier de l'enseignement spécialisé genevois. Si, dans une actualisation d'intentions inclusives, le département de l'instruction publique genevois, opère de plus en plus le transfert de structures d'enseignement spécialisé au sein d'établissements scolaires du primaire, du secondaire I et du secondaire II de l'enseignement régulier, ou la création de dispositifs inclusifs localement situés au sein des écoles régulières, le nombre de bâtiments scolaires aux formes architecturales atypiques demeure tout de même conséquent (DIP, 2019). Or, si le fait d'être scolarisé dans une structure d'enseignement correspondant structurellement à une école régulière, ne suffit de loin pas à augmenter le sentiment d'appartenance d'élèves déclarés institutionnellement à besoins particuliers (Pelgrims, 2016), cette étape du processus dit inclusif, s'avère une dimension avec laquelle les enseignants spécialisés travaillant au sein de ces espaces architecturaux, composent au quotidien, sans plus forcément s'en rendre compte. En effet il semblerait que ces espaces soient à ce point incorporés par les formateurs, qu'ils ne les évoquent plus comme des composantes dont ils tiennent compte pour organiser leur propre activité. Si la dimension spatiale a pu être évoquée par les formateurs de terrain durant les entretiens de formations, il s'agit de conseils concernant davantage la nécessité pour les étudiants de faire varier les modalités d'organisation spatiale des tâches durant une séquence didactique, et moins de conseils concernant la conception même de l'organisation de l'espace au sein de la classe, au sein de l'école.

Si nous nous intéressons aux établissements scolaires dans lesquels se déroulent les stages des cinq étudiants-stagiaires, c'est en raison de leur qualité d'espaces physiques et sociaux (Derouet-Besson,

1998) dans lesquels des tâches didactiques, pédagogiques et collaboratives sont déployées (Pelgrims, 2012). C'est également en raison du fait que les notions d'espaces et de territoires au sein desquels sont fournies les prestations d'enseignement spécialisé sont souvent associées aux enjeux d'intégration et d'inclusion scolaire appréhendés selon une approche catégorielle (Pelgrims, 2016). En tant que tels, les établissements scolaires sont dotés d'une architecture particulière, initialement conçus ou pas, pour permettre aux usagers de ces espaces une accessibilité aux rôles sociaux d'enseignants et d'élèves (Pelgrims, Delorme & Emery, 2017/à paraître). La taille physique et numérique (capacité d'accueil) de ces établissements, leur configuration sous forme de bâtiments uniques ou bâtiments juxtaposés les uns aux autres, varient également de cas en cas, impliquant de fait pour leurs multiples usagers, une organisation des espaces intérieurs et extérieurs prenant en compte les ressources et les contraintes de l'environnement à disposition (pour apprendre, enseigner, se rencontrer, jouer etc. (Mazalto, 2017a). En Occident et de nos jours, la plupart des bâtisses assumant une fonction d'instruction et d'apprentissage, comportent des caractéristiques typiques permettant le plus souvent à quiconque les observe de l'extérieur, de les désigner en tant qu'écoles. Nous reconnaissons ainsi facilement une école à la présence de différents pôles prévus dès la conception ou aménagés a posteriori dans de tels espaces (Ibid.). Mazalto identifie en effet des pôles d'accueil et de circulation, des pôles dédiés aux activités d'apprentissage, des pôles dédiés à la détente, un pôle restauration, un pôle des sanitaires et enfin des pôles pour les adultes. Dontenwille et coll. (2013, p. 181) y ajoutent les locaux logistiques et techniques ainsi que la salle de sport, la bibliothèque, la ludothèque, ou autres espaces polyvalents susceptibles d'accueillir des entités complémentaires, ainsi, qu'une cour de récréation située devant un ou plusieurs bâtiments juxtaposés les uns aux autres, comportant de nombreuses fenêtres (ou baies vitrées) sur la façade principale, une ou plusieurs portes principales également situées sur la façade principale. Celles-ci peuvent être précédées parfois d'escaliers et/ou d'une rampe. Le préau peut quant à lui contenir quelques jeux pour enfants, mais le plus souvent il s'agit de vastes étendues bétonnées dont les espaces fonctionnels sont délimités par un des servant aux jeux collectifs (basket, foot, marelles, etc.). Des poubelles, parfois un panneau d'affichage à proximité, une ou plusieurs horloges visibles de l'extérieur, des abris à vélo, sont autant de repères similaires que l'on peut remarquer dans les espaces scolaires. Si les styles architecturaux peuvent varier en fonction des époques (Heller, 2011) de l'âge des élèves auxquels le bâtiment est destiné, le genre²⁹⁰ architectural « école » demeure le plus souvent constant. Il permet aux élèves, aux parents, au corps enseignant, à la direction mais également à l'ensemble des membres de la société d'identifier ces espaces, comme des espaces consacrés à l'enseignement et à l'apprentissage. Il leur permet de se reconnaître comme membre de cette communauté en fonction des rôles sociaux que ceux-ci occupent (élèves, parents, enseignants, responsable technique de bâtiment, directeur). Or, il n'en va pas de même, nous l'avons constaté spécifiquement pour les structures concernées par la recherche, mais plus généralement pour les structures et dispositifs relevant de l'enseignement spécialisé qui se trouvent physiquement établies dans des bâtiments individuels séparés de l'enseignement régulier : de nombreuses bâtisses, de type institutions spécialisées en site propre ne sont encore de nos jours guère reconnaissables, identifiables comme relevant du genre architectural « école ». En effet, comme décrit dans nos résultats, celles-ci se situent dans des demeures particulières, de styles architecturaux et d'époques diverses. Certaines consistent en effet en d'anciennes maisons de maître du début du XIX^{ème} siècle, d'autres en des villas beaucoup plus récentes vraisemblablement construites dans les années 1960-1980 toutes intégrées au parc immobilier des bâtiments scolaires du canton de Genève afin d'être transformées en espaces scolaires. Cette transformation se fait toutefois le plus souvent uniquement du point de vue des aménagements intérieurs. D'autres encore sont d'anciennes écoles ou collèges de l'enseignement régulier réaffectés à l'enseignement spécialisé.

Nos observations montrent que lorsque les étudiants se situent dans des bâtiments de type « villa » ou encore de type « Vieux-collège », ceux-ci n'ont accès que de manière réduite à certains des pôles constitutifs d'un établissement scolaire, contraignant parfois à un usage polyvalent de certaines salles. La salle à manger peut ainsi servir de salle de classe (par ex. ST3C), de salle servant à l'accueil ritualisé des élèves le matin (par ex. ST1A ; ST2A et ST4C), de salle de réunion pour l'équipe pluriprofessionnelle en fin de journée (ST1A ; ST2A et ST2C). Le bureau des responsables de la structure peut être ponctuellement utilisé en guise de salle des maîtres ou de salle d'entretien avec les

²⁹⁰ Nous reprenons à notre compte une analogie entre les concepts de styles et genres professionnels tels que développés par Clot & Faïta (1999).

parents, la cuisine troquée en salle de détente pour les adultes lors des pauses ou en atelier éducatif avec des élèves. La plupart de ces structures ne disposent guère de salle de sport ou encore de bibliothèque scolaire, mais doivent se déplacer dans une école d'enseignement régulier située dans les alentours pour pouvoir bénéficier de telles infrastructures. Ainsi, certaines activités « allant de soi » et potentiellement organisables dans des établissements scolaires réguliers ne le sont pas forcément ou requièrent des concessions en matière de territoires (Mazalto, 2017b) de l'inventivité et de la créativité de la part des professionnels, afin de préserver un climat favorable aux apprentissages des élèves.

De même, une intégration pertinente et fondée des nouvelles technologies de l'information et de la communication aux propositions didactiques et pédagogiques, ne peut être que favorisée par des espaces rendant possible la familiarisation des étudiants-stagiaires à ces pratiques durant leurs stages. Celles-ci sont en effet, de plus en plus articulées à certains dispositifs pédagogiques d'enseignement régulier et dans certains contextes d'enseignement spécialisé, mais elles requièrent parfois des agencements structurels alternatifs à une organisation classique en salles de classes individuelles : espaces partagés, permettant la mise en réseau du matériel audio-visuel et informatique, etc. Là par contre, nos résultats montrent qu'aucun étudiant-stagiaire ne décrit une expérience de manque, de mise à défaut de dispositifs informatiques et audio-visuels permettant de planifier et de mettre en œuvre sous une autre forme leurs séances d'enseignement-apprentissage.

Dès lors la relative insignifiance des espaces architecturaux, de l'enveloppe dans laquelle se déploient les tâches d'enseignement au cours des stages nous interpelle d'autant plus que nous avons observé une faible intensité des significations accordées par les étudiants-stagiaires à un investissement des différents espaces présents au sein des classes, mais également au sein des écoles pour enseigner.

Le parcours de formation antérieure des étudiants-stagiaires concernés par notre étude pourrait-il expliquer ce détachement ? Autrement dit, l'absence de formation préalable en enseignement régulier des cinq étudiants-stagiaires pourrait-elle accroître l'intensité de l'insignifiance des conditions environnementales, dans la mesure où leurs préoccupations, leur actualité potentielle et leur culture propre relatives à un accomplissement de tâches dans un espace scolaire aux standards architecturaux prototypiques d'une école régulière, sont vraisemblablement plus à distance de celles d'enseignants réguliers s'orientant dans une formation au travail d'enseignant spécialisé. Ces conditions environnementales constituent en effet selon nous des composantes culturelles et matérielles typiques du travail de l'enseignant, mais encore faut-il y avoir été sensibilisé pour que d'autres possibles émergent. En effet, alors que des enseignants réguliers pourraient s'engager dans un stage en s'attendant à enseigner dans un environnement scolaire relativement typique d'une école, d'une salle de classe, et être alors subitement confrontés à une rupture d'attente en voyant émerger de l'environnement de travail et de formation au travail, un bâtiment d'habitation transformé en école, avec quelques pièces et salle à manger comme salles de classe, nos étudiants-stagiaires éducateur ou psychologue ne semblent pas surpris. Au contraire, nos résultats confirment ce risque de validation ou de renforcement au niveau de leur culture-propre d'une norme architecturale scolaire plutôt atypique, lorsqu'il s'agit de travailler au sein d'établissements scolaires d'enseignement spécialisé. Ainsi lorsque l'ex-éducateur social se sent très à l'aise pour enseigner, qu'il se dit comme « à la maison » alors qu'il se trouve *de facto* dans une villa avec un jardin ; tandis que l'étudiante-stagiaire formée en psychologie reconnaît avoir plus de difficulté à trouver sa place d'enseignante ou à adopter une juste posture d'enseignante spécialisée lorsqu'elle est en stage au sein d'une institution spécialisée en site propre, nous considérons que cette manière d'appréhender les espaces dédiés aux tâches d'enseignement n'est pas anodine.

Comme pour les aspects de positionnement corporel au sein des espaces évoqués plus haut, cette question pourra sans autre être mise en relation avec la signification accordée par ces étudiants-stagiaires à l'activité d'enseignement d'une part, l'activité d'enseignement spécialisé d'autre part. En outre, et comme nous l'avons évoqué, l'intention d'appartenir à une communauté des professionnels de la pédagogie spécialisée et des enseignants spécialisés, semblent renforcer chez eux une tendance à se conformer au plus près de ce qui est déjà en place dans la structure, en termes de fonctionnement, habitudes, des usagers de la structure et plus particulièrement celles du formateur de terrain (chapitre 9, partie 9.7). Lorsque ST1 évoque faire bien attention à ne pas trop déranger le bureau de l'enseignante titulaire en y posant ses affaires, on imagine difficilement en effet, comment celle-ci pourrait envisager des modifications dans l'organisation spatiale de la classe pour tester de nouvelles modalités

d'enseignement et d'apprentissage avec les élèves ? Si ST5 l'envisage par ailleurs, elle ne s'y risque pas pour autant, mais garde cette idée en tête « pour son entrée dans le métier ».

En ce sens, force est de constater que le dispositif « stage » incite lui-même à cette forme de conformisme de la part des étudiants-stagiaires. En effet, parmi les rôles assignés aux étudiants-stagiaires, est prescrite la nécessité de s'adapter au contexte de scolarisation et à en respecter l'organisation. D'autre part, les objectifs spécifiques de chacun des stages invitent également les étudiants-stagiaires non pas à intervenir directement sur l'espace dans lequel ils se trouvent pour enseigner, mais plutôt à en prendre connaissance, à identifier les différents espaces de travail de l'enseignant spécialisé au sein d'un établissement scolaire spécialisé et régulier, à réfléchir à leurs fonctions, tout en s'y conformant.

Nous pouvons dès lors faire correspondre cette moindre signification avec l'intention exprimée par les étudiants-stagiaires de déranger le moins possible et de se conformer au mieux aux exigences du dispositif stage d'une part, aux modalités de fonctionnement et d'organisation rencontrées au fil des stages dans les différentes structures scolaires. En ce sens, il nous paraît peu surprenant que les étudiants-stagiaires n'osent pas disposer de l'espace au même titre que s'ils se trouvaient dans leurs propres locaux, comme cela pourrait être le cas s'ils accomplissent leurs stages dans le cadre d'un dispositif de formation pratique réalisée en cours d'emploi.

Que retenir pour réguler les dispositifs de formation ?

S'il y a un enjeu relatif au maintien d'une variation nécessaire dans la localisation géographique des structures d'enseignement spécialisés proposées comme places de stage aux étudiants-stagiaires en formation au travail d'enseignant spécialisé, c'est bien dans une meilleure explicitation de l'*amorçage* potentielle de transformation qu'il comporte. En effet, selon nous et comme déjà évoqué précédemment ces aspects de *déplacements* et de *mobilité* vont au-delà de la notion spatiale qu'ils laissent entrevoir au premier abord. Ils soulignent déjà la nécessaire *flexibilité, disponibilité* exigible des futurs enseignants spécialisés lorsqu'ils seront en fonction. Ils sollicitent en quelque sorte une mobilisation de leur part, au sens de ce qui, au sens propre comme au sens figuré, met les étudiants en mouvement (Boutinet, 1998 cité par Bourgeois, 2006). Sans vouloir trop nous risquer ici à des analyses trop hasardeuses, il y aurait tout de même lieu à s'intéresser dans cette optique, aux résistances générées par le fait d'avoir « à se déplacer trop loin de son domicile » pour se rendre sur son lieu de stage. Il n'en demeure pas moins que cette dimension de la transformation d'une posture d'étudiant à une posture professionnelle, ou tout simplement à une posture reflétant un engagement de l'étudiant dans ce processus de transformation, est souhaitée par le programme de formation initiale. Or, est-elle suffisamment explicite ? Sans doute gagnerait-elle à être davantage explicitée d'une part, élaborée et problématisée par les étudiants-stagiaires d'autre part dans le cadre des séminaires d'analyse de l'activité, mais également avec les formateurs de terrain dans le cadre des stages. Transformer cet allant de soi possiblement vécu comme contrainte, en enjeu de formation et de transformation d'activité, permettrait sans doute aux étudiants-stagiaires d'y conférer un sens différent de celui qu'ils construisent le plus souvent, et dès lors d'y voir une ressource.

Outre les variations de contextes, les conditions de formation offertes aux étudiants-stagiaires varient également selon que l'attribution implique le déroulement d'un stage au sein d'un bâtiment scolaire conçu architecturalement à titre d'établissement scolaire d'enseignement régulier, ou au sein d'un bâtiment d'habitation privée transformée en bâtiment scolaire. Avec la variation de telles conditions de travail et de formation au travail, c'est également le potentiel de transformation de l'activité des étudiants-stagiaires qui varie. En effet, ces conditions contribuent même si encore très timidement, à favoriser une appropriation de procédures, de normes et de valeurs relevant de différentes sous-cultures professionnelles, étroitement dépendantes des conditions architecturales, spatiales dans lesquelles elles émergent.

Pour les étudiants en formation à l'enseignement spécialisé, nous y voyons dès lors *une amorçage* de (Jullien, 1996, 2007, 2009) de transformation d'activité à saisir, révélant le potentiel de la situation de formation, dans une prise en compte plus explicite des conditions spatiales ou architecturales des bâtiments scolaires et des salles de classe. Les formateurs universitaires ne prêchent-ils pas en effet régulièrement aux étudiants-stagiaires auxquels nous attribuons un stage à accomplir en contexte de

soutien à l'intégration, que ceux-ci peuvent apprendre à repérer les enjeux liés à la notion d'intégration scolaire, en observant et s'intéressant déjà simplement aux implications de la présence matérielle d'une structure d'enseignement spécialisé au sein de l'établissement scolaire régulier ? Ne les enjoint-on pas à observer et questionner l'emplacement des classes spécialisées ou intégrées au sein des écoles primaires, des cycles d'orientation ? Enseigner dans des locaux regroupés et situés au dernier étage d'un bâtiment de trois étages, au fond d'un couloir, à côté des locaux destinés aux activités parascolaires, alors que toutes les autres salles de classes se trouvent situées aux deux premiers étages est-il équivalent à une répartition individuelle des classes spécialisées parmi les autres classes du bâtiment scolaire ? Quels possibles ces différents emplacements ouvrent-ils aux enseignants spécialisés, aux enseignants réguliers et à l'ensemble des élèves de l'école ? Enseigner dans un pavillon provisoire situé dans le préau à l'arrière du bâtiment scolaire principal, tout en partageant par ailleurs son espace avec des salles destinées à l'espace de vie enfantine, est-ce si anodin que cela ? Sans y être personnellement confrontés durant les stages, les étudiants peinent souvent à réaliser les implications réelles que ces emplacements comportent pour l'activité des enseignants spécialisés d'une part, pour l'activité des élèves d'autre part.

Selon cette hypothèse, la fréquentation des espaces scolaires en tant qu'étudiant-stagiaire pourrait être considérée comme contributive d'une in-corporation possible de l'espace scolaire ainsi qu'à une in-culturation de ses normes de fonctionnement (Theureau, 2011). Au-delà des aspects liés aux notions d'intégration et d'inclusion scolaire travaillées spécifiquement avec les formateurs de terrain, les étudiants-stagiaires, se voient en effet offrir, l'opportunité d'observer puis d'adopter de manière mimétique (Wulf, 1999 ; 2014), au fil du temps passé dans ces écoles régulières, des postures corporelles-types, des attitudes-types, des déplacements-types et des regards-types, traduisant certaines préoccupations et attentes-types, lors de moments en apparence peu significatifs pour les étudiants-stagiaires débutants dans l'enseignement spécialisé, mais constitutifs par ailleurs de la culture d'action de tout enseignant. La surveillance des récréations, les déplacements-types dans les couloirs de l'école, le fait de différencier une manière de monter ou de descendre les escaliers selon qu'ils sont en présence ou en l'absence des élèves, sont en ce sens des occasions de transformations d'activité favorisées par l'environnement de travail, pour autant que celui-ci fasse progressivement partie de leur monde-propre (Theureau, 2011). De même, ceux-ci sont susceptibles d'in-corporer, de manière silencieuse et transparente (Jullien, 2010²⁹¹) certaines postures et certains emplacements-types en salle de gymnastique, en salle de rythmique ou encore dans les piscines scolaires, lorsque la leçon est donnée par un maître spécialiste.

Nos résultats confirment d'ailleurs que selon les conditions spatiales et architecturales de l'établissement scolaire, les gestes, les postures, les regards, les pensées, les émotions actualisées diffèrent selon que l'étudiant se trouve dans un bloc scolaire, une villa des années 1970 ou un établissement de type « vieux collège ». Ainsi lorsque des élèves décident de quitter spontanément le local classe en réaction à une situation de frustration (ST2C et ST1A), la configuration des lieux d'une villa et celle d'une école de trois étages dont les espaces de circulation (couloirs et escaliers) sont extrêmement vastes, l'appropriation de ces espaces très distincts par chacune de ces étudiantes, semble un indice fiable pour comprendre les attitudes également très distinctes adoptées par les deux étudiantes. L'une se dirige vers la porte de la pièce et ouvre la porte, en sachant que son élève se trouve derrière la porte, alors que l'autre n'envisage même pas d'aller chercher l'élève, sachant que celui-ci a sans doute déjà dévalé les escaliers et anticipant qu'il peut se trouver à n'importe quel endroit dans l'école (chapitres 8 et 9).

Dans un autre registre, nous questionnons la possibilité, offerte aux étudiants-stagiaires effectuant leurs stages dans de telles structures de planifier et de mettre en œuvre certaines séquences d'enseignement pourtant prescrites par les différentes unités de formation articulées aux stages et par les objectifs mêmes du stage. En effet, selon les conditions architecturales présentes dans les différentes structures de stages, certaines disciplines scolaires peuvent être, moins voire guère enseignées. Nous pensons ainsi notamment aux activités sportives telles que la natation ou encore l'éducation physique et sportive, qui pour des raisons logistiques sont parfois trop complexes à organiser. Par ailleurs, il en va de même quant à la planification et la mise en œuvre de certaines modalités d'organisation spatiale et sociale en lien avec les évolutions pédagogiques inhérentes à l'éducation et à l'enseignement. Organiser

²⁹¹ Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*, Le Livre de poche.

des travaux en sous-groupes alors que les espaces sont parfois restreints au sein même de la structure (ex : pavillon scolaire provisoire), n'est quelque fois pas facilement envisageable par les étudiants, non pour des raisons pédagogiques ou didactiques en lien avec les besoins particuliers des élèves, mais plutôt en raison de la configuration de l'espace donné. Là où les enseignants experts, eux-mêmes usagers des locaux, vont créer, transformer, s'approprier les espaces de manière à ce que les contraintes de l'espace soient transcendées (Mazalto, 2017a), les étudiants-stagiaires prennent, comme nous l'avons vu dans nos résultats le plus souvent l'espace donné comme un prescrit incontournable avec lequel ils agissent en situation, pour le meilleur et pour le pire ! Nous n'avons ainsi pu observer qu'à deux reprises une transformation de l'usage des espaces de circulation de la structure scolaire à des fins didactiques par l'un des cinq étudiants-stagiaires (ST3C et ST3 D). Les étudiants s'ajustent en effet le plus souvent, tout en percevant les limites que ces environnements non aménagés en fonction de leur propre engagement dans la situation d'enseignement, leur procure dans le cours de l'action (voir chapitre 8 et 9, partie VII). Considérer ces conditions de formation méso et micro-spatiales, comme des environnements de formation comportant un potentiel de transformation d'activité des étudiants-stagiaires, encouragerait peut-être tant les formateurs de terrain que les étudiants-stagiaires, à innover ensemble dans l'organisation de l'espace à disposition, voire pourquoi pas remettre en question l'organisation des espaces au sein de la classe, de manière à permettre aux étudiants-stagiaires d'envisager des séances d'enseignement prenant sérieusement en considération ces dimensions spatiales.

Concernant finalement la prise en considération de la singularité des fonctionnements et de l'organisation des différentes structures d'enseignement spécialisé, notamment en ce qui concerne les tâches collaboratives de l'enseignement, n'y aurait-il pas également un intérêt à accorder de l'importance lorsque faire se peut, à la notion d'établissement formateur, conçue comme un « nouvel espace de formation et de professionnalisation des enseignants » (Ria, 2016, p. 15) ? En effet, comme le souligne Feyfant (2016) : « se situer au niveau de l'établissement, en tant qu'espace de travail, c'est se décentrer de l'individu pour considérer le contexte dans lequel s'exerce l'activité et les facteurs favorisant un apprentissage du et au travail. » (p. 22). Or, c'est bien ici à nouveau dans la possibilité de rendre accessibles une appropriation par les étudiants-stagiaires, de ces différents environnements de travail appréhendés comme des espaces variés, ayant des fonctionnements et une organisation à la fois singulière et typique, mobilisant différentes modalités de collaboration possibles, mais encore souvent appréhendés comme des environnements de formation au travail encore peu significatifs et distincts de ceux auxquels ils s'attendent avoir à faire. N'oublions pas que l'étudiant-stagiaire est attribué à un formateur de terrain ou un duo de formateurs de terrain - enseignants spécialisés - nominalement désignés au sein de chacune des structures. Or, bénéficiaire d'observations et d'entretiens post-séances effectuées ponctuellement par un enseignant régulier dans le cadre d'une activité de soutien à l'intégration ou de collaboration en regroupement de classes spécialisée, par une logopédiste, un éducateur ou une psychologue dans le cadre d'une co-intervention en institution spécialisée ne pourrait-il pas s'avérer tout aussi constructif pour l'étudiant-stagiaire ? Ces entretiens de formation interprofessionnels, ne contribueraient-ils pas à soutenir paradoxalement la validation et le renforcement de connaissances, de valeurs, de normes d'actions relevant plus spécifiquement d'une culture d'action d'enseignant-spécialisé, tout en reconnaissant celles qui pourraient relever plus généralement d'une culture d'action d'enseignant, ou encore d'une culture d'action de professionnels de la pédagogie spécialisée ?

10.1.3 Une confrontation des étudiants-stagiaires à différentes modalités d'accompagnement

Quels sont les principaux constats ?

À Genève, comme nous venons de l'évoquer, lorsque l'étudiant-stagiaire reçoit son attribution de stage, il se voit en principe attribuer un formateur de terrain ou un duo de formateurs exerçant au sein de la même structure (selon le taux d'activité du formateur) chargé de l'accompagner, mais également de l'évaluer de manière formative en milieu de stage, puis de manière certificative à la fin du stage (Chapitre 5). Ainsi, comme le prescrit la réglementation fédérale (Art. 12, al.1 du règlement de reconnaissance de la pédagogie spécialisée), les formateurs chargés de ces missions doivent en principe

être détenteurs d'un diplôme en pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé, dotés d'une expérience de travail minimale de deux ans dans une structure de l'enseignement spécialisé.

À Genève, ceux-ci sont recrutés par l'institut de formation des enseignants dans le cadre d'un contrat-type établi entre l'IUFE et les structures d'enseignement spécialisé public et subventionné institutionnellement engagées dans l'accueil d'étudiants-stagiaires de la MESP. Le contrat pédagogique des stages prévoit et décrit le rôle attendu à l'égard de l'étudiant-stagiaire, ainsi que le rôle attendu de la part de l'étudiant-stagiaire et celui du formateur universitaire. Or, bien qu'ils ne concernent pas l'intégralité du déroulement d'un stage et bien que nous ne l'ayons pas documentée en tant que telle, nos résultats montrent tout de même que les étudiants-stagiaires rencontrent tout au long de leurs parcours de formation, des modalités de formation également tributaires d'une *activité* des formateurs de terrain. Les traces apparentes de cette activité auxquelles nous accédons donnent à voir l'interprétation que ces 20 (18) formateurs peuvent faire des prescriptions concernant leur rôle (chapitres 6 et 9, parties II respectives).

Nos résultats (chapitres 6 et 9) révèlent tant certaines régularités, que certaines variations manifestes dans les modalités d'accompagnement effectivement actualisées durant les stages de la MESP par les formateurs de terrain. Celle-ci tournent essentiellement autour de quatre pôles :

1) l'observation de l'étudiant en situation d'enseignement : le formateur se tient en retrait ou se montre plutôt actif et se déplace dans la classe durant la séance.

2) les postures corporelles et attitudes d'accompagnement adoptées par les formateurs de terrain lors des entretiens de formation couplées aux postures corporelles et attitudes adoptées par les étudiants-stagiaires en retour

3) les objets de formation abordés lors des entretiens de formation

4) les interventions et/ou les formes de co-enseignement en présence des élèves : le formateur de terrain s'abstient de toute intervention verbale adressée aux élèves ou à l'étudiant-stagiaire, il se contente de quelques interventions non verbales adressées tant aux élèves qu'à l'étudiant-stagiaire, ou au contraire participe plus ou moins activement à la séance, aux côtés de l'étudiant-stagiaire.

D'autres variations, peu perceptibles pour un observateur externe, sont également à considérer et à mettre en lien avec les possibilités d'une succession de *micro-transformations* d'activité offertes par ces dispositifs de formation que sont les stages. En effet, les résultats (chapitre 9 parties 9.5 et 9.6) nous permettent d'accéder à la documentation par les étudiants-stagiaires de l'expérience qu'ils font de chacune de ces situations d'enseignement où ils se savent observés par leurs formateurs, où ils sont interrompus, ou encore celles dans lesquelles ils co-enseignent avec leurs formateurs de terrain, même si parfois malgré eux. Ils nous renseignent ainsi sur les connaissances, qu'ils valident, renforcent ou invalident régulièrement, mais également sur les micro-espaces-temps dans lesquels des gestes, des mimiques, des attitudes, des décisions quasi imperceptibles se déploient. Alors que les étudiants-stagiaires décrivent plutôt leur intention de parvenir à « faire comme » leurs formateurs, c'est plus rarement une intention de mise à distance qui est racontée et/ou mimée. En outre, nous pouvons également assister à un processus d'appropriation mimétique de certains gestes, certains positionnements, voire même d'intonation dans la voix, mais également de préoccupations, d'attentes particulières, de connaissances ou de raisons invoquées pour documenter certaines unités du cours d'expérience, phénomène plus ou moins marqué selon les étudiants-stagiaires. Ces phénomènes d'appropriation mimétique se déroulent toutefois à leur insu, et ce n'est souvent que lors de l'autoconfrontation rétrospective réalisée à l'issue de leurs stages qu'ils sont en mesure d'identifier ces nuances.

Les résultats (chapitres 8 et chapitre 9, partie 9.7) montrent également que les étudiants-stagiaires sont tous engagés, en tant que *stagiaires* dans un contrat explicite de formation et s'attendent à ce titre à être non seulement accompagnés, mais également formés par leurs formateurs de terrain. À ce titre, ils cherchent le plus souvent à se conformer aux prescriptions des formateurs de terrain, que ce soit en termes de programmes à suivre, mais également en termes de choix didactiques et pédagogiques. À ce titre, ils souhaitent également obtenir de leur part des outils d'actions et de pensée leur permettant d'acquérir des gestes professionnels d'enseignants. Tous décrivent une intention d'apprendre et de construire des compétences professionnelles quelques soient les conditions de travail et les conditions de formation au travail auxquels ils sont confrontés, et comptent en ce sens beaucoup sur les dispositifs

de stages. Déçus ou frustrés lorsqu'ils ne perçoivent pas l'engagement à accompagner ou à former de la part de leurs formateurs, ils ressentent la marge de liberté accordée aux formateurs de terrain quant à la manière d'endosser leur rôle de formateurs. Deux étudiantes-stagiaires vont même jusqu'à décrire une expérience de déstabilisation profonde, voire d'humiliation et de blessure, en lien avec des remarques ou commentaires formulés lors des entretiens et perçus comme critiques, ou encore des interventions directement adressées en présence des élèves. D'après les étudiants-stagiaires, cette latitude laissée aux acteurs permet tant aux étudiants-stagiaires qu'aux formateurs de terrain de se désengager *de facto* de l'accomplissement effectif de certaines tâches d'accompagnement et de formation, comme elle contribue également à permettre aux acteurs de se montrer en revanche peut-être plus exigeants, plus investis que d'autres. Mais dans les deux cas, cette impossibilité de pouvoir prévoir à quoi s'attendre avant le début de chacun des stages, s'avère le plus souvent déstabilisante pour les étudiants-stagiaires.

Ces derniers distinguent par ailleurs, le niveau d'exigences perçues selon les contextes d'enseignement spécialisé et selon le domaine des tâches d'enseignement à accomplir au sein de ces contextes, alors même que les prescriptions relatives aux rôles des formateurs de terrain sont identiques dans les trois contextes. En effet, s'ils se sentent davantage « attendus » sur les tâches d'ordres didactique et pédagogique, en contexte de classe spécialisée, ils ressentent une pression plus importante relative à la mobilisation d'une posture professionnelle d'enseignant spécialisé en contexte d'institution spécialisée, avec peut-être un accent supplémentaire un accent davantage porté sur les dimensions pédagogiques de l'enseignement selon les structures, selon les contraintes de programmes des formateurs de terrain et selon les contraintes de fonctionnement des structures elles-mêmes. Or, aucun des contrats pédagogiques des stages ne met spécifiquement l'accent sur l'un ou l'autre des quatre domaines d'objectifs spécifiques à atteindre : contexte d'enseignement, tâches didactiques et pédagogiques, tâches collaboratives et posture professionnelle.

Contrairement à nos attentes, la pression relative à l'évaluation certificative du stage n'est pas invoquée avec autant d'intensité que nous aurions pu le présupposer. En effet, ce sont davantage des faisceaux de préoccupations liées aux commentaires formulés par les formateurs de terrain dans le cadre des entretiens bipartites formels et informels qui sont principalement documentés par les étudiants-stagiaires. Ces préoccupations nous l'avons vu (chapitre 9, partie 9.7) sont également mises en perspective de leur expérience des séances d'enseignement et apprentissage au fil du stage, puis au fil des quatre stages. Elles vont à notre sens au-delà de préoccupations relatives à une validation formelle et certifiante de compétences professionnelles. Si la focalisation sur la réussite du stage demeure globalement présente, elle ne représente de loin pas le seul et unique moteur de l'action des étudiants-stagiaires durant leurs stages, nous auront l'occasion d'y revenir dans la seconde partie de ce chapitre.

Confirmant d'autres résultats de recherche obtenus dans le cadre de la formation des enseignants réguliers, nos résultats montrent néanmoins que la pression potentielle exercée par le formateur de terrain au travers de son rôle d'évaluateur du stage augmente selon la qualité de la *relation* entretenue. En effet, il semblerait que plus les étudiants-stagiaires se sentent dans une relation de confiance et de bienveillance avec leurs formateurs de terrain, moins la pression de l'évaluation certificative finale pèse sur leurs stages, et ce indépendamment des difficultés effectives rencontrées dans l'accomplissement de leurs tâches d'enseignement.

En allant au-delà de ces constats ...

Les résultats de la recherche relatifs aux conditions d'accompagnement offertes aux étudiants-stagiaires dans le cadre des dispositifs de stage, confirment le poids des attentes qui pèsent sur les formateurs de terrain, en tant qu'acteurs-clés de la formation (Brownell, et al. 2005 ; Mamlin, 2012). Si une partie de la littérature nord-américaine (Brownell, et al. 2005 ; Gervais & Desrosiers, 2005 ; Mamlin, 2012) préconise un accompagnement des étudiants-stagiaires orienté sur la possibilité de confronter ces derniers autant que faire se peut « aux bonnes pratiques », la conception adoptée par le programme de formation de la maîtrise universitaire en enseignement spécialisé (Pelgrims, 2018) est en revanche davantage orientée par une conception susceptible de permettre aux étudiants d'adopter une posture réflexive et critique. En effet, la centration du programme sur l'activité professionnelle à partir d'une alternance intégrative vise comme nous l'avons vu, l'appropriation lors des cours, des séminaires,

dispositifs de formation variés mais articulés les uns aux autres. Ceux-ci contribuent à la mobilisation d'outils d'action et de pensées spécifiques au travail de l'enseignant spécialisé, pour préparer, analyser et mettre en œuvre les tâches d'enseignement lors des stages. Les outils de pensée et d'action appropriés lors des stages, sont en retour soumis à analyse et discussions lors des cours ou séminaires dispensés à l'université (Ibid).

Si l'adoption d'une telle posture réflexive et critique, recherchée par le programme de formation concerne en principe l'activité des étudiants-stagiaires, elle englobe en principe également les pratiques d'enseignement des formateurs de terrain observées à l'aune des apports reçus et des connaissances construites tout au long de la formation initiale. Or, nos observations et analyses montrent tout de même la présence régulière d'un *phénomène d'appropriation mimétique* des pratiques des enseignants-formateurs par les étudiants-stagiaires lors des stages, rendant plus complexe la possibilité de mettre à distance en les distinguant, à des fins d'analyse réflexive, leur activité et celle de leur formateur. Ce phénomène qui se reproduit par ailleurs de stage en stage, nous interpelle dès lors à deux égards.

Le premier tient au fait que les étudiants ne s'aperçoivent pas de ces appropriations, in-corporations, et in-culturations continues, progressives et silencieuses tout au long du stage et tout au long de leur parcours de formation pratique. Ils se mettent en effet progressivement à penser, agir, parler, se positionner, interpréter les comportements et réactions des élèves, voire à ressentir des émotions similaires à leurs formateurs de terrains, y compris lorsque celles-ci ne correspondent pas forcément à une activité supposée « conforme » aux principes enseignés dans les cours et séminaires universitaires.

Selon nous, ce phénomène tient d'une part au fait que comme signalé à plusieurs reprises, l'intention de se conformer aux attentes des formateurs de terrain, aux prescriptions implicites liées à l'organisation et au fonctionnement des structures de stage, aux contraintes d'ajustement aux contrats pédagogiques et didactiques implicites existant entre le formateur et ses élèves, et même aux contraintes liées à une absence de mémoire pédagogique et didactique partagée avec les élèves, amènent tout naturellement les étudiants-stagiaires à *caler* l'ensemble des composantes de leur activité sur les composantes de l'activité de leur formateur. Autrement dit, et comme le conseillent Roberts et al. 2013, dans une logique de « bonnes pratiques » à mettre en place lorsque les formateurs de terrain accueillent des étudiants-stagiaires, nous avons ici plutôt à faire à des étudiants-stagiaires, qui cherchent parfois volontairement, parfois en s'en apercevant uniquement a posteriori, à *agir comme* un enseignant spécialisé particulier, à *penser comme* cet enseignant spécialisé particulier et à *ressentir* les événements *comme* lui. Chacun des formateurs de terrain attribués, devenant alors l'enseignant spécialisé identifié par les étudiant-stagiaires comme ce modèle de référence. Or, ces intentions de faire au mieux pour faire *juste*, pour s'adapter au fonctionnement de la structure, de l'équipe, des élèves contribuent encore plus à accroître ces processus d'appropriations mimétiques. S'adapter à ces multiples contraintes pourrait dès lors revenir à la réduction, paradoxalement complexe et intenable dans de tels espaces-temps, de souhaiter *faire comme* pour *faire juste*.

Le second élément donnant lieu à interpellation face à ces constats, concerne la conception relativement *passive* de la formation pratique, observée de l'extérieur lors des entretiens de formation, mais également révélée indirectement ici par l'expérience des étudiants-stagiaires et le phénomène d'appropriation mimétique à l'œuvre. En effet, les résultats et analyses montrent à quel point les étudiants, encouragés par le dispositif de stage attribuant un formateur ou un duo de formateurs à un étudiant-stagiaire, placent l'essentiel de leurs attentes sur *la personne* du formateur (et son activité) plutôt que sur le dispositif lui-même.

Les étudiants-stagiaires focalisent en effet leur attention sur l'ensemble des gestes et dispositifs prototypiques d'accompagnement qu'ils connaissent. Ceux-ci correspondent aux quatre pôles rendant compte des modalités d'accompagnement observées avec régularité tout au long des 40 situations de formation au travail d'enseignant spécialisé et confirmant l'adoption de pratiques d'accompagnement tendant à répondre aux prescriptions des dispositifs de stage d'une part, de la littérature d'autre part (Roberts et al. 2013, par ex.). Ainsi se savoir et se sentir observé par le formateur de terrain (si possible avec bienveillance), compter sur une intervention en cas de problèmes majeurs rencontrés avec l'un des élèves ou avec le groupe-classe dans son entier, bénéficier d'un retour oral immédiat après la séance d'enseignement, recevoir des pistes d'action très concrètes pour la mise en œuvre de l'enseignement, mais également avoir la possibilité d'échanger des réflexions tant sur un plan symétrique, que sur un

plan asymétrique, avoir un espace-temps pour exprimer ses doutes en toute sécurité, voici autant d'attentes sur fond de types et de relations entre types mobilisés par les étudiants-stagiaires lors de leurs stages (Flavier, 2009 ; Michel & Bertone, 2017; Vandercléyen, 2010 ; Vandercléyen & al., 2013). Les résultats montrent dès lors qu'en cas de rupture d'attentes, c'est-à-dire, lorsque ces modalités d'accompagnement attendues ne sont pas actualisées dans le flux continu de l'action, les étudiants-stagiaires attribuent le plus souvent ces ruptures à un défaut d'engagement de la part du formateur de terrain dans l'accomplissement de leur tâche de formation. Ceux-ci expriment alors le fait de ne pas s'être sentis suffisamment formés et reconnus dans leurs besoins de formation à l'accomplissement des tâches didactiques et pédagogiques (Chapitres 8 et 9, partie 9.7).

Or, à l'inverse, lorsque l'activité des formateurs de terrain, telle que perçue et décrite par les étudiants-stagiaires, correspond à leurs attentes relatives à l'accompagnement et à la formation, ceux-ci ne semblent pas remarquer qu'ils sont possiblement confrontés à des conditions de formation effectives ne leur permettant pas forcément de progresser davantage dans l'accomplissement des tâches pédagogiques et didactiques. La cristallisation de pratiques d'enseignement spécialisé des formateurs de terrain jugées incompatibles avec les exigences des curriculums de formation relatifs à l'accomplissement de la tâche des enseignants (chapitres 1 et 2), étant elle-même peu repérée ou remise en question par les étudiants-stagiaires, il semblerait en effet que ces derniers comparent davantage les variations des conditions de formation effectivement offertes par leurs propres formateurs, que les pratiques d'enseignement spécialisé adressées aux élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers.

L'exemple fourni par l'étudiante-stagiaire 1 dans le cadre de la SEA3 est frappant en ce sens (Chapitre 7, partie 7.2). ST1 cherche en effet à bénéficier d'un retour formateur de la part de sa formatrice de terrain lui permettant d'être avant tout guidée, quant aux préoccupations ayant émergé en cours de séance, et étant relatives aux nombreuses demandes d'aides formulées par les élèves malgré une planification partagée en amont avec la formatrice. Elle cherche également à compenser un défaut de formation perçu dans son précédent stage, et ne cesse de comparer les conditions effectives de formation reçues dans chacun des deux stages. Dès lors, il semblerait que ce qui fait signe pour elle à l'instant où elle interagit avec sa formatrice, c'est davantage l'écoute et la bienveillance de cette dernière, que la réponse pédagogique et didactique apportée, même si celle-ci semble a priori y adhérer à l'instant où elle la reçoit. ST1 obtient ainsi des réponses qu'elle intègre immédiatement à sa culture-propre : [il vaut mieux se fixer et s'asseoir à un endroit de la salle plutôt que de se déplacer de pupitres en pupitres pour fournir l'aide souhaitée par les élèves]. Or, nous remarquons que tant les conseils de la formatrice donnés en amont, que les conseils reçus a posteriori, rendent davantage compte des pratiques cristallisées en lien avec le contrat social implicite d'assistance par la formatrice de terrain elle-même, que d'un conseil de formation permettant réellement à l'étudiante-stagiaire de transformer son activité dans le sens attendu par les objectifs de formation (chapitre 2 et chapitre 5) ainsi que les connaissances et compétences exigées par la tâche des enseignants spécialisés (voir chapitre 1). Les remarques, conseils proposés par les formateurs de terrain en situation d'entretien révèlent en effet le plus souvent une appropriation robuste et relativement peu différenciée d'une culture d'action empreinte de cet ajustement aux contingences situationnelles et institutionnelles des différents contextes d'enseignement spécialisé.

Bien qu'il serait faux de prétendre que les cinq étudiants-stagiaires se situent tous et à chaque instant dans cette tendance, selon cette conception relativement *passive* de la formation, le potentiel de la formation pourrait reposer sur l'unique personne du formateur à terrain, considéré individuellement et singulièrement, comme susceptible de leur apporter ou pas de « *suffisamment bonnes* » conditions de formation. Ces « *suffisamment bonnes* » conditions de formation, au sens où ils l'entendent et que nous pourrions résumer ainsi : observation et interventions éventuelles – feed-back - conseils bienveillants et efficaces. Celles-ci pourraient dès lors en ce sens rejoindre les « bonnes pratiques » d'accompagnement et de formation, mises en évidence dans la littérature (par ex : Boudreault & Pharand, 2008 ; Boutet & Pharand, 2008 ; Pelpel, 1996, 2003 ; Portelance, 2008 ; Roberts & al. 2013). Or, les résultats (chapitres 7 et 9, partie 9.5 et 9.6) montrent que l'activité des étudiants-stagiaires lors des stages, ne se réduit pas à *recevoir* ou à *bénéficier* de la part du formateur de terrain des temps d'observation, des temps d'échanges formels et informels, des conseils, etc. aussi soutenus et pertinents ceux-ci soient-ils. En effet ceux-ci sont bien *actifs* dans ce processus formation, construisant à chaque instant, et en cours d'action, potentiellement de nouvelles connaissances, en renforçant d'autres, ou en invalidant d'autres.

C'est donc bien à travers leur activité, que ceux-ci actualisent le potentiel de la situation de formation, qu'est la séance d'enseignement. Cette activité se déploie comme nous l'avons vu, dans le cadre d'interactions dynamiques et asymétriques entre les étudiants-stagiaires et l'environnement. Ce sont donc eux, qui spécifient à chaque instant ce qui de cet environnement est pertinent compte tenu de leurs préoccupations, de leurs attentes et de leurs connaissances. Si par moments, ces préoccupations, attentes et connaissances concernent effectivement les apports, interventions, remarques, regards « externes » supposés venir exclusivement de la part des formateurs de terrain, le plus souvent, la structure de préparation de l'activité décrite, rapportée, mimée ou encore commentée par les étudiants-stagiaires reflètent bien que ces différents processus d'appropriations silencieux sont également à l'œuvre, or ces derniers n'en n'ont pas forcément conscience.

En outre, et comme mentionné plus haut, les étudiants-stagiaires, comme probablement leurs formateurs de terrain d'ailleurs, sous-estiment selon nous le potentiel de la situation de formation offert par le *dispositif* en tant qu'*amorces* de transformation d'activité possibles.

En effet, nous considérons que, de l'interaction asymétrique entre chacun de ces formateurs (*I*) et leur environnement de travail à chaque instant - (*S*), est énéacté au sein de chaque stage un environnement de formation au travail *particulier et singulier*, soit un *monde propre* (Theureau, 2011), susceptible d'offrir des perturbations signifiantes, que les étudiants-stagiaires saisissent ou pas selon leur propre couplage asymétrique et dynamique avec ces différents environnements de formation. Celles-ci débouchent alors sur des transformations d'activité des étudiants-stagiaires. Les couplages des étudiants-stagiaires à ces environnements de formation proposés par les formateurs de terrain, sont ainsi à l'origine de l'appropriation, de l'in-corporation, de l'in-culturation de nouveaux éléments à chaque instant.

Le potentiel de la situation de formation émane alors directement de ce double couplage structurel et asymétrique : a) le couplage entre formateur de terrain et son environnement de travail au sein duquel il lui appartient de former l'étudiant-stagiaire et b) le couplage entre l'étudiant-stagiaire et l'environnement de formation qui lui est offert.

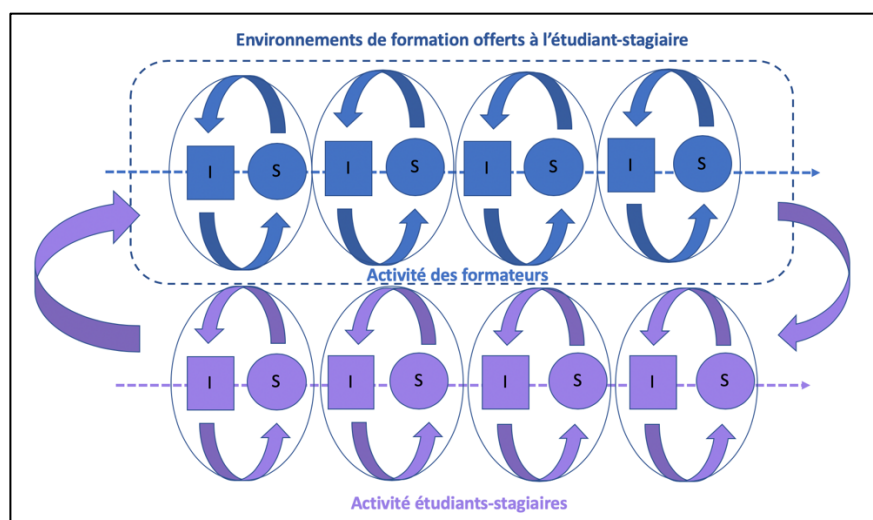


Figure 10.1 : Doubles couplages structurels et asymétriques et émergence du potentiel de la situation de formation

Or, prendre en compte l'*activité* des formateurs de terrain revient alors à s'intéresser aux interactions dynamiques et asymétriques des formateurs avec les environnements dans lesquels ils travaillent *effectivement* tout en formant leurs futurs collègues²⁹². Comme nous l'avons déjà mentionné dans les deux sections précédentes, il s'agit d'environnements de travail réels singuliers, présentant des conditions de travail et de formation au travail particulières. Ces environnements de travail comportent ainsi potentiellement tant les dimensions contextuelles de l'enseignement spécialisé, que les dimensions

²⁹² Nous précisons que nous avons nous-même renoncé à procéder à l'analyse de l'activité des formateurs de terrain dans le cadre de cette recherche.

structurelles des établissements scolaires, mais également des classes dans lesquelles les formateurs de terrain effectuent leur travail d'enseignants spécialisés et de formateurs de terrain. Ils comprennent également possiblement les dimensions de fonctionnement et d'organisation de ces mêmes structures et groupes-classes. L'ensemble de ces dimensions environnementales sont par ailleurs situées dans le temps, puisque les stages se déroulent selon un calendrier précis, à une période donnée de l'année scolaire et certains jours de la semaine en particulier. Les environnements de formation, comportent quant à eux potentiellement, les dimensions contractuelles, organisationnelles du stage, les conditions de formation dont font partie les différents moyens, espaces, et temps, mis à disposition des étudiants-stagiaires dans un but d'accomplissement des tâches prescrites par le contrat pédagogique du stage. Le temps (durée et plage horaire), les espaces, le matériel à disposition pour préparer et/ou co-préparer des séances d'enseignement, pour enseigner avec un ou plusieurs élèves du groupe-classe, ou d'autres groupes-classes de la structure, pour co-enseigner avec le formateur ou d'autres collègues enseignants, voire pour co-intervenir avec d'autres professionnels, pour l'accueil des élèves, pour participer et intervenir durant les temps de travail en commun, etc. sont autant d'éléments composant potentiellement ces environnements de formation.

Il convient toutefois également de rappeler ici la *complexité de l'activité des acteurs* concernés par ce double couplage structurel et asymétrique.

En effet, nous nous apercevons que bien que les étudiants-stagiaires ne conçoivent pas, à proprement parlé, les divers environnements de formation comme les produits du couplage asymétrique des formateurs avec leurs environnements de travail, ils les perçoivent tout de même comme des *dispositifs* au sens de Foucault (1994/1977, cité par Peeters & Charlier, 1999) ou de Bouchard et Plante (2002) susceptibles de contribuer à l'appropriation d'une culture d'action d'enseignants spécialisés et à leur développement professionnel. Ces environnements de formation au travail d'enseignant spécialisé proposés par les formateurs de terrain correspondent à un ensemble de potentialités prenant différentes formes, des dispositifs avec lesquels ils ont, au fil des séances, des journées, des semaines, à opérer des compromis, à construire, déconstruire des significations, à approprier, in-corporer, in-culturer autant d'éléments significatifs, qu'ils ont à y renoncer tantôt difficilement, tantôt avec soulagement ; parfois les uns après les autres, parfois simultanément. Nos résultats relatifs aux indices de transformations d'activité décrits par les étudiants-stagiaires (chapitre, 9, partie 9.6) montrent également que les étudiants-stagiaires construisent au fil des stages une culture propre, tout en cherchant à la rendre compatible et acceptables tant au regard du collectif et de la communauté professionnelle, qu'à celui de l'institut de formation. À l'instant $t + n$ cette culture-propre semble par ailleurs leur permettre d'envisager non plus seulement de puiser dans les expériences et connaissances construites dans les stages précédents, des ressources pour agir et survivre le temps d'un stage, mais de les considérer comme à la fois stables et provisoires. Ils semblent en effet avoir compris que ces connaissances, principes d'action, les accompagneront provisoirement jusqu'à la prochaine déstabilisation et reconstruction. De même, une fois la formation pratique traversée et lorsque les étudiants-stagiaires sont amenés à documenter les indices de transformations identifiés (ibid), ceux-ci sont davantage explicites quant à leurs besoins de formation : la nécessité et l'intérêt d'accorder un temps quantitativement mais surtout qualitativement plus conséquent aux entretiens de formation se transforme au fil des stages. Ainsi, les étudiants-stagiaires affinent leurs besoins individuels relatifs aux diverses modalités de formation proposées par les formateurs de terrain tout au long de leur parcours de formation pratique et sont en mesure de préciser à l'instant $t + n$ ce qui leur a convenu et ce qui leur a moins convenu.

En outre, et bien que nous ayons renoncé à procéder à l'analyse de l'activité des formateurs de terrain dans le cadre de cette recherche, nous n'ignorons pas qu'afin de considérer réellement le potentiel de situation de *formation* au travail réel des étudiants-stagiaires, il convient de s'intéresser à la signification accordée par les formateurs aux contraintes de formation²⁹³ pesant sur leur activité lorsque l'activité des étudiants-stagiaires se déploie dans des conditions plus proches du travail réel que dans des conditions favorables à la mise en œuvre des tâches prescrites par les dispositifs de stages.

Les formateurs de terrain en contextes d'enseignement spécialisé, doivent en principe concilier un double faisceau de préoccupations : permettre à l'étudiant d'être formé dans le cadre d'un stage en responsabilité et continuer à exercer leur rôle d'enseignant-titulaire auprès d'élèves déclarés à besoins

²⁹³ Nous nous référons ici essentiellement aux prescriptions des dispositifs de stage.

éducatifs particulier. Or, à l'instant où les conditions du travail réel s'écartent significativement des conditions de formation prescrites, ce double faisceau de préoccupations peut se transformer en dilemme (Chaliès & Durand, 2000), comme il peut également ne pas émerger sous forme de dilemme, notamment en raison de la prégnance d'une culture d'action fortement colorée par les contingences situationnelles et contextuelles de leur environnement de travail. En effet, une étude d'ordre exploratoire (Delorme, 2014) cherchant à documenter l'engagement des formateurs de terrains et des étudiants-stagiaires durant les entretiens post-leçons lors du stage « Enseigner en soutien à l'intégration scolaire », avait déjà montré un certain écart entre les faisceaux de préoccupations des formateurs de terrain et ceux des étudiants-stagiaires lors des échanges formels ayant lieu immédiatement après la séance d'enseignement. Les préoccupations des formateurs étaient en effet orientées vers le maintien d'une certaine stabilité en classe pour leurs élèves, tout en étant sous-tendus par des connaissances de type [rien ne peut être garanti à l'avance dans l'enseignement spécialisé] ou encore [le temps de la séance doit être adapté aux besoins particuliers des élèves de la classe], le tout sur fond d'une expérience non explicitée, voire non comprise de l'hétérogénéité scolaire, de parcours, de comportements manifestés par les élèves, de liberté de programme, et de liberté de rendement (Pelgrims, 2003, 2006, 2009). Les étudiants-stagiaires cherchaient quant à eux à [réduire leur niveau de stress en faisant en sorte d'agir « au mieux »], à [faire en sorte de satisfaire les attentes présumées de leur formateur de terrain], et à [parvenir au terme de leur séance d'enseignement-apprentissage], le tout sur fond de connaissances/expériences de type [les formateurs connaissent et sont habitués à leurs élèves, ce qui n'est pas notre cas], [il n'est pas facile de réussir lorsqu'on ne connaît pas les élèves].

Cette tendance à maintenir un engagement dans un travail d'enseignant spécialisé « avant tout et à chaque instant », de manière à garantir une forme d'équilibre (Pelgrims, 2010) ou d'homéostasie au sein du système-classe, amène-t-elle insidieusement les formateurs de terrain à entraîner également de manière mimétique, les étudiants-stagiaires dans des pratiques se rapprochant de celles qu'ils adoptent eux-mêmes ? Les conduit-elle au risque de s'écarter ce faisant des prescriptions des dispositifs de stage, non pas intentionnellement, mais de facto, par ignorance du mécanisme mimétique à l'œuvre ?

Bien que persuadée du potentiel des situations de formation au travail réel dans les conditions du travail réel, la mise en évidence de cette complexité de l'activité de formation dans ces environnements de stage à chaque fois particuliers et singuliers, nous invite dès lors à nuancer le potentiel des situations sous-tendu par un rapprochement *implicite* et supposé *a priori* bénéfique entre des conditions de travail réel et des conditions de formation offertes aux étudiants-stagiaires. Elle nous amène à réfléchir à d'autres pistes complémentaires susceptibles d'être considérées dans les dispositifs de formation pratique.

Que retenir pour les dispositifs de formation ?

Si nous considérons individuellement les parcours de formation pratique de chacun des étudiants-stagiaires concerné par l'étude, il s'avère que ceux-ci ne bénéficient pas systématiquement des mêmes modalités d'accompagnement, ce qui en soi ne consiste ni en une nouvelle connaissance, ni en une information surprenante au regard de ce qui vient d'être discuté précédemment (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008). De même, et malgré cette variation constatée dans les configurations d'activité entre dyades d'étudiants-stagiaires et formateurs de terrain, les résultats révèlent des manières d'agir relativement prototypiques des différentes modalités d'accompagnement des étudiants-stagiaires présentées dans la littérature²⁹⁴. Or, si ces manières d'agir sont en soi relativement typiques, comportant comme mentionné par certains auteurs, leurs avantages et leurs limites (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès et al. 2009 ; Serres, 2006) nous remettons en question la pertinence d'une focalisation de l'accompagnement et d'une évaluation, fondés avant tout sur des modalités d'accompagnement circonscrites à l'activité d'observation (participante ou non participante) par le formateur de terrain de l'étudiant-stagiaire en classe et aux entretiens conseils. Comme mis en évidence dans la littérature et comme partiellement confirmé par nos résultats, la focalisation du contenu

²⁹⁴ Nous n'ignorons pas non plus l'incidence de notre dispositif de recherche sur ces résultats. En effet, le fait d'avoir choisi d'observer spécifiquement les entretiens de stage précédant et suivant les séances menées par les étudiants-stagiaires, met un accent spécifique sur ces espaces-temps particuliers de l'accompagnement et de l'évaluation des étudiants-stagiaires. Ils ne reflètent ainsi probablement pas la totalité des modalités d'accompagnement mise en œuvre par les formateurs durant les stages de formation à l'enseignement spécialisé.

des observations, et l'objet des conseils des formateurs de terrain demeurent largement emprunts de leur culture-propre. Outre le fait que celle-ci correspond le plus souvent à des connaissances, normes d'actions, valeurs, temporellement, contextuellement et institutionnellement situées (comme nous l'avons montré précédemment), elles reflètent également une culture propre d'enseignants spécialisés chevronnés, qui plus est, exerçant au sein de leur propre environnement de travail (Leblanc et al. 2008 ; Méard & Bruno, 2009). Or, comme énoncé par ces auteurs, l'éloignement entre les préoccupations, les attentes et la culture propre d'enseignants chevronnés exerçant depuis plusieurs années dans le même contexte d'enseignement spécialisé, dans la même structure, le plus souvent avec les mêmes élèves, et les préoccupations, les attentes et la culture propre des étudiants-stagiaires, non formés à l'enseignement, placés en stage dans un contexte d'enseignement spécialisé et une structure d'enseignement spécialisé non choisis, pour une période maximale de 20.5 jours, s'avère effectif si l'on en croit la nature, les modalités et les objets des échanges observés durant les entretiens de formation. Toutefois, comment permettre la réduction de cet écart, en 17 semaines de stage, réparties dans des espaces-temps distincts ? N'aurions-nous pas intérêt à dépasser la dichotomie du « ou/ou » souvent présente dans les conceptions de l'accompagnement des étudiants-stagiaires en enseignement pour privilégier celle du « et/et » ?

Nous ne nions pas en effet la pertinence qu'il y aurait à définir des objectifs de formation en regard des préoccupations, attentes et connaissances archétypiques des étudiants-stagiaires, par ailleurs susceptible de réduire l'éloignement entre des prescriptions et niveau d'exigences se situant dans un périmètre éloigné compte tenu de l'activité réelle des étudiants-stagiaires (par ex : Ria, 2016). Mais ne serait-il pas plus intéressant et signifiant, de chercher parallèlement à sensibiliser, à « éveiller » en quelque sorte les étudiants-stagiaires et les formateurs de terrain concernés, aux enjeux, pièges, risques, avantages, potentialités en présence dans ces situations de formation, tout en les incitant à reconsidérer a) leur rapport à la formation et à la transformation d'activité ; b) les conditions contribuant à favoriser ces transformations ?

En effet, si puiser dans le potentiel des situations de formation en recourant à la créativité, à l'inventivité, au « bricolage » ou encore au « braconnage » diraient certains (Perrenoud, Jorro), sont des pratiques courantes, contribuant souvent à des réussites signifiantes, encourageant ensuite les acteurs à reproduire ces modalités de formation et d'accompagnement des étudiants-stagiaires, nous savons de par notre expérience empirique de responsable de la formation des formateurs de terrain dans les contextes d'enseignement spécialisé, que ces acteurs ont souvent besoin d'être « autorisés », légitimés dans le recours à de telles pratiques. Ce phénomène, est par ailleurs renforcé par le fait qu'il s'agit d'un public d'étudiants-stagiaires relativement « atypiques ». Ceux-ci ne sont en effet ni au bénéfice d'une trajectoire d'étudiants-stagiaires acculturés à diverses pratiques de formation à l'enseignement, ni d'une trajectoire d'étudiants-stagiaires acculturés à diverses modalités d'enseignement (nous aurons l'occasion d'y revenir dans les deux sections suivantes). D'autre part, ce besoin de légitimation, est accru par le fait que ces formateurs ne bénéficient pas encore d'une formation reconnue de praticiens-formateurs comme cela peut-être le cas dans d'autres cantons.

Dans ces conditions et aux vues de la singularité et de la complexité des processus de formation, ne serait-il pas pertinent d'encourager formellement les formateurs de terrain et les étudiants-stagiaires à *co-construire* des situations de formation ajustées d'une part aux besoins de formation de l'étudiant-stagiaire, d'autre part aux conditions de formation effectives, tout en s'appuyant sur les prescriptions données par l'institut de formation ? Or, parvenir à cette étape, somme-toute le reflet d'un engagement individuel et réciproque des acteurs dans le processus de formation, présuppose tel que nous l'avons discuté précédemment, le dépassement par les acteurs d'une conception *passive de la formation* des étudiants-stagiaires, conception selon laquelle les formateurs de terrain seraient « responsables » des transformations d'activité des étudiants-stagiaires.

Une conception et un engagement actif dans ce processus, supposeraient *a contrario* que les étudiants-stagiaires en enseignement spécialisé puissent se sentir et se reconnaître comme participant à la construction de leur propre processus de formation, en ayant pour ce faire davantage accès à ce qui dans leur activité se transforme ou se maintient au fil d'un stage et tout au long de leur parcours de formation. Or, en l'état, l'accès aux traces de ces transformations d'activité passe essentiellement par le filtre des rétroactions verbales et non verbales, formelles ou informelles néanmoins toutes instituées autour de la *personne* du formateur de terrain. Comme énoncé précédemment, ces rétroactions ont beau être dans le meilleur des cas descriptives, elles ont beau prendre appui sur l'expérience vécue et

rapportée en début d'entretiens par les étudiants-stagiaires, le filtre utilisé par les formateurs de terrain pour observer et rétroagir n'est quant à lui pas dénué de focalisations et d'appréciations empreintes d'une culture-propre de formateurs de terrain chevronnés exerçant eux-mêmes dans ce contexte de formation et inscrits dans des contrats didactiques et pédagogiques implicites avec leurs élèves, en même temps que dans des contrats de formation explicites avec les étudiants-stagiaires. Autrement dit, les étudiants-stagiaires n'accèdent le plus souvent qu'aux rétroactions fournies par des formateurs de terrain, sélectionnant dans leurs observations et leurs commentaires ce qui de leur point de vue (au sens enactif du terme) est pertinent. En ce sens, effectivement ceux-ci sont encouragés à demeurer dans une posture *passive*, dans laquelle ils vont tout au plus solliciter des conseils, solliciter des précisions relatives à l'observation de telles gestes, de telles attitudes réalisées lors de la séance d'enseignement face aux élèves, mais ils n'y auront jamais accès par eux-mêmes autrement que par évocation mnémonique, avec ce que ce type d'évocation peut comporter comme biais et limites également.

Bien que nous n'en n'ayons pas eu l'intention, le dispositif de recherche, contribue tout de même à confirmer que l'accès aux traces vidéographiques de l'activité, traces dès lors non rapportées par autrui, et indépendantes de souvenirs subjectifs, constitue un support favorisant une remise en situation dynamique offrant en tant que tel un potentiel de formation et de transformation d'activité (Flandin, 2017 ; Leblanc, 2016 ; Ria, Serres & Leblanc, 2010). En effet, comme mentionné dans le chapitre 5, nous avons tenu à préserver le dispositif de recherche de tout enjeu ou de toute intention de formation ou de transformation « volontaire » de l'activité des étudiants-stagiaires, en cherchant avant tout à maintenir une posture de chercheuse susceptible de fournir des conditions permettant aux étudiants-stagiaires d'accéder à la conscience préreflexive et à la description de l'expérience accompagnant leur activité à chaque instant (Theureau, 2006, 2010). Toutefois, lors de la confrontation régulière aux traces de leur activité, même si celle-ci a lieu sous forme de carottages (début et fin de stage durant les quatre stages de la formation pratique) les étudiants-stagiaires accèdent régulièrement aux indices de transformation d'activité se situant sur le plan des dimensions corporelles, posturales, et émotionnelles des tâches d'enseignement et de formation à l'enseignement, sur le plan des dimensions pédagogiques et didactiques des tâches d'enseignement déployées, et sur le plan de leur rapport aux tâches de formation au travail d'enseignant spécialisé au sein des environnements de formation avec lesquels ils ont interagi tout au long de leur formation pratique (chapitre 9, partie 9.6).

Bien que celles-ci ne soient en aucun cas linéaires et progressives, mais toujours situées, comme nous avons eu l'occasion de le montrer, ces indices de transformations décrits et commentés par les étudiants-stagiaires contribuent à mettre en évidence la variation des micro-transformations effectivement offertes par les environnements de formation successivement et dynamiquement signifiants pour les étudiants-stagiaires. En effet la plupart de ces micro-transformations d'activité documentées par les étudiants-stagiaires, n'émanent pas forcément, nous l'avons vu, d'une intervention directe ou indirecte du formateur de terrain, mais semblent davantage inhérentes aux interactions permanentes que l'étudiant-stagiaire entretient avec son monde propre et donnant lieu à expérience à chaque instant. Ces derniers renseignent en effet le plus souvent un besoin de rétablir l'homéostasie du système en cours d'action. Ils cherchent à dépasser dans l'instant et à chaque fois que celles-ci se présentent des difficultés ressenties et manifestées généralement par un inconfort émotionnel et corporel, en présence des élèves, le plus souvent en lien avec leur rapport au savoir enseigné, et la manière dont ils s'y prennent pour enseigner et pour permettre aux élèves de s'engager et persévérer dans les tâches prescrites, comme nous l'avons montré (chapitres 7 et 9, partie 9.6). C'est en effet suite à l'actualisation de différentes tentatives, et stratégies mises en œuvre spontanément en présence des élèves, que les étudiants-stagiaires valident, renforcent, nuancent, les connaissances, expériences, normes d'actions mobilisées à chaque instant. Or, si quelques fois les validations, renforcements ou invalidations de connaissances se réalisent à l'instant même, par le biais des regards, sourires, confirmations ou infirmations implicitement adressées par les formateurs de terrain, ce n'est le plus souvent que dans un deuxième temps, que celles-ci sont ensuite explicitement rediscutées, soumises à réfutation, validées, mais éventuellement invalidées lors de l'échange formel ou informel avec les formateurs de terrain.

Outre l'accès aux traces effectives de l'activité et aux constats qu'ils permettent de co-construire, offrir la possibilité aux étudiants-stagiaires ainsi qu'à leurs formateurs de terrain de pouvoir revenir seuls, puis à deux dans le cadre des entretiens de formation, voir également en présence du formateur universitaire, sur les traces « effectives » de l'activité située et vécue à l'instant *t* par les acteurs,

permettrait selon nous de développer également une autre forme d'engagement des acteurs dans le processus de formation. Si, le recours aux traces vidéographiques dans le cadre des entretiens bipartites et/ou tripartites requiert, il va de soi, la prise en considération de certaines précautions (Flandin, 2017 ; Leblanc, 2016 ; Lussi Borer & Muller, 2016), il offrirait néanmoins d'autres bases à la co-construction de situations de formation potentiellement ajustées aux besoins de l'étudiant-stagiaire, ainsi qu'aux conditions effectives des environnements de formation. Il permettrait en outre à l'étudiant-stagiaire de pouvoir associer les traces des transformations d'activité aux situations dans lesquelles celles-ci émergent, favorisant une comparaison basée davantage sur les pratiques effectives d'enseignement, plutôt que sur le caractère bienveillant et rassurant des échanges et des conseils reçus. Enfin, moyennant une acculturation des acteurs concernés aux présupposés sous-jacents à l'observation en situation naturelle (ainsi qu'à l'observation des traces vidéographiques) ainsi qu'à l'autoconfrontation des acteurs à ces traces, tels qu'ils existent dans le programme de recherche du cours d'action, le recours aux traces vidéographiques permettrait aux formateurs de terrain de cultiver une posture allant dans le sens d'une suspension du jugement, de l'*estrangement* (Ginzburg, cité par Löwy, 2010), ou encore une attitude favorisant l'étonnement (Thievenaz, 2017) lors de l'observation des étudiants-stagiaires et lors des entretiens de formation, avant l'adoption d'une posture évaluative, qui elle pourrait alors intervenir formellement de manière différée à une étape ultérieure.

10.2 Expérience des étudiants-stagiaires en contextes de stage en enseignement spécialisé

Conformément aux hypothèses de l'enaction, de la conscience préreflexive et de l'activité signe (Theureau, 2006), les étudiants-stagiaires ont eu l'occasion, de spécifier ce qui de leur point de vue, était problématique, questionnant, interpellant, difficile, satisfaisant, intéressant, donc pertinent pour agir, dans leurs interactions asymétriques avec les différents environnements de travail et de formation à ce travail d'enseignant spécialisé, auxquels ils ont été confrontés durant leurs stages. Ils sont parvenus, moyennant certaines conditions, à renseigner cet effet de surface de leur couplage à ces différents environnements de formation au travail de l'enseignant spécialisé. Ce faisant, ils ont rendu compte de leur expérience à la chercheure-observatrice que nous sommes.

Nos résultats (chapitres 7 et 9, partie 9.5) montrent que l'expérience d'étudiants-stagiaires durant les stages en contextes d'enseignement spécialisé est axée sur :

- certaines dimensions pédagogiques, didactiques et émotionnelles des tâches d'enseignement réalisées en présence des élèves
- certaines dimensions formatives inhérentes à l'accomplissement de ces tâches d'enseignement dans le cadre d'un dispositif de stage, liées notamment à la présence du formateur de terrain.

En outre, avec plusieurs mois de recul, les étudiants-stagiaires sont en mesure de décrire et commenter quelques traces de transformations de leur expérience au fil des stages et à l'issue de la formation. Autrement dit, ils sont capables de décrire et commenter la part constructive de leur expérience, donnant à voir et à entendre ce qu'ils ont compris, appris au fil des stages, comment ils se sont déplacés ou pas d'un stage à l'autre, et durant le temps de cette formation pratique. Toutefois, certains éléments saillants de l'expérience dont les étudiants-stagiaires rendent compte tout au long de leur formation pratique et semblant s'installer de manière durable, nous interpellent dans la mesure où ils indiquent les zones autour desquelles la recherche et la formation à l'enseignement spécialisé devraient potentiellement concentrer leurs prochains efforts afin de favoriser des transformations d'activité. Ces éléments saillants sont discutés à présent, discutés sous l'angle de la signification que les étudiants-stagiaires semblent accorder aux notions même d'*enseignement* et d'*enseignement spécialisé* d'une part, au travail de formation à l'enseignement spécialisé d'autre part.

10.2.1 Une expérience de l'*enseignement* dans la formation à l'enseignement spécialisé

Les résultats montrent qu'à travers les 17 semaines de stage, réalisées dans quatre structures distinctes d'enseignement spécialisé et le plus souvent dans trois contextes d'enseignement spécialisé, les étudiants-stagiaires décrivent et commentent tous une expérience, leur expérience de la *complexité de l'enseignement spécialisé* (chapitres 7 et 9, parties 9.4 et 9.6). Ils indiquent également que si lors des stages, les étudiants-stagiaires accèdent certes à cette complexité au travers de leurs multiples couplages

aux situations, certains choix décrits, commentés, racontés, mimés par les étudiants-stagiaires reviennent toutefois avec plus de régularité que d'autres.

Les résultats issus des données d'observation externe des 40 séances d'enseignement menées par les étudiants-stagiaires en présence de leurs formateurs de terrain, révèlent la supériorité numérique des séances dont l'objet de savoir et les objectifs d'apprentissage concernent la discipline du français (20/40). Viennent ensuite les mathématiques (9/40), puis les sciences, l'histoire, les arts, l'éducation physique et sportive et la géographie. Pour rappel, aucune prescription des dispositifs de stage ne contraint les étudiants-stagiaires à privilégier l'enseignement d'une discipline plutôt qu'une autre, de même qu'aucune prescription n'exige que toutes les disciplines mentionnées dans le cahier des charges de l'enseignant spécialisé genevois (DIP, 2014) soient enseignées. Ce choix est supposé être issu d'une négociation entre l'étudiant-stagiaire et le formateur de terrain. Notre expérience empirique de formatrice universitaire, nous permet de savoir que ces choix sont le plus souvent guidés par les prescriptions relatives aux autres unités de formation portant sur certaines didactiques spécialisées, ou sur l'enseignement dans le contexte particulier dans lequel le stage se déroule.

Si, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, tout enseignant spécialisé est tenu de maîtriser l'ensemble des objets de savoirs à enseigner dans les différentes disciplines scolaires, et ce tout au long de la scolarité obligatoire, les résultats (chapitre 9, partie 9.6) montrent que certains étudiants-stagiaires décrivent une expérience d'inconfort, voire de difficultés relatives à l'enseignement de certaines disciplines et de certains objets de savoirs en particulier dans les disciplines choisies. Cet inconfort ou ces difficultés surgissent aussi bien lorsque la séance a été planifiée et préparée en amont, que lorsqu'elle est conduite sans que les étudiants-stagiaires n'aient eu la possibilité d'y consacrer un temps de préparation. Cette difficulté peut parfois être anticipée, au sens où les étudiants-stagiaires appréhendent la complexité qu'il y aura pour eux à procéder à une transposition didactique (ST1 SEA5 ; ST2 SEA 5 ; ST3 SEA1- SEA3-SEA4 // ST4 SEA4 // ST5 SEA 3 et SEA4), ou au sens où ils envisagent de se tromper en situation d'enseignement face aux élèves. Les difficultés et l'expérience émotionnelle qui les accompagnent sont le plus souvent décrites comme survenant en situation, de manière imprévue, et perturbant de facto le cours de l'action.

Si nous avons vu dans le chapitre 3 que les libertés de programme, d'outils et de rendement avec lesquelles les enseignants spécialisés composent (Pelgrims, 2003, 2006, 2009) pouvaient contribuer à réduire chez les enseignants spécialisés la pression qu'il y a à maîtriser les objets de savoirs à enseigner dans l'ensemble des disciplines scolaires, les résultats de recherche (chapitres 8 et 9) ont toutefois montré que les étudiants-stagiaires y étaient moins sensibles, dans la mesure où eux-mêmes se sentent contraints par le programme imposé par leurs formateurs de terrain d'une part, le programme des dispositifs de stage et de la maîtrise en enseignement spécialisé d'autre part.

Nous pouvons associer partiellement ces difficultés aux conditions de réalisation des stages d'une part, et aux conditions de réalisation de la formation en enseignement spécialisé d'autre part. En effet, comme nous l'avons précisé dans le chapitre 5 et dans les sections précédentes de ce chapitre, le temps dont les étudiants-stagiaires disposent entre le moment où ils reçoivent leur attribution de stage et le moment où ils doivent assumer la responsabilité des enseignements au sein de la classe est relativement court. De plus, ils sont le plus souvent affectés à une structure de stage accueillant des élèves dont les âges sont supposés être variés, présentant de plus une forte hétérogénéité scolaire. Outre la difficulté exprimée avec régularité par les étudiants-stagiaires à appréhender cette hétérogénéité sur le plan des connaissances, des compétences, mais également des comportements de chacun des élèves, les résultats mettent en évidence la signification que ceux-ci accordent à l'absence de mémoire didactique et pédagogique commune qu'ils sont en mesure de partager avec les élèves lorsqu'ils arrivent sur leur lieu de stage (chapitres 8 et 9, partie 9.6). En effet, nous n'avons précisé pas à faire à des étudiants-stagiaires déjà formés en enseignement primaire régulier, maîtrisant en principe non seulement les contenus à enseigner dans l'ensemble des disciplines scolaires de la 1^{PH} à la 8^{PH}, mais également et surtout les principes et concepts pédagogiques et didactiques archétypiques de l'enseignement. Comme nous l'avons spécifié à plusieurs reprises, les étudiants-stagiaires concernés sont tous au bénéfice d'un parcours de formation antérieur distinct, comportant un écart en comparaison aux compétences et connaissances de base de l'enseignement lui-même assez variable, notamment en ce qui concerne l'accomplissement des tâches d'ordre didactique.

Les observations montrent en outre que plutôt que des séances d'*enseignement*, durant lesquelles les étudiants-stagiaires déploient simultanément des tâches d'ordre didactique, pédagogique et collaborative inscrites dans le cadre d'un projet d'enseignement, comportant des objectifs d'apprentissages explicites et désignés aux élèves, nécessitant une organisation spatiale, sociale, et temporelle spécifique, ceux-ci procèdent davantage à des séances durant lesquelles ils proposent aux élèves une succession de tâches inscrites dans un domaine disciplinaire défini. Ainsi, de même que les étudiants-stagiaires demandent aux élèves de leur rappeler ce qu'ils ont « fait » la fois dernière, ils annoncent le plus souvent aux élèves ce qu'ils vont « faire » et plus rarement ce que ces derniers vont apprendre tout au long de la séance. « Faire des maths » ou encore « lire une histoire » suffirait en quelque sorte à désigner l'objectif de la séance. Rares sont également les moments où les étudiants font énoncer en fin de séance, aux élèves ce qu'ils ont appris durant la séance. Ces constats sont toutefois génériques, et les résultats et analyses rapportées dans le manuscrit, précisent les nuances qu'il convient d'y apporter, *selon les étudiants-stagiaires*, les séances, la période de l'observation (début ou fin de stage), les contextes d'enseignement, l'âge des élèves, et les contenus enseignés. Ils rendent toutefois attentif à la signification globale que des étudiants-stagiaires non détenteurs d'un diplôme d'enseignant reconnu avant l'entrée en formation initiale en enseignement spécialisé, pourraient accorder à l'enseignement *en début de formation*.

En effet, cette recherche longitudinale contribue également à mettre en évidence les traces de transformation de ce rapport à l'enseignement au fil des séances et des stages. Les segments d'activités sur lesquels les étudiants-stagiaires s'arrêtent lorsqu'ils commentent les enjeux liés aux savoirs enseignés et à l'activité cognitive des élèves, sont ainsi documentés du point de vue de l'expérience des *difficultés* ou des *surprises* que les étudiants-stagiaires rencontrent *in situ et in actu* dans le flux de l'action, en cours de séance. Ils rendent dès lors compte d'une expérience relative à une dynamique comparative entre des préoccupations, des attentes ou des connaissances issues d'une *analyse a priori* approfondie des différents obstacles susceptibles d'être rencontrés par les élèves et auxquels ces derniers s'ajustent par des stratégies de coping sur le plan comportemental, voir socio-affectif, mais régulièrement moins approfondie sur le plan cognitif de l'élève dont ils connaissent d'ailleurs peu souvent, les compétences dans les différents domaines notionnels et disciplines scolaires.. De plus, ceux-ci rapportent le plus souvent une connaissance personnelle elle-même peu approfondie des savoirs enseignés, et parfois même des tâches proposées aux élèves. Or, cette tendance se transforme sensiblement au fil des séances et des stages. Si nous constatons toujours en fin de formation pratique, une propension récurrente à renforcer des connaissances, mais également des techniques et gestes professionnels, leur permettant de développer des stratégies *pédagogiques* susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves (Pelgrims, 2011, 2012 ; Pelgrims & Cèbe, 2015), nous repérons néanmoins les traces de préoccupations et de mobilisations de connaissances faisant apparaître l'appropriation de certains concepts didactiques, constituant une part des outils de pensée et d'action avec lesquels les enseignants, y compris spécialisés, accomplissent leurs tâches (Assude et al., 2011 ; Assude et al., 2012 ; Chopin, 2011 ; Maréchal, 2010). De même, si ceux-ci considèrent également que cette possibilité de proposer des situations d'enseignement de plus en plus adéquates et pertinentes au fil du stage, tient à la meilleure connaissance qu'ils ont des élèves (appréhendue essentiellement à partir de leur activité comportementale et socio-affective face à aux tâches proposées), ils savent néanmoins en fin de formation qu'ils peuvent tout autant, si ce n'est davantage intervenir sur certains principes didactiques (Ibid.), ce qui passe également par une meilleure connaissance des savoirs enseignés et des situations didactiques proposées pour favoriser chez les élèves l'expérience d'*apprentissages réussis* plutôt que la réussite des tâches proposées (Pelgrims, 2009).

Force est ainsi d'admettre que l'appropriation des connaissances relatives à l'accomplissement des tâches d'enseignement (Pelgrims, 2011, 2012), passant par une articulation étroite des tâches d'ordre didactique aux tâches d'ordre pédagogique requiert pour ces étudiants-stagiaires en particulier, un *temps* vraisemblablement conséquent. Saisir le sens et l'importance que revêt une désignation des objectifs situés dans une progression de l'enseignement prenant en compte tant les programmes de références (PER) que les projets éducatifs individualisés des élèves (PEI), articulés aux moyens d'enseignement romands et alternatifs pour des élèves âgés de 4 à 20 ans, tout en créant des conditions en classe favorisant l'engagement et la persévérance dans les apprentissages, ne va pas de soi dès l'entrée en formation. En outre, une fois ce sens saisi, encore faut-il parvenir à accomplir l'ensemble de ces tâches,

dans le temps imparti (entre 16 jours et 20, 5 jours par stage) dans des contextes où le temps institutionnel consacré aux apprentissages scolaires n'est parfois lui-même guère conséquent (Vendeira-Maréchal, 2010, 2013, 2014). N'oublions pas par ailleurs, que les travaux concernant la formation initiale des enseignants réguliers et leur entrée dans le métier (par ex : Gélén, Rayou & Ria, 2007 ; Goigoux, Ria, Toczec-Capelle, 2009 ; Lussi Borer & Ria, 2016 ; Ria, 2009 ; Ria & Rouve, 2009 ; Serres, 2006) mettent régulièrement en évidence certains constats de difficultés identiques rencontrées par ce public d'enseignants ou de futurs enseignants réguliers placés dans des conditions certes complexes, mais comportant néanmoins moins d'hétérogénéité sur le plan, notamment, des savoirs acquis et des savoirs à enseigner au sein d'un même groupe-classe.

Les indices de transformation de l'activité relative à ces enjeux de connaissance de la tâche ainsi qu'au rapport qu'ils entretiennent face à l'erreur, décrits par les étudiants-stagiaires à l'issue de la formation pratique sont en ce sens encourageants, même s'ils ne sont certes peut-être pas encore suffisants. En effet, ils montrent que, bien que les stages soient organisés sur une temporalité relativement courte (puisque les 17 semaines se déroulent sur l'équivalent d'un peu moins de 18 mois), les étudiants-stagiaires s'emparent finalement, au fil de ces multiples couplages, de ces multiples fractions de secondes ou minutes d'inconfort, des difficultés ressenties face aux élèves et/ou face aux formateurs de terrain, comme des opportunités de transformation. Conscients de leur « fragilité » dans ce domaine de compétences, les étudiants-stagiaires développent ainsi finalement une certaine réactivité leur permettant de progresser dans ce domaine.

Par ailleurs ces résultats confirment selon nous la complexité - révélée par ces dispositifs de formation pratique - face à laquelle l'ensemble des acteurs (institut de formation et formateurs universitaires, formateurs de terrain et étudiants-stagiaires) sont confrontés. Ils mettent également en évidence la pression exercée directement sur les formateurs de terrain et indirectement sur les programmes de formation initiale en enseignement spécialisé, lorsqu'ils sont tenus d'exiger que des étudiants-stagiaires en enseignement spécialisé, le plus souvent débutants dans l'enseignement, atteignent en deux ans la maîtrise de compétences professionnelles par ailleurs si complexes à mobiliser par des enseignants spécialisés chevronnés. Si le postulat de la nécessité d'un accompagnement à l'entrée dans le métier couplé à celui de la formation tout au long de la vie sont pris en considération parallèlement à ces exigences posées par la formation initiale, nous gardons par ailleurs également en tête la pression reposant sur les épaules de ces étudiants-stagiaires à endosser très rapidement la responsabilité du complément de formation qu'ils ont *effectivement* à réaliser durant leur parcours de formation.

10.2.2 Une conception de l'enseignant spécialisé comme *pourvoyeur d'assistance aux élèves*

Outre l'injonction donnée tant aux étudiants-stagiaires qu'à leurs formateurs de terrain, de prendre en considération les objectifs spécifiques du stage à atteindre, et la possibilité de recourir aux indicateurs fournis dans les grilles d'évaluation formative, aucune contrainte particulière concernant les modalités de mise en œuvre et de régulation de l'enseignement sont prescrites par le programme de formation. Comme nous l'avons évoqué longuement dans les trois sous sections précédentes, en tant qu'étudiants-stagiaires, ceux-ci sont tenus de s'adapter au fonctionnement et à l'organisation de la structure de stage et plus particulièrement à ceux de la classe. Les objectifs spécifiques de chaque stage précisent toutefois que les étudiants-stagiaires doivent identifier les *besoins individuels et collectifs* des élèves de la classe après avoir pris connaissance des projets éducatifs individualisés de chacun des élèves et s'être entretenus avec les formateurs de terrain à leur sujet. Ils sont ensuite supposés planifier, mettre en œuvre des séquences didactiques prenant en compte ces besoins individuels des élèves de la classe, tout en les articulant aux besoins collectifs du groupe classe (Pelgrims, Delorme & Emery, 2013).

Les observations des séances d'enseignement (chapitres 6 et 9, partie 9.3) révèlent effectivement le recours à certains formats pédagogiques (Veyrunes, 2017) impliquant le collectif classe (groupe classe en son entier), tandis que d'autres concernent plutôt la réalisation de tâches individuelles aux pupitres par les élèves. Lorsque le collectif classe est impliqué, il s'agit toutefois d'un format *d'enseignement frontal* articulé à des temps d'interactions individuelles étudiants-stagiaires/élèves durant lesquelles les étudiants-stagiaires individualisent l'aide régulièrement apportée aux élèves, au nom d'une différenciation pédagogique. Il arrive également ainsi que les étudiants-stagiaires adoptent uniquement une posture d'enseignement frontal lors du lancement de la séance et plus précisément lors de

l'explication des consignes et de la distribution des nouvelles tâches individuelles ou différenciées. Ce temps frontal et adressé au collectif classe peut par ailleurs également être consacré à la remise en situation ainsi qu'à la sollicitation d'une évocation des tâches effectuées lors de la séance précédente. Dans ce cas, et dans bien d'autres situations dans lesquelles les étudiants-stagiaires interagissent collectivement avec les élèves, ceux-ci ont alors fréquemment recours au format du *cours dialogué*, durant lequel des interactions que nous avons qualifiées d'interactions « en étoile » sont le plus souvent observées. En effet, la parole ne circule pas entre les élèves, mais passe systématiquement par l'étudiant-stagiaire avant de retourner à un autre élève.

Si la signification que les étudiants-stagiaires accordent à proprement parler à ces différents formats pédagogiques n'est pas commentée en tant que telle et de manière explicite par ces derniers, nous remarquons la cohérence et la congruence avec lesquelles, l'intention d'obtenir l'attention et la participation de chacun des élèves durant les séances, la discipline et l'ordre en classe, comme l'engagement et la persévérance des élèves dans les tâches, s'articulent tout naturellement avec les postures et techniques corporelles adoptées par les étudiants stagiaires, les emplacements dans la classe privilégiés pour enseigner et le type de tâches proposées aux élèves. En effet les cinq modélisations des problématiques et sous-problématiques dont chacun des étudiants-stagiaires rend compte avec régularité dans la description de son expérience durant les 40 situations d'enseignement et apprentissages documentées, rendent compte de cette focalisation soutenue pour ces questions (chapitres 8 et 9, partie 9.4). Ils sont amenés à se placer dans une très grande proximité corporelle aux élèves afin de solliciter et maintenir leur attention, par le regard, par des gestes indicateurs, ou encore par la voix, tout en assurant ce faisant un contrôle direct de l'avancement des tâches. Cette proximité et cette possibilité de contrôle sont rendues possibles grâce à l'adoption d'une position frontale face aux élèves, permettant d'accomplir ce que les formateurs recommandent le plus souvent : le contrôle visuel sur l'ensemble des élèves à chaque instant. Mais, les étudiants-stagiaires pratiquent le plus souvent la circulation entre les pupitres, avec des temps d'arrêt à chacun des pupitres soit debout et penchés sur l'élève et/ou son travail, soit accroupi à ses côtés. Il leur arrive également de se tenir assis ou debout à côtés des élèves, tout au long de la réalisation de la tâche, lorsque ces derniers effectuent un travail individuel écrit. Ces postures leur permettent d'identifier leurs besoins, d'être en mesure d'être rapidement présents aux côtés des élèves dès que ceux-ci manifestent des signes jugés perturbateurs ou interprétés comme des signes de désengagement. Nous renvoyons ici le lecteur à l'illustration de ce phénomène présentée exhaustivement dans le chapitre 7, dans lequel ST1 rapporte par ailleurs la tension créée par l'impossibilité d'accomplir le parcours entre les pupitres qu'elle a anticipé de manière à lui permettre d'être sûre de passer systématiquement vers les huit élèves de la classe spécialisée. Rappelons ici en effet que les étudiants-stagiaires cherchent régulièrement à rassurer et à valoriser les élèves quant au travail effectué, quant aux réponses apportées. Ils cherchent à leur permettre de réussir leurs tâches, en raison d'une activité spécifiquement orientée vers cette assistance individuelle de chaque instant. Nous remarquons ainsi que de nombreuses descriptions de l'expérience des étudiants-stagiaires concernent l'observation, l'écoute, l'interprétation et la régulation de l'activité comportementale des élèves, celles-ci leur permettant ensuite de répondre individuellement, mais parfois également collectivement aux besoins - essentiellement pédagogiques - identifiés.

À nouveau, ces constats ne nous surprennent pas outre mesure. Nous les mettons tout d'abord en relation avec les résultats des études d'observation des pratiques d'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2001, 2006 ; voir chapitre 3) avec ceux de quelques travaux portant sur les motifs conduisant les étudiants à s'orienter vers l'enseignement spécialisé (Gavish, 2017 ; Rademaker, 2013), avec les descriptions des dispositions personnelles à avoir lorsqu'on se destine à l'enseignement spécialisé présentes sur les sites promotionnels ou officiels des différentes régions du monde (chapitre 1), mais également avec les motifs rapportés par les cinq étudiants-stagiaires concernés lorsqu'ils évoquent les raisons qui les ont conduit à s'inscrire à la MESP. Tous mettent en avant les notions d'assistance, de soutien, de revalorisation, mais également de prévention guidant les étudiants en enseignement spécialisé dans leur choix initial d'orientation en formation. Les résultats auxquels cette recherche aboutit du point de vue de l'activité vécue à chaque instant et décrite par les étudiants-stagiaires lorsqu'ils sont en stage dans différents contextes d'enseignement spécialisé, dans différentes structures d'enseignement spécialisé et avec des élèves d'âges également différents, confirment ainsi largement les résultats des travaux précités. De plus, ils ne le font pas seulement à partir de discours généralisés mettant en évidence des conceptions et représentations socialement partagées autour d'une profession

encore méconnue, mais au travers de la documentation de l'expérience vécue par les étudiants lorsqu'ils enseignent. Le grain de la documentation de l'expérience étant par ailleurs relativement fin, nous avons accès non pas aux intentions générales qui guident les étudiants-stagiaires dans leurs actions en présence des élèves de l'enseignement spécialisé, mais plutôt à ce qui se joue à un niveau micro dans les différentes composantes de l'activité pour eux au fil des multiples couplages aux situations d'enseignement avec lesquelles ils interagissent, donnant à voir et à comprendre ce phénomène comme relevant de la culture-propre des étudiants-stagiaires en enseignement spécialisé.

Nous mettons ensuite ces constats en relation avec les connaissances produites par les études portant sur l'activité des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers (Chlostova Munoz thèse en préparation Pelgrims, 2006 ; 2011 ; 2013 ; Pelgrims & Bauquis, 2016 ; Pelgrims, Chlostova & Bauquis, 2017). Ces études mettent en évidence le rôle des pratiques d'enseignement en contextes d'enseignement spécialisé et notamment celles sous-tendues par le contrat social implicite d'assistance rendu possible notamment par l'effectif réduit, la liberté de programme et de rendement (Pelgrims, 2003, 2006, 2009), dans le processus d'autorégulation socio-affective chez les élèves déclarés en difficultés d'apprentissage et de comportement. Ces études rendent compte de la manière dont ces élèves profitent malgré eux des conditions offertes par des pratiques d'enseignement opaques et morcelées, pour actualiser avec une certaine insistance et une certaine légitimité, cette demande régulière d'assistance handicapant leur engagement, persévérance et autorégulation dans l'apprentissage (Pelgrims, 2006, 2013 ; Pelgrims, Chlostova & Delorme, 2019/à soumettre). Ainsi, les résultats de la recherche soulignent cette propension que les étudiants-stagiaires ont, à travers leur posture corporelle face aux élèves, leur propre positionnement dans la classe, mais également au travers du type de tâches proposées, les relances effectuées, le soutien apporté, les verbalisations destinées à la revalorisation, à assister les élèves, à faire à leur place et donc à, malgré leurs « bonnes intentions », à priver ces derniers d'une autorégulation socio-affective et cognitive pourtant fondamentales pour les apprentissages (Ibid.).

Les conditions de travail aidant, les cinq étudiants-stagiaires se déclarent, nous l'avons vu, beaucoup plus à l'aise avec un effectif d'élèves réduit, dans la mesure où ils sont moins sollicités, ont plus de temps pour accorder l'attention nécessaire aux élèves présents dans la classe, et s'assurer ainsi de la réalisation adéquate des tâches proposées. Le contraste entre l'institution spécialisée et la classe spécialisée ou intégrée est en ce sens régulièrement identifié par ces derniers. De même, les rares arguments relatifs à l'organisation spatiale de la classe, invoqués par les étudiants-stagiaires, vont précisément dans le sens d'une recherche de davantage de proximité avec les élèves. ST5 (SEA7) aurait ainsi préféré pouvoir regrouper les pupitres des élèves pour les avoir « tous sous la main », tandis que ST3 (SEA3-SEA4) déplore la promiscuité des pupitres causée par le fait de se trouver dans un pavillon provisoire, car celle-ci l'empêche de circuler avec facilité entre les pupitres et l'oblige à rester à distance des élèves.

Obtenus sur une relativement longue période d'activité concomitante à la formation initiale, ces résultats contribuent selon nous, à souligner l'importance qu'il y a à considérer sérieusement ces dispositions à agir dans la mesure où celles-ci demeurent encore fortement orientées par des préoccupations d'assistance en fin de formation pratique. Dans une perspective d'école inclusive, les étudiants en formation en enseignement spécialisé seront en effet à terme et de plus en plus régulièrement amenés à travailler dans des environnements scolaires dans lesquels ils auront certes à soutenir l'intégration d'un ou plusieurs élèves en classe régulière, mais dans lesquels ils auront par ailleurs et surtout à prendre en considération le collectif classe dans son ensemble, soit l'équivalent de 23 à 24 élèves, voire à davantage d'élèves encore, lorsque le travail d'enseignant spécialisé est exercé dans le cadre des équipes pluridisciplinaires présentes dans les établissements scolaires primaires d'enseignement régulier. Ils auront dès lors très rapidement à renoncer à une conception de l'enseignement fondé uniquement sur une logique d'appui ou d'assistance de proximité fournie à un élève parmi d'autres, mais bien à considérer le groupe classe d'une part, l'établissement scolaire d'autre part, l'espace et les possibilités offertes par les conditions de travail appréhendées dans leur globalité. Si ces notions et enjeux sont certes abordés en formation initiale, les étudiants-stagiaires gagneraient selon nous à y être sensibilisés davantage et plus régulièrement tout au long de leurs stages, de manière à ce qu'ils puissent en éprouver corporellement, cognitivement et émotionnellement la signification. Les dispositifs de co-formation, réunissant les formateurs universitaires et les formateurs de terrain autour d'enjeux de formation à porter de manière commune auprès des étudiants-stagiaires, offrent en ce sens

de riches occasions à saisir pour permettre de nouvelles opportunités de transformations d'activité aux étudiants-stagiaires.

10.2.3 Une expérience de la formation en contextes de stages en enseignement spécialisé plus complexe qu'il n'y paraît ...

L'analyse locale de l'expérience d'à peine cinq étudiants-stagiaires, réalisée à partir de segments d'activités issus de 40 séances d'enseignement menées en l'espace d'une année et demie peut paraître a priori peu représentative de l'activité des étudiants-stagiaires en enseignement spécialisé. Toutefois, celle-ci nous permet tout de même de mieux comprendre certaines dimensions globales de l'activité des étudiants-stagiaires, ainsi que des dimensions spécifiques du travail de formation des étudiants de la maîtrise universitaire en enseignement spécialisé dans le canton de Genève lorsqu'ils sont en stage.

Si tant est qu'il fût encore nécessaire de le confirmer, nous profitons tout de même de l'occasion, pour insister sur la pertinence de certains apports de l'Ergonomie de langue française, notamment pour le champ de la formation (pratique) à l'enseignement spécialisé. En effet, les résultats de la recherche mettent en évidence l'insuffisance qu'il y aurait à ne considérer que les efforts consentis à une conception et une régulation des dispositifs de formation, faisant appel essentiellement aux contributions des concepteurs de dispositifs de formation, sans s'appuyer pour ce faire sur une analyse de l'activité des principaux bénéficiaires et utilisateurs de ces dispositifs. Nous rejoignons donc ici les partisans d'une articulation étroite entre conception des dispositifs de formation et analyse du travail (par ex : Durand, Ria & Veyrunes, 2010 ; Lussi Borer, Yvon & Durand, 2015 ; Serres & Ria, 2007 ; Serres, Ria & Leblanc, 2013).

Les résultats révèlent d'ailleurs l'insuffisance d'une lecture attentive des prescriptions ou de toute autre forme de dispositions réglementaires contenues dans les documents d'accompagnement relatifs aux stages pour accéder à ce que font effectivement les étudiants-stagiaires et formateurs lorsqu'ils sont en stage d'une part, pour accéder à leur expérience dans l'accomplissement de leurs tâches respectives d'autre part. L'activité complexe de ces derniers est ainsi révélée, donnant à comprendre à quel point une lecture simplifiée et réductrice des phénomènes de formation n'a pas lieu d'être, d'autant plus lorsque celle-ci se déploie dans les contextes d'enseignement spécialisé.

Comme nous l'avons montré à partir du chapitre 5 du manuscrit et jusqu'ici, le dispositif de formation pratique de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé privilégie la multiplicité et la diversité des environnements de formation, plutôt que la durée au sein d'un même contexte et d'une même structure de stage. Ainsi, chaque stage est supposé se dérouler dans un contexte d'enseignement spécialisé différent, dans une structure d'enseignement spécialisé distincte de celles que l'étudiant-stagiaire pourrait déjà connaître de par son parcours professionnel ou un parcours de formation antérieurs. L'accompagnement, la formation et l'évaluation de chaque stage est également sous la responsabilité d'un formateur de terrain et d'un formateur universitaire différent de stage en stage. Finalement, les séminaires d'analyse et d'intégration de l'activité professionnelle accompagnant chacun des stages, sont quant à eux sous la responsabilité d'un seul chargé d'enseignement, par ailleurs formateur universitaire impliqué dans le suivi et l'évaluation des stages. Toutefois, ce dernier n'a guère la possibilité de suivre l'ensemble des étudiants-stagiaires dans chacun de leurs stages.

Une telle conception du dispositif de formation pratique accorde ainsi une grande part à la notion d'intégration, dont la responsabilité revient *in fine* à l'étudiant. C'est donc à lui que revient, dès les premiers jours de sa formation, la mission de rendre signifiants (malgré lui parfois), les liens entre les nombreuses dimensions de l'alternance intégrative (Jorro, 2007 ; Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007) offertes par les dispositifs de formation pratique. Or, ceux-ci sont souvent implicites pour un étudiant-stagiaire débutant et peu acculturé aux dispositifs « stages ».

Malgré les régularités de l'expérience des étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé auxquelles nous parvenons finalement après un long travail de réduction des données, nous insistons sur l'utopie consistant à songer être en mesure de considérer et de consigner formellement *l'intégralité des possibilités* de formation et de transformations d'activité susceptibles de se présenter aux étudiants et à leurs formateurs lors des périodes de stage. De même, nous préférons renoncer à l'idéal qu'il y aurait à penser pouvoir rendre d'emblée *explicites* ces possibilités de transformations d'activités pour l'ensemble des acteurs. Comme nous l'avons vu dans les deux premiers chapitres du

manuscrit, la pression exercée par les enjeux socio-politiques attachés à la formation des enseignants, conduit parfois les concepteurs des programmes de formation initiale, à s'engager dans une recherche de qualité au travers de l'exhaustivité. En effet, la propension à élaborer des dispositifs de formation susceptibles de contribuer toujours mieux au développement de compétences professionnelles des enseignants spécialisés, et favorisant ce faisant la mise en œuvre de pratiques d'enseignement spécialisé efficaces et propices aux apprentissages scolaires des élèves déclarés à besoins éducatifs particulier, pourrait conduire à une volonté de définir davantage les marges d'action des étudiants-stagiaires et de leurs formateurs lors des stages, dans le but de définir en amont les résultats attendus. Si une délimitation plus précise de la tâche pourrait alors et, comme décrit dans le chapitre 1 et 3, réduire les zones de libertés conférées par trop d'éléments implicites, la possibilité de garantir la réalisation de la tâche attendue au plus proche de la prescription, et d'assurer une certaine équité du processus de formation et d'évaluation pour les étudiants-stagiaires et les formateurs, ne sous semble ni réaliste, ni potentiellement fructueuse.

Nos résultats montrent en effet que l'activité des étudiants-stagiaires, telle qu'elle se déploie en situation de stage et telle qu'elle est décrite par les principaux concernés, s'écarte régulièrement des prescriptions mentionnées dans les documents d'accompagnement des stages, certains enjeux du travail et de la formation au travail demeurant encore peu significatifs pour les étudiants-stagiaires. Si ces prescriptions ne suffisent dès lors pas à garantir une totale adéquation/conformité de l'activité des acteurs à leur contenu, elles contribuent néanmoins à fournir un certain nombre de repères, lorsque des *amorces* (Jullien, 2002) surgissent, susceptibles d'être à terme identifiées et prises en considération par les étudiants-stagiaires dans leur travail de formation. Elles semblent ainsi se situer plutôt dans un arrière-fond global de préoccupations latentes, actualisé ponctuellement et selon les situations en fonction d'éléments significatifs (le plus souvent en lien avec des enjeux d'évaluation), mais rarement mis en relation directe dans la description de l'expérience par les étudiants-stagiaires. Les étudiants évoquent ainsi le plus souvent les contraintes de programme imposées par l'institut de formation et les dispositifs de stage lorsqu'ils ressentent le décalage entre ce qui est attendu et ce qu'ils sont en mesure de réaliser dans l'instant (chapitre 9), plutôt qu'en tant que points d'appui à partir desquels ils cherchent à agir. En effet, comme nous l'avons vu et déjà évoqué, ce sont davantage les prescriptions implicites et explicites émanant du formateur de terrain en articulation avec son environnement de travail qui sont prises en considération.

Concepteurs de dispositifs de formation et formateurs (de terrain et universitaires) auraient dès lors tout intérêt à ne pas présupposer d'une interprétation des prescriptions de la part des étudiants-stagiaires, qui serait *a priori* conforme aux attentes des dispositifs de stage et encore moins d'une interprétation qui serait identique pour l'ensemble des étudiants-stagiaires. Prendre conscience de cet état de fait, contribuerait par ailleurs à faciliter la *co-construction* d'un environnement de formation au travail d'enseignant-spécialisé par les acteurs et significatifs pour eux, susceptible de réduire l'écart entre prescriptions génériques et signification située attribuée à ces prescriptions de part et d'autre.

10.2.4 Une expérience révélant souvent un écart entre le registre du possible et le registre de l'actuel

L'un des constats généraux que nous faisons par ailleurs à l'issue de cette recherche, et que d'une part nous ne pouvons nous empêcher de mettre en relation avec ce qui précède, d'autre part de souligner étant donné le domaine dans lequel la recherche s'inscrit, est le décalage existant entre des éléments issus du registre du possible au sens de Pierce (intentions et attentes déclarées, culture-propre mobilisée) et la manifestation en situation d'enseignement de comportements ou de verbalisations n'y correspondant pas complètement *de facto*, ou autrement dit la récurrence avec laquelle certains étudiants-stagiaires expriment leur étonnement face aux ruptures de l'actualité potentielle surgissant dans le flux de leur activité. Comme l'expriment d'ailleurs à plusieurs reprises avec désarroi et une certaine forme de culpabilité, ST1 et ST4 lors de la SEA5, ou encore ST5 lors de la SEA3 « j'ai beau savoir ce que je dois faire, je n'y arrive pas // j'ai beau vouloir bien faire, je n'y arrive pas // j'ai beau vouloir changer, je n'y arrive pas ! »

L'interrogation que nous adressent indirectement ces étudiantes-stagiaires et plus généralement nos résultats de recherche, met à notre avis en lumière l'un des points obscurs de la formation, soit comment favoriser le passage du registre du possible au registre de l'actuel dans le flux de l'action ? En effet, à

travers leur agacement exprimé en autoconfrontation et face à la chercheuse-formatrice que nous représentons à leurs yeux, ces étudiantes-stagiaires se demandent tout simplement comment enseigner efficacement, comment réussir à accomplir une tâche dont elles pensent connaître *théoriquement* les tenants et aboutissants, mais dont la mise en œuvre efficace et satisfaisante *in situ et in actu* leur échappe malgré tout. Ce phénomène nous interpelle dans l'analogie que nous pouvons construire avec le domaine de la formation des enseignants, face au constat d'un faible déplacement des problématiques évoquées par les chercheurs en formation des enseignants depuis un certain nombre d'années : l'anticipation et l'ajustement aux imprévus en classe, l'anticipation et l'ajustement aux comportements jugés perturbateurs, la gestion du temps, la nécessité d'une maîtrise suffisante des savoirs à enseigner, etc. sont en effet autant de problématiques d'enseignement récurrentes auxquelles les instituts de formation initiale des enseignants et les chercheurs se confrontent et qui sont par ailleurs discutées dans la littérature ou les congrès scientifiques depuis de nombreuses années : « Nous avons beau vouloir bien faire pour former les enseignants, mais ceux-ci rencontrent finalement toujours les mêmes difficultés ! »

Or, de par le présupposé d'autonomie conféré à l'activité, ne sommes-nous pas face à une impossibilité de penser toute transformation à partir d'une volonté qui serait elle-même externe à l'organisation autonome, et qui distinguerait par ailleurs les dimensions cognitives, des dimensions corporelles et émotionnelles de l'activité ? Toute activité suppose des transformations et toute transformation suppose une activité rappelle Durand (2017).

Or, décider a priori d'une transformation de l'activité est-il forcément possible ? Comme le mouvement de vie, ces transformations d'activité interviennent indépendamment de tout acte cognitif décisionnel et volontaire de la part de l'organisme vivant. De plus, le postulat de la primauté de l'intrinsèque dans le couplage asymétrique, ne présuppose pas une *pré-détermination* de la part de l'acteur, dans l'enaction d'éléments significatifs de l'environnement, mais plutôt un *engagement* susceptible de rencontrer un terrain favorable à son actualisation. Un bébé, un enfant, un arbre, une graine, ne décident ainsi pas de grandir volontairement, mais ils grandissent tout de même, et comme le mentionne Jullien, cela se produit toujours silencieusement. Les interactions dynamiques entretenues à chaque instant entre l'organisme et un environnement favorisant précisément cette croissance, contribuent à transformer l'organisme en question, son environnement étant transformé en retour, sur fond d'un engagement de l'individu et d'une propension de sa part à saisir ces occasions, ces *amorces* de transformations. De même cet auteur évoque le cours ordinaire et naturel de certains événements du mouvement de vie qui amènent les individus à constater a posteriori, par le biais d'un affleurement sonore que les transformations ont eu lieu, malgré eux et malgré l'absence d'une manifestation initiale d'un acte volontaire. Or, cette capacité à s'ouvrir à un engagement non décisionnel, mais plus subtilement intentionnel, ou encore sensible à l'actualisation d'un monde de possibles plus vastes que celui d'une décision focalisée sur l'obtention d'un résultat unique, *le* résultat attendu, contribue précisément à permettre la saisie d'occasions de réussites insoupçonnées.

Cet entraînement au repérage du *kairos* dans l'enseignement, la familiarisation à cette forme de sensibilité permettant aux étudiants-stagiaires d'appréhender cet espace-temps de l'opportunité susceptible de leur apporter la satisfaction souhaitée, peut à notre avis être davantage développé durant les stages. Rejoignant indirectement la notion d'ajustement situé, transformée ici en ressource pour l'action, cette posture d'attention particulière, celle du photographe à l'affût du cliché de l'année, comme celle du faucon à l'affût du mulot dans un champ, comme celle encore de l'alpiniste lors d'une ascension, contribuerait ainsi selon nous à l'in-corporation de cette forme de vigilance de chaque instant proclamée haut et fort par les enseignants chevronnés lorsqu'ils recommandent aux étudiants-stagiaires débutants d'être systématiquement à l'affût du moindre signe susceptible d'attirer leur attention pour guider leur action (Robbes, 2011). Il ne s'agirait donc pas de vouloir gérer correctement le temps *in fine*, de vouloir parvenir à terminer sa séance à l'heure où la cloche sonne, en ayant mené à terme l'ensemble des tâches prévues, de pouvoir immédiatement apporter l'aide attendue par plusieurs élèves simultanément en se tenant physiquement à leurs côtés, mais plutôt de cultiver cette familiarité à soi et à l'environnement de travail (dont font partie les élèves, leur emplacement dans la classe, la localisation du matériel pédagogique, les événements imprévus surgissant, etc...) amenant l'étudiant à guetter dans le cours de l'action, les signes d'un ralentissement du temps didactique, les signes d'une perturbation éventuelle de la part des élèves, l'opportunité d'un changement d'intonation de la voix ou d'un déplacement à ce moment-là, ou plutôt celle d'un temps de suspension (voir Duvillard, 2017, par ex.), à l'instar de

l'alpiniste ou du navigateur en mer guettant la moindre transformation des éléments au fur et à mesure que leur périple se construit.

Ainsi à défaut de pouvoir apporter une réponse scientifiquement aboutie à ce désarroi parfois perçu, mais le plus souvent ouvertement et explicitement adressé à la chercheuse-formatrice que nous sommes et avons été durant cet espace-temps de la construction des données, nous profitons de revenir ici sur le bénéfice du travail de repérage des transformations d'activité réalisé en fin de parcours de formation pratique par les étudiants-stagiaires et indépendant de toute intention ou volonté de notre part (chapitre 9, partie 9.5). Plus que l'identification d'une réelle transformation dont nous avons montré qu'elle n'était pas toujours durable ni linéaire, c'est essentiellement l'accès possible aux traces de cette transformation qui nous paraît importante et constructive dans ce processus d'in-culturation lent et silencieux. En ce sens, c'est également l'un des bénéfices mis en évidence dans les travaux sur la vidéoformation et la confrontation aux traces de son activité ou à celles d'autrui (Leblanc, 2016 ; Ria, 2015). Le fait d'être en mesure de constater par soi-même grâce à des traces de l'activité et non au travers du compte-rendu d'autrui la possibilité effective d'une transformation ayant eu lieu à un moment donné du parcours de formation pratique, contribue à rendre visible cette actualisation d'un possible ; et ce quand bien même cette dernière s'avère souvent éphémère parce que le plus souvent située et associée aux conditions de réalisation de la tâche. Par analogie avec les conclusions des travaux relatifs à l'activité de l'élève menés par Pelgrims (2006, 2009, 2013), nous constatons donc que les étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé ont finalement tout autant besoin que leurs élèves de faire l'expérience d'apprentissages réussis au fil de leur parcours de formation pratique. Dans leurs couplages successifs avec l'environnement de travail et de formation qu'ils contribuent à produire au travers de leur activité à chaque instant, ces étudiants-stagiaires cherchent ainsi indéniablement à faire cette expérience. Or, nos données montrent que ceux-ci ne peuvent que très difficilement dans le cours de l'action et qui plus est, en contextes d'enseignement spécialisé, s'appuyer sur des signes tangibles et manifestes d'une expérience de réussite flagrante. Les réponses hétérogènes, déconcertantes, imprévues, parfois provocatrices, voire parfois même l'absence de réponses, en raison d'un effectif réduit d'élèves eux-mêmes aux prises avec leurs propres besoins d'expériences d'apprentissages réussis, les amènent en effet à douter, et à chercher une validation des types et relations entre types construits en cours d'action auprès de leur formateur de terrain qui saura (ou ne saura pas) les amener alors à déconstruire leur expérience de la séance, afin de comme ils le disent dans un jargon professionnel permettre à l'étudiant-stagiaire de « mettre des mots sur le vécu, de verbaliser ses émotions, etc. ». Or, comme déjà évoqué précédemment, notre expérience de l'autoconfrontation, menée dans une perspective du programme de recherche empirique du cours d'action, montre que les étudiants-stagiaires s'appuient tout de même sur les traces de leur activité comme des points d'appuis significatifs.

Finalement, dans une logique de coformation entre pairs (Leblanc, et al. 2008), le fait de pouvoir partager entre étudiants-stagiaires non seulement les difficultés rencontrées en stage, mais également les réussites, contribuerait selon nous également à atténuer *l'expérience d'un apprentissage solitaire* vécue par les étudiants-stagiaires lorsqu'ils sont en stage en responsabilité. En effet, si la dimension sociale de l'activité d'apprentissage n'est en aucun cas remise ici en cause, notre recherche et ses résultats tendent à souligner à l'inverse le caractère relativement solitaire de l'activité de l'étudiant-stagiaire. Si plusieurs travaux menés dans les contextes d'enseignement régulier ont déjà pu mentionner ce constat (par ex, Gervais & Desrosiers, 2005) ceux-ci l'évoquent toutefois du point de vue de la solitude provoquée par les dispositifs d'alternance plaçant de fait, les étudiants-stagiaires dans des écoles parfois éloignées les unes des autres, ou empêchant toute rencontre entre pairs en dehors des rencontres autour des séminaires et cours articulés aux stages. Nous ne récusons pas évidemment ces dimensions, les étudiants-stagiaires ayant par ailleurs souligné la solidarité particulière entre les cinq étudiants ayant émergé de leur participation à la recherche, leur conférant le sentiment d'être « autrement » pris en compte et accompagnés dans leur processus de formation au travail d'enseignants spécialisé. Toutefois c'est la solitude de l'étudiant-stagiaire face à aux élèves et au formateur de terrain qui l'observe (le juge et l'évalue) à chaque instant, que nous relevons ici. En ce sens, nous pouvons conférer à ce qui se joue durant ces moments-là, le terme de *responsabilité*. En effet, son activité reflète la responsabilité d'un certain nombre d'actions, de verbalisations adressées aux élèves, et qui comme nous l'avons montré à plusieurs reprises sont publiques, simultanées et historiques (Doyle, 2013). Bien que la situation soit tout de même probablement embarrassante lorsque l'erreur provient du formateur de terrain,

contrairement à l'enseignant-titulaire de classe qui se trompe face à ses élèves et qui peut par une boutade, voire une dissimulation de l'erreur, contourner le problème, les résultats montrent à quel point l'ensemble de nos étudiants-stagiaires éprouvent un certain malaise à ne pas « réussir » à expliquer une notion particulière aux élèves auxquels ils enseignent le temps du stage, cherchant alors dans le regard du formateur de terrain, son adhésion ou préférant au contraire éviter son regard, pour ne pas vivre ce sentiment de solitude.

Conclusions

Inscrite dans le domaine de l'enseignement spécialisé, la présente recherche doctorale a répondu à trois questions, dont les principaux résultats ont été synthétisés et discutés dans le chapitre précédent. La recherche a en effet contribué à décrire certaines conditions effectives de réalisation de la formation pratique proposée par la formation initiale à l'enseignement spécialisé dispensée par le canton de Genève. Elle s'est ensuite attachée à décrire et comprendre l'expérience accompagnant l'activité des étudiants-stagiaires durant chacun de leur stage et tout au long de leur formation pratique. Enfin, elle a permis de saisir la signification accordée par les étudiants-stagiaires aux contingences (situationnelles et institutionnelles) des contextes d'enseignement spécialisé et aux contingences des dispositifs de stage lorsqu'ils enseignent et se forment au travail d'enseignant spécialisé.

Ce chapitre conclusif revient à présent plus globalement sur les apports de la thèse pour le domaine de l'enseignement spécialisé et plus particulièrement pour la formation pratique des enseignants spécialisés. Ce chapitre indique ensuite les limites de la recherche, tant du point de vue des connaissances produites que du point de vue des conditions de leurs production (limites du dispositif de recherche). Finalement, nous exposons quelques perspectives ouvertes par cette recherche, tant en termes de formation, qu'en termes de recherche, notamment en ce qui concerne la formation pratique en contextes d'enseignement spécialisé.

11.1 Apports de la thèse

Parents pauvres des investigations scientifiques, tant dans le domaine de l'enseignement spécialisé, que dans le domaine de la formation des enseignants, les stages de formation initiale appréhendés en tant que dispositifs de formation à l'enseignement spécialisé, constituent rarement un objet d'étude à part entière. Compte tenu des injonctions politiques récentes en matière de pédagogie spécialisée d'une part (CDIP, 2007), des recommandations en matière de formation initiale à l'enseignement spécialisé dans notre région ? d'autre part (CDIP, 2008), cette recherche s'inscrit dès lors modestement dans une réflexion plus large concernant les politiques éducatives et les systèmes de formation à l'enseignement spécialisé, et y apporte quelques nouveaux jalons à partir des connaissances produites.

Dans la mesure où la recherche prend appui, mais interroge également la conception et la régulation des dispositifs de formation pratique au travail d'enseignant spécialisé à partir d'une analyse du travail des étudiants lors de leurs stages, celle-ci apporte quelques premières pistes aux réflexions globales concernant l'ergonomie de formation. Bien que les connaissances produites et apportées concernent uniquement les dispositifs de formation pratique proposés par le programme de formation initiale à l'enseignement spécialisé du canton de Genève, et ne sont en ce sens pas représentatives de l'ensemble des filières suisses de formation à l'enseignement spécialisé, les phénomènes qu'elles révèlent et enjeux qu'elles soulèvent sont susceptibles de concerner d'autres filières de formation initiale à l'enseignement spécialisé en Suisse. À défaut d'être représentatives, ces connaissances s'appuient par ailleurs sur une analyse préalable des fonctions et des modalités d'organisation de la formation pratique telles que décrites par l'ensemble des instituts de formation initiale à l'enseignement spécialisé en Suisse. Ainsi, chaque programme de Master en enseignement spécialisé prévoit des dispositifs de formation pratique comprenant un stage en responsabilité. Chacun des programmes de formation pratique ont recours à des enseignants spécialisés chevronnés titulaires d'un groupe classe d'élèves scolarisés dans une structure d'enseignement spécialisé, ou chargés de soutien à l'intégration scolaire en classe régulière pour accompagner les étudiants-stagiaires. Ils ont également tous à faire à des étudiants-stagiaires aux parcours de formation hétérogènes, n'étant pas au bénéfice d'un diplôme d'enseignant régulier reconnu (CDIP, 2008a). De plus, tous les programmes de formation pratique imposent à leurs étudiants-stagiaires une formation réalisée dans minimalement deux contextes d'enseignement distincts (CDIP, 2008b). Finalement, nous avons vu que ces dispositifs de formation pratique poursuivent des objectifs généraux relativement identiques et recommandent également l'accomplissement de tâches similaires lors des stages (tableau 2.6). Les connaissances produites par cette recherche représentent dès lors de *possibles sources de comparaison* avec d'autres modèles de conceptions, de fonctionnement et d'organisation des dispositifs de formation pratique existant en Suisse.

En outre, cette recherche contribue à notre sens à développer l'heuristique positive respective des deux programmes de recherche convoqués dans le cadre de cette thèse. Celle-ci apporte en effet une contribution nouvelle, tout en confirmant certaines connaissances déjà produites par les travaux princeps. Parmi les connaissances nouvelles, certaines contingences des dispositifs de formation pratique susceptibles d'infléchir les pratiques de formation au travail des étudiants-stagiaires sont mises en évidence et contribuent à produire de nouveaux modèles heuristiques intéressants pour le programme de recherche sur les contingences situationnelles et institutionnelles dans les contextes d'enseignement spécialisé. Les apports relatifs à l'analyse de cours d'expérience et de leurs transformations sur un temps long dans le cadre d'une formation au travail d'enseignant spécialisé, viennent quant à eux enrichir l'heuristique des connaissances produites par le programme de recherche empirique du cours d'action. Si ces apports sont probablement intéressants pour chacun des programmes, la recherche contribue en outre, à créer un pont entre ces deux approches, permettant de mettre à jour et comprendre ces faits de formation et de trans-formation si complexes à saisir, souvent invisibles à l'œil nu, voire parfois inaudibles ...

11.1.1 Une contribution à la production de connaissances sur les conditions de formation pratique au travail d'enseignant spécialisé et les tâches effectuées lors des stages

Connaissances sur les environnements de travail et de formation au travail mobilisés dans les dispositifs de formation pratique

La recherche propose un état des lieux temporellement situé des contextes et des structures d'enseignement spécialisé du canton de Genève mobilisées dans les dispositifs de formation pratique, à travers une première analyse descriptive réalisée en extériorité, des différentes conditions institutionnelles, contextuelles et structurelles effectives dans lesquelles les étudiants-stagiaires en formation à l'enseignement spécialisé sont formés (chapitres 5, 6 et 9 parties 9.1, 9.2, 9.3).

Celle-ci donne accès à une description des espaces dans lesquels ont lieu les stages, offrant ainsi un aperçu (certes local non exhaustif et appréhendé au travers des préoccupations de la chercheure) des environnements de travail réel des enseignants spécialisés genevois. La localisation des structures d'enseignement spécialisé concernées, l'organisation spatiale des structures d'enseignement spécialisé séparées, l'emplacement de ces structures au sein des établissements scolaires réguliers, l'organisation spatiale des classes, les fournitures et le mobilier scolaires à disposition des enseignants spécialisés et avec lesquels ils travaillent, le nombre et l'âge des élèves présents dans les classes, le nombre et la fonction des professionnels travaillant avec le formateur de terrain en classe, sont autant d'indicateurs de certaines conditions de travail, même si ceux-ci, nous en convenons ne couvrent de loin pas l'exhaustivité des indicateurs contribuant à renseigner les conditions de travail effectives des enseignants spécialisés genevois (Ducrey, et al., 2014).

Compte tenu des prescriptions données par les instances fédérales d'une part, les dispositions internes de chaque institution de formation initiale et de chaque programme de formation pratique d'autre part, formulant ce faisant un certain nombre de conditions de formation souhaitées, cette première description permet de rendre compte de la *diversité* des conditions effectives de formation offertes aux étudiants à un temps *t* lorsqu'ils sont adressés à ces environnements de travail (Mamlin, 2012 ; Brownell et al., 2005).

Cette diversité est de deux ordres. Elle concerne tout d'abord la diversité des *environnements de travail* en soi. Comme indiqué dans le chapitre 1, les enseignants spécialisés genevois exercent leurs différentes tâches d'enseignement au sein des trois grands contextes d'enseignement spécialisé mis en évidence avec régularité dans la littérature : le contexte des classes spécialisées, le contexte des institutions spécialisées et le contexte de l'appui à l'intégration réalisé soit depuis une structure d'appui à l'intégration, soit à partir de dispositifs variables de soutien à l'intégration scolaire en classes régulières (Chatelanat & Pelgrims, 2003 ; Pelgrims, 2016 ; Pelgrims et al., 2017). Au sein de chacun de ces trois contextes se côtoient différentes structures et dispositifs d'enseignement spécialisé, dont les locaux se trouvent, soit au sein d'établissements réguliers, soit au sein de sites propres (DIP, 2019). Si cette diversité est majoritairement présente dans le cadre de notre recherche, nous avons cependant noté une absence d'offres de places de stage témoignant d'une telle diversité dans la disponibilité effective des contextes et des structures, à l'époque où les données ont été construites. Nous avons vu que sur un

échantillon réduit de cinq étudiants en formation, ayant chacun quatre stages à réaliser dans trois contextes distincts de l'enseignement spécialisé (Règlement d'étude de la MESP, 2013), plusieurs réalisent leurs stages dans des contextes d'enseignement spécialisé correspondant partiellement aux critères prescrits par la CDIP (2008a), mais ne rejoignant pas *stricto sensu* les critères mis en évidence dans la littérature et s'éloignant dès lors de conditions favorables à l'atteinte des objectifs fixés dans les contrats pédagogiques des stages de la MESP (Pelgrims, 2018).

Le second ordre de diversité concerne les *environnements de formation au travail* d'enseignant spécialisé indirectement et possiblement offerts par ces environnements de travail réel. Comme présenté et discuté tout au long de la thèse, nous présumons que les étudiants-stagiaires, comme leurs formateurs de terrain d'ailleurs, construisent au travers de leurs actions (pensées, communications, gestes, émotions, perceptions) à chaque instant un « environnement de formation propre » en sélectionnant les éléments significatifs, pertinents émergeant de ces environnements de travail réel (le contexte d'enseignement spécialisé, la structure, son architecture, son emplacement, son organisation matérielle, spatiale, sociale, les élèves et leurs besoins pédagogiques et didactiques, le formateur et ses collègues présents, etc.) compte tenu de leurs préoccupations d'étudiants en formation, de leurs attentes relatives aux tâches qu'ils souhaitent accomplir, à ce qu'ils cherchent à vivre, à construire comme connaissances, de leur référentiel mobilisé à cet instant (connaissances, valeurs, règles d'action etc.) (Theureau, 2006). Dans le chapitre précédent, nous avons par ailleurs avancé l'idée d'une invitation à rendre explicite ce phénomène en le formalisant auprès des acteurs concernés. Nous avons en effet souligné en quoi et à quelles conditions ce processus de co-construction par les dyades, d'« environnements de formation propres » et partagés entre acteurs, serait susceptible de renfermer davantage de potentialités, de synergies et une certaine forme de résilience pour la formation.

Toutefois, selon la diversité de la disponibilité de ces *possibles* soumis à l'émergence d'éléments significatifs, les étudiants-stagiaires ont également des occasions plus ou moins nombreuses, riches, moins diversifiées ou encore réduites, de construire les connaissances attendues par les institutions de formation d'une part, par les étudiants-stagiaires eux-mêmes d'autre part. Autrement dit, selon le potentiel de l'environnement, mis directement, mais le plus souvent indirectement, à disposition des étudiants-stagiaires par les institutions de formation initiales, la durabilité, la qualité voire même la quantité des connaissances construites par les étudiants-stagiaires seront également distinctes.

La recherche a ainsi pu montrer, à titre d'illustration symbolique, que certains étudiants n'avaient pas accès à certains environnements de travail pourtant prototypiques de l'enseignement spécialisé dans le canton de Genève, du point de vue de leur localisation, de leur architecture et du nombre d'élèves fréquentant la structure, ou encore que d'autres étaient possiblement préterités quant à la diversité de l'âge des élèves avec lesquels ils ont appris à enseigner durant leurs stages. Cet état des lieux a aussi, à notre sens, largement contribué à rendre compte de certains *invariants* dans les modalités de fonctionnement, d'organisation et d'aménagements spatiaux des 20 structures d'enseignement spécialisé, soumises aléatoirement à l'enquête. Dans l'ensemble majoritaire, cette invariance procure des opportunités globalement similaires du point de vue d'une acculturation aux processus d'enseignement et apprentissage déployés dans ces environnements.

Moyennant des précautions éthiques quant à leur diffusion, les données brutes et certaines de leurs traces vidéographiques ou photographiques, ainsi que les connaissances produites à partir des données brutes, peuvent fournir du matériel et des ressources susceptibles d'être présentées, problématisées, discutées avec les étudiants-stagiaires en amont des stages, et leur permettre de « se mettre en projet », de s'engager dans le processus de formation et de transformation, avant même le début du stage. Pour rappel, avant chacun des stages, il est demandé aux étudiants-stagiaires d'observer le contexte d'enseignement (au sens large) tout en le questionnant du point de vue des incidences que ce dernier peut avoir sur la pratique. Ces informations complémentaires à celles qui sont déjà transmises lors des unités de formation accompagnant étroitement les stages, pourraient dès lors s'avérer pertinentes à partager avec eux afin de favoriser cet éveil aux « possibles », cette disponibilité à soi et au monde qui les entoure, que nous avons évoquée précédemment ainsi que dans le chapitre 10. En effet, il n'est pas rare que les étudiants-stagiaires peinent à entrer véritablement dans un processus de formation, et dans ce que Boutinet nomme une mobilisation en formation. Les représentations, connaissances et les valeurs qui les accompagnent tendent, comme les résultats l'ont montré, à associer encore souvent l'enseignement spécialisé à un univers d'assistance, d'aide et de soutien de grande proximité avec les

élèves. La notion de classe, dans ce qu'elle représente de collectif, est souvent peu mobilisée dans les préoccupations que les étudiants-stagiaires expriment avant leur entrée en formation²⁹⁵ ainsi que dans les connaissances relatives au travail qui les attend. Dès lors, plus les étudiants-stagiaires sont en mesure de percevoir les similitudes entre les environnements de travail mis à disposition des enseignants (réguliers et spécialisés) dans le but d'y accomplir les tâches et les missions qui leurs sont respectivement assignées (chapitre 1), d'y associer des significations leur permettant de concevoir le travail de l'enseignant spécialisé comme une prolongation du travail de l'enseignant régulier, plus ces étudiants-stagiaires seront à même d'accomplir leur travail avec une logique d'action plus large que celle du soutien aux apprentissages individuel d'un effectif réduit d'élèves scolarisés au sein d'une même structure (Pelgrims, 2001, 2006).

Connaissances sur les conditions d'accompagnement dans les dispositifs de formation pratique

La recherche apporte ensuite des connaissances relatives aux conditions d'accompagnement des étudiants-stagiaires par les formateurs de terrain qui sont attribués aux étudiants-stagiaires. Les résultats obtenus concernent les modalités interactives ayant cours durant les entretiens de formation entre les étudiants-stagiaires et les formateurs de terrain, ainsi que les objets de formation discutés à ces occasions. La recherche documente le nombre et la durée des entretiens de formation, observés tantôt avant, tantôt après les séances d'enseignement. Si le dispositif de recherche privilégié comporte, parmi ses limites (sur lesquelles nous reviendrons en seconde partie), une focalisation exclusive sur la documentation de l'expérience des formés, reléguant ainsi dans l'ombre toute l'activité effective des formateurs de terrain lorsqu'ils assistent dans leur propre classe, aux séances portées par les étudiants-stagiaires, les apports relatifs à l'accompagnement ne se limitent toutefois pas aux situations d'entretiens de formations. La recherche rend compte de manière localement et temporellement située (à nouveau) de la plupart des comportements verbaux et non verbaux réalisés par les formateurs de terrain durant les séances d'enseignement : emplacement du formateur lorsqu'il observe l'étudiant-stagiaire, fréquence et nature des interventions, destinataires des interventions, recours à des formes de co-enseignement, etc.

Les connaissances produites par notre recherche confirment certains résultats relatifs à la dynamique formateur-formé lors des entretiens post-leçons révélés par de nombreux travaux réalisés dans l'enseignement régulier (Chaliès & Durand, 2000; Dugal, 2009 ; Flavier, 2009 ; Méard & Bruno, 2009 ; Pana-Martin, 2015) elles contribuent également à compléter les rares résultats concernant ces aspects dans le domaine de la formation à l'enseignement spécialisé (Nagro & de Bettencourt, 2017 ; Roberts et al. 2013). L'asymétrie des postures constatées peut toutefois être interprétée à l'aune des caractéristiques particulières des contextes et des conditions de formation spécifiques à l'enseignement spécialisé, de la construction de significations accordées à cette situation par les acteurs, compte tenu de leurs parcours, de leurs engagements dans le processus de formation, ou encore des conditions dans lesquelles les formateurs de terrain ont eux-mêmes été amenés à être recrutés comme formateurs (voir chapitre 5 et chapitre 10).

Des connaissances spécifiques au domaine de l'enseignement spécialisé sont apportées. La recherche montre peu de diversité dans les modalités d'accompagnement observées, de même que dans les objets de formation discutés en entretien de formation selon les contextes d'enseignement spécialisé dans lesquels les stages se déroulent. Le seul contraste observé et également perçu par les étudiants-stagiaires concerne l'exigence d'un nombre de préparations de séances d'enseignement plus élevé dans les contextes de classes spécialisées et de classes intégrées que dans les institutions spécialisées. De même, les propos tenus par les formateurs de terrain laissent apparaître une appropriation des contraintes et libertés avec lesquelles ils travaillent au quotidien, et sur lesquelles ils s'appuient également pour conseiller les étudiants-stagiaires. Ceux-ci ne mobilisent pas ces contraintes et libertés en tant que contingences situationnelles et institutionnelles infléchissant leur activité (Pelgrims, 2001 ; 2003 ; 2006 ; 2016), mais plutôt en tant que dimensions faisant partie intégrante de leur culture-propre,

²⁹⁵ Nous tenons cette information de notre participation annuelle à la commission d'admission des étudiants en maîtrise universitaire en enseignement spécialisé du canton de Genève. Elle est également confirmée par les intentions déclarées par les cinq étudiants-stagiaires lors des entretiens semi-directifs relatifs à leurs parcours de formation.

n'explicitant pas les écarts observés par rapport aux prescriptions. Par voie de conséquence, les formateurs de terrain ne recourent pas à la notion même de contingences pour évoquer les difficultés rencontrées par les étudiants-stagiaires et/ou la complexité inhérente à l'enseignement spécialisés dans le contexte de stage concerné et dans les autres contextes par comparaison.

Les connaissances produites par la description de l'expérience que font les stagiaires de leur activité lors de leurs quatre stages de formation initiale, permettent toutefois d'accéder aux coulisses de cette activité d'accompagnement, demeurant le plus souvent opaque dans les quelques travaux traitant de l'accompagnement en contextes de stages de formation à l'enseignement spécialisé. Si comme déjà mentionné, l'accès à ces coulisses n'est décrit que par une partie des acteurs, cet aperçu permet déjà de rendre compte de la complexité inhérente au travail d'accompagnement fourni par les formateurs de terrain d'une part, et la manière dont celui-ci est perçu, compris, interprété par les étudiants-stagiaires d'autre part. La recherche a également permis de pointer et de discuter le poids des attentes reposant sur la personne d'un unique formateur de terrain pour ce qui concerne le processus de formation. Celle-ci révèle également l'absence de considération accordée par l'ensemble des acteurs aux configurations d'activités (Veyrunes, 2004) sous-jacentes à ce processus.

Les résultats obtenus invitent à penser que les processus de transformation et dès lors d'appropriation de nouvelles connaissances observés et décrits dans cette recherche, sont le fruit d'un double couplage (Varela, 1996 ; Theureau, 2006). Le couplage entre le formateur de terrain et les situations de travail dans lesquels il se trouve impliqué et avec lesquelles il continue à chaque instant d'interagir (même en l'absence apparente de toute action de sa part), contribuent en effet à produire des environnements potentiels de formations offerts aux étudiants-stagiaires. Le second couplage résulte comme déjà évoqué précédemment de ces interactions permanentes et asymétriques entre cet environnement de formation potentiel et les étudiants-stagiaires. De plus, la recherche montre que les étudiants-stagiaires (et probablement aussi leurs formateurs de terrain), ignorent le plus souvent les processus mimétiques inhérents aux processus de transformation dans le cadre des dispositifs de stages. Dès lors, ceux-ci n'en tirent pas forcément autant de profits qu'il serait possible de le faire, notamment en allant au-delà d'une comparaison de la forme et de la nature des conseils apportés lors des entretiens de formation, en prenant conscience du fait que l'ensemble des situations de formation avec lesquelles ils interagissent tout au long du stage, sont potentiellement transformatrices d'activité.

Si l'ensemble des connaissances produites sont importantes pour le domaine de l'enseignement spécialisé et la formation à l'enseignement spécialisé, dans la mesure où elles permettent de rendre visible et de valider scientifiquement des phénomènes largement discutés sur le plan empirique dans le cadre de la formation initiale (dispositifs de co-formation y compris), celles-ci sont spécifiquement utiles aux dispositifs de formation susceptibles de les mobiliser. En effet, à l'heure où un Certificat d'études avancées en « Observation, analyse et accompagnement des pratiques des enseignant(es) en formation » conçu et proposé par l'Institut de formation des enseignants du canton de Genève en partenariat avec les directions de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement obligatoire, est adressé aux formateurs d'enseignants des trois filières de formation initiale d'enseignants (formation des enseignants du primaire, formation des enseignants spécialisés et formation des enseignants du secondaire I et II), il importe que des connaissances sur l'accompagnement des étudiants-stagiaires en situation de formation à l'enseignement spécialisé puissent être mises à disposition des différents acteurs.

Les connaissances spécifiques aux faits de formation des enseignants spécialisés, comme les faits de formation communs aux trois filières de formation des enseignants réunies à l'IUFE apportées par la recherche, sont en outre intéressantes à faire connaître aux formateurs d'enseignants des deux autres filières, dans la mesure où les environnements de travail et de formation au travail des enseignants spécialisés sont, nous l'avons vu, situés possiblement dans les structures d'enseignement régulier de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Nous rappelons en effet que les enseignants réguliers, par ailleurs formateurs de terrain de l'enseignement primaire ou formateurs de terrain de l'enseignement secondaire, sont possiblement amenés à collaborer avec des étudiants-stagiaires de l'enseignement spécialisé, dans le cadre des stages en contexte d'appui à l'intégration des étudiants-stagiaires qui sont amenés à préparer, mettre en œuvre et réguler des projets individuels, semi-individuels ou collectifs d'intégration (Pelgrims et al. 2017) dans les écoles et classes régulières. Plus ceux-ci sont acculturés à ces connaissances, plus ils seront en mesure de participer indirectement au processus de formation de leurs futurs collègues de manière avertie.

11.1.2 Une contribution à la production de connaissances sur l'activité des étudiants-stagiaires envisagée à partir d'un double cadre théorique et méthodologique

Outre les connaissances relatives aux conditions de formation observées du point de vue de la chercheure, la recherche permet également d'accéder à la manière dont les étudiants-stagiaires appréhendent ces contextes de travail d'enseignant spécialisés et de formation au travail d'enseignants spécialisés dans lesquels ils sont tenus d'effectuer leurs stages placés, tout en accomplissant les tâches prescrites dans les dispositifs de stage.

Les apports relatifs aux tâches effectivement accomplies (choix pédagogiques et didactiques effectués lorsque les étudiants-stagiaires enseignent, disciplines et domaines de savoirs sélectionnés, type de tâches proposés aux élèves durant les séances d'enseignement observées, modalités d'organisation sociale et spatiale des séances, formats pédagogiques adoptés) peuvent en effet être pris en considération sur un plan descriptif et non évaluatif tant pour la formation initiale que pour la formation des formateurs de terrain. Celles-ci rendent compte de ce qui est mis en œuvre lors des séances d'enseignement par les étudiants stagiaires compte tenu des prescriptions des dispositifs de stage d'une part et des conditions dans lesquelles ils se trouvent d'autre part (contexte d'enseignement spécialisé, type de structure, âge et nombre des élèves, situations effectives de collaboration, espaces et matériel à disposition, etc.). À nouveau, les traces vidéographiques et/ou photographiques de la mise en œuvre des séances d'enseignement, peuvent en soi constituer un matériau brut très intéressant à utiliser en formation initiale²⁹⁶, dans la mesure où il permet aux étudiants d'avoir accès à des pratiques d'enseignement déployées par des pairs soumis à des prescriptions identiques, de comparer et de discuter les choix effectués par des collègues auxquels ils peuvent sans doute plus facilement s'identifier ou au contraire dont ils peuvent plus facilement et librement questionner les pratiques, voire se distancer (Leblanc et al., 2008). Accompagnées des analyses des entretiens de formation auxquels sont rattachées une petite majorité des séances observées, ces connaissances contribuent de plus à dresser le portrait des pratiques communément admises, moins tolérées, ou au contraire communément réprouvées dans une culture professionnelle d'enseignant spécialisé. Elles permettent également de cerner les similitudes et différences des tâches accomplies selon les contextes et les âges des élèves, la présence ou l'absence d'un collègue dans la classe, etc.

Or, en accord avec les postulats théoriques et méthodologiques sur lesquels la thèse prend appui et les connaissances produites dans le cadre de travaux similaires, réalisés dans le cadre de la formation d'enseignants réguliers, des précautions relatives à l'interprétation de l'accomplissement de la tâche telle qu'il se donne à voir, s'imposent pour considérer le travail de formation fourni par les étudiants-stagiaires lorsqu'ils sont en stage en contextes d'enseignement spécialisé. Si les présupposés théoriques du programme de recherche empirique du cours d'action, le spécifient, notre observatoire de l'activité de formation confirme le risque, voire même l'impossibilité qu'il y a à prétendre décrire et comprendre l'activité des acteurs en extériorité. En effet, lorsque sont décrites les tâches d'enseignement réalisées, les modalités d'organisation sociale, les formats pédagogiques auxquels les cinq étudiants-stagiaires ont recours lors des 40 séances d'enseignement (chapitres 6 et 9, partie I), une première tendance au jugement des traces d'activité observées en termes d'adéquation, de pertinence, de maîtrise de compétences professionnelles ne peut sans doute être évitée. C'est d'ailleurs vraisemblablement ce processus d'évaluation implicite et automatique qui se met le plus souvent en place en situation d'observation, lorsque le formateur de terrain prend place au fond de la classe durant les séances d'enseignement, observe l'étudiant-stagiaire et/ou interagit avec lui. La recherche permet alors de lever le voile sur la complexité des micro-choix (et non choix) réalisés par les étudiants, lorsque grâce aux cadres théoriques et méthodologiques adoptés, une posture d'« *estrangement* » - prise de distance selon Ginsburg (Löwy, 2010 ; Thouard, 2007) ou de suspension du jugement est convoquée pour chercher à décrire et comprendre leur activité et ses transformations au fil des stages.

²⁹⁶ Moyennant les conditions éthiques évoquées dans le cadre du chapitre 5.

Connaissances empiriques sur l'expérience des étudiants-stagiaires du point de vue du programme de recherche du cours d'action

La recherche n'ayant pas comme objectif de contribuer au développement de l'heuristique négative du programme de recherche soit à l'étude d'un objet théorique à partir d'un domaine d'activité spécifique, ni de rechercher à réfuter (modification pour éviter la répétition de prétendre) l'une ou l'autre de ses hypothèses de substance (Lakatos, 1994), nous ne prétendons pas avoir produit de nouvelles connaissances de ce point de vue-là. Toutefois, sachant en revanche, que du point de vue des hypothèses de connaissances, peu voire aucun des travaux inscrits dans ce programme de recherche, n'a jusqu'ici pris pour domaine d'activité, celles d'étudiants-stagiaires en formation au travail d'*enseignants spécialisés*, nous pensons avoir contribué à produire des connaissances susceptibles de compléter les connaissances empiriques produites par d'autres travaux de recherches concernant la formation des enseignants.

Parmi les connaissances empiriques, nous relevons la finesse et la sensibilité avec laquelle étudiants-stagiaires en formation initiale d'enseignants spécialisés mais débutant toutefois dans l'enseignement décrivent leurs intentions de déployer les gestes adéquats afin de susciter (certes parfois maladroitement encore) l'engagement des élèves dans les tâches qu'ils leur prescrivent. Grâce à la description des composantes de la conscience préreflexive accompagnant à chaque instant leur activité (Theureau, 2010), nous accédons aux zones d'inconfort dans lesquelles ceux-ci se situent, aux sensations corporelles qu'ils miment, illustrent par des métaphores (Durand et al., 2013) ou tentent de décrire à l'aide d'indices présents sur la bande vidéo, mais également aux stratégies résilientes adoptées *in situ et in actu* pour y faire face.

Celles-ci se situent plus régulièrement au niveau de la planification que de la gestion temporelle de l'enseignement. Celui-ci étant ajusté à l'hétérogénéité des rythmes avec lesquels chacun des élèves avancement dans les tâches proposées (Pelgrims, 2009), mais en même temps contraint par un espace-temps défini extérieurement (le programme hebdomadaire du FT, la sonnerie de la récréation, la fin du stage, etc.), il devient parfois extrêmement complexe pour les étudiants-stagiaires de prendre en compte l'ensemble de ces composantes, sans suspendre parfois leur respiration au sens propre comme au sens figuré. Il en va de même pour ce qui concerne la transmission de certaines notions et objets de savoirs enseignés, qui étant encore peu appropriés par les étudiants-stagiaires eux-mêmes, constituent parfois un double obstacle à la réalisation des tâches par les élèves, ce dont ils ne se rendent pas toujours compte par ailleurs. À ce propos, la recherche montre que si les étudiants rendent finalement très peu compte de leurs observations et questionnements relatifs aux dimensions cognitive et métacognitive de l'activité des élèves durant la réalisation des tâches prescrites (Cèbe, 2006 ; Cèbe & Pelgrims, 2008), ils s'intéressent davantage à l'activité des élèves du point de vue des dimensions affectives et socio-affectives (Pelgrims, 2003 ; 2006 ; 2009).

Nous mettons également en avant les apports de la thèse relatifs à l'étroite articulation entre les tâches d'enseignement spécialisé à accomplir et les dimensions émotionnelles qu'elles suscitent. Si ces phénomènes ont effectivement déjà été relayés à plusieurs reprises dans les travaux réalisés dans le cadre de l'entrée dans le métier (Ria, 2005 p. ex.) et auprès des enseignants réguliers exerçant en zone réputées difficiles (Ria & Rouve, 2009), cette recherche contribue également à montrer que la charge émotionnelle avec laquelle les étudiants-stagiaires en enseignement spécialisé travaillent et se forment, est quasiment présente à chaque instant durant leurs stages (y compris en dehors des heures de présence dans la structure, puisque certaines émotions vécues intensément pendant une séance, ou en vue d'une séance, les accompagnent bien au-delà de l'espace-temps entourant la séance). De plus il est intéressant de souligner ici, que les résultats montrent à quel point ces dimensions émotionnelles sont également et étroitement articulées à la présence en classe du formateur de terrain, susceptible de venir en aide, de rassurer, d'enthousiasmer comme d'inquiéter, voire de terroriser l'étudiant-stagiaire. Il s'agit en effet parfois d'une présence en classe qui accentue le sentiment de solitude face à l'erreur, à la difficulté, à la culpabilité, souvent ressentie lorsque les étudiants-stagiaires se trompent. Ces dimensions émotionnelles ne surgissent donc pas uniquement en raison des comportements jugés fortement perturbateurs de l'ordre en classe, ou perçus à risque pour la sécurité des étudiants-stagiaires, ni guère uniquement en lien avec la fonction certificative de l'évaluation du stage, mais bien plutôt actualisées au quotidien, dans les gestes simples et réguliers effectués tant en présence des élèves et des formateurs qu'en leur absence.

Finalement, nous estimons que la recherche apporte de nouvelles connaissances relatives aux dimensions corporelles de l'activité des étudiants-stagiaires en contextes de stages en enseignement spécialisé, éclairant sous certains aspects l'articulation entre intentions, préoccupations, et attentes relatives à l'aide (vue sous l'angle de l'assistance) des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers et scolarisés dans les structures d'enseignement spécialisé, et leur actualisation (éléments significatifs perturbant les étudiants-stagiaires et unités de cours d'expériences mimées, racontées, décrites). La recherche montre ainsi que le plus souvent, les positionnements adoptés en classe par les étudiants-stagiaires lorsqu'ils enseignent, les déplacements ou absences de déplacements effectués, les différents gestes et micro-gestes déployés (Duvillard, 2014, 2017), sont régulièrement associés à la perturbation sélective d'une absence d'attention manifestée par un élève, d'un ton de voix ou d'une remarque inappropriée adoptée par un pair, d'un risque de désengagement de la part d'un autre, etc. Dans le cas de cette recherche en particulier, cette sensibilité et cette attention à certains « besoins » individuels des élèves, sous-tendues par certaines préoccupations (celle de soutenir, d'aider) certaines attentes (celle du besoin d'aide) certaines valeurs (Gavish, 2017 ; Rademaker, 2013) semblent dès lors traduire des dispositions à agir typiques des étudiants-stagiaires en enseignement spécialisé.

Connaissances empiriques sur l'activité des étudiants-stagiaires lors des stages, produites à partir des modèles heuristiques de contingences situationnelles et institutionnelles

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, la plupart des modèles heuristiques de contingences situationnelles et institutionnelles de Pelgrims et coll. concernent l'activité d'enseignants spécialisés chevronnés, exerçant depuis plusieurs années un travail d'enseignement spécialisé dans les trois contextes prototypiques de l'enseignement spécialisés. Or, si notre recherche contribue à produire des connaissances sur la signification accordée à ces différentes contingences des contextes d'enseignement spécialisé par des *étudiants* en formation, elle produit aussi de nouveaux modèles heuristiques désignant cette fois-ci des contraintes et des libertés générées par les *dispositifs de stages* eux-mêmes.

La recherche montre l'influence que les prescriptions des dispositifs de stage et de certaines conditions implicites et situées de formation (environnements de formation) ont sur les conditions du travail des étudiants en stage et inversement. Comme présenté et discuté dans les chapitres 8, 9, partie 9.8 et chapitre 10, les étudiants-stagiaires expriment leur sensibilité à certaines dimensions particulières des environnements de travail auxquelles ils sont attribués, devenant essentiellement significatives pour eux, en raison de leur inscription « en tant qu'étudiants-stagiaires » dans un dispositif de stage. Ce statut et toutes les contraintes qui lui sont situationnellement associées est en effet souvent mis en avant pour invoquer des difficultés mais parfois aussi des empêchements.

Le dispositif de stage comporte en effet une organisation définie temporellement (nombre de jours et de semaines à réaliser strictement définis, puis comptabilisés à des fins d'évaluation certificative, période académique arrêtée, jours de semaine de présence dans les structures scolaires, modalité de réalisation filée ou compacte imposée), qui doit elle-même être articulée à l'organisation spécifique de la structure de stage (jours, périodes de présence de l'enseignant-formateur de terrain dans la structure, périodes effectivement consacrées aux apprentissages scolaires, périodes d'intégration d'élèves concernées aux intégrations scolaires en classe régulière, spécialisée ou classe intégrée, périodes réservées aux thérapies, temps de travail en commun et réunions de synthèses en équipe multiprofessionnelle, etc.). Nous avons vu également que ces dispositifs assignent des rôles particuliers à chacun des acteurs. Dans ce cadre contractuel, s'il est certes prescrit à l'étudiant de s'engager dans son propre processus de formation, il lui est également demandé de s'adapter au contexte, à l'organisation et au fonctionnement de la structure, de respecter les rôles des différents professionnels de la structure. Or, si pour les étudiants-stagiaires, il va comme nous l'avons montré, le plus souvent de soi de s'ajuster à ce qui est en cours, (projet individuel de chaque élève, objets de savoirs à privilégier dans les disciplines choisies, moyens d'enseignement habituellement utilisés par les élèves, lieux et périodes dans lesquels les séances ont lieu, nombre et présence éventuelle de collègues durant la séance, etc. si planification en fonction d'une progression à court, moyen et long terme), dans la classe émerge une contrainte différente de celles avec lesquelles les enseignants spécialisés ne composent pas lorsqu'ils enseignent eux-mêmes pourtant dans ces mêmes contextes : la présence de contrats didactiques, pédagogiques et éducatifs implicites entre les élèves et les formateurs de terrain. Si les étudiants-

stagiaires ne peuvent pas les rompre, ils doivent du moins rendre d'autres contrats explicites et actuels durant le temps de leur présence en classe : celui du contrat social de confiance réciproque, associé à un contrat explicite d'enseignement. Or, ces derniers passent le plus souvent, comme présenté et discuté dans le chapitre 10, par un renforcement du contrat social implicite d'assistance, afin d'asseoir leur légitimité en classe.

De plus, la recherche montre que si les enseignants-titulaires ont certes à créer une mémoire didactique et pédagogique commune au sein de la classe avec et surtout entre les élèves en raison du parcours de ces derniers (Pelgrims, 2001, 2003, 2006, 2009), ceux-ci bénéficient en tous les cas de plus de 16 jours pour l'établir, la développer et la maintenir.

Ainsi il est intéressant de constater que lorsqu'elle se déploie en contextes de stages, l'activité d'enseignement n'est pas infléchie par les mêmes zones de contraintes et de libertés institutionnellement « imposées » aux enseignants spécialisés titulaires et leurs collègues. De plus, lorsqu'elle l'est, c'est souvent en lien avec d'autres éléments significatifs. La contrainte de programme imposée par le formateur de terrain, celle imposée par les dispositifs de stage et le curriculum prescrit par le programme de maîtrise universitaire en enseignement spécialisé, font ainsi écran à la liberté de programme institutionnellement donnée avec laquelle les titulaires composent le plus souvent dans les contextes d'enseignement spécialisé. Cette liberté ne représente dès lors pas une contingence problématique en soi pour les étudiants-stagiaires. Or, associée à l'absence de mémoire didactique et pédagogique ainsi qu'à l'hétérogénéité scolaire, avec laquelle ces derniers sont peu à l'aise, les étudiants-stagiaires regrettent ponctuellement (surtout en début de stage) de ne pas pouvoir compter sur des indications claires associables à un niveau scolaire défini en fonction de degrés de la part des formateurs de terrain. De même comme nous l'avons vu plus haut, la liberté de fonctionnement généralement octroyée aux équipes professionnelles, n'est pas envisagée par les étudiants-stagiaires en tant que telle, dans la mesure où ceux-ci cherchent le plus souvent à se conformer au fonctionnement donné *in situ* par la structure à laquelle ils ont été attribué. Finalement, compte tenu de leurs préoccupations relatives au maintien d'un certain engagement des élèves dans les tâches proposées, de leur intention de parvenir à aider au mieux chacun des élèves, et de leurs préoccupations relatives au maintien d'une certaine dynamique propice à l'actualisation de leurs propres tâches d'enseignement et de formation à l'enseignement, les étudiants-stagiaires comptent sur l'effectif réduit. La liberté de réussite institutionnellement accordée aux élèves bénéficiant de mesures de pédagogie renforcée, devient alors significative dans la mesure où les étudiants-stagiaires ne parviennent pas à obtenir des élèves un engagement dans les tâches suffisant grâce à la pression que cette réussite, le plus souvent contraignante dans l'enseignement régulier, installe. Cette liberté de réussite interfère alors directement dans la possibilité qu'ils ont d'asseoir un sentiment de compétence suffisant à leurs yeux.

La recherche souligne finalement les variations de ces différentes configurations de contingences selon les contextes d'enseignement d'une part, selon les dispositifs de stage d'autre part. Comme pour les caractéristiques des environnements de travail et de formation de travail rapportées plus haut, si nous constatons une diversité issue de l'étude des 40 situations d'enseignement et apprentissage déployée dans les trois contextes d'enseignement spécialisé, dans 18/20 structures distinctes, par cinq étudiants-stagiaires aux parcours singuliers, nous remarquons toutefois certaines *tendances générales*, correspondant à ce qui est rapporté ci-dessus.

Ces apports sont dès lors pertinents pour le domaine de l'enseignement spécialisé, dans la mesure où ils enrichissent les connaissances déjà à disposition. Ils sont fort utiles à nos yeux pour le domaine de la formation à l'enseignement spécialisé. En effet, si les modèles heuristiques de Pelgrims sont régulièrement soumis à la *disputatio* lors des cours et séminaires accompagnant les différents stages, ceux-ci concernent l'activité d'enseignants chevronnés. Ces nouveaux modèles seront dès lors susceptibles d'enrichir les débats, en permettant des échanges croisant des connaissances relatives aux enseignants chevronnés, versus des connaissances relatives aux étudiants en formation.

Connaissances produites sur l'activité des étudiants-stagiaires, grâce à la complémentarité de deux programmes de recherches distincts

Bayer et Ducrey (2001) s'intéressant à la possibilité d'une éventuelle science de l'enseignement en sciences de l'éducation posent comme conditions de l'existence de ce programme scientifique, la nécessité d'une *observation systématique des pratiques* d'enseignement dans les classes, et celle de

mener de surcroît cette observation dans l'unique et seul but de comprendre l'enseignement. Le respect de ces deux conditions a été remis en cause par l'émergence du paradigme cognitiviste qui a de plus en plus renoncé à « *l'observation systématique de ce que fait l'enseignant en classe* ». Fondées en partie sur les deux hypothèses de Bayer & Ducrey, les observations menées avec régularité par Pelgrims dans les classes spécialisées dans les années 90 ont donné lieu à une compréhension fine de l'enseignement spécialisé. Elles ont mis en évidence les zones de contraintes et les libertés avec lesquelles les enseignants spécialisés composent (2001, 2003, 2006, 2009) lorsqu'ils accomplissent leurs tâches d'enseignement (Pelgrims, 2011, 2012). Elles ont par la suite conduit l'auteur à définir l'activité des enseignants (spécialisés) comme un ajustement à des contraintes situationnelles et institutionnelles le plus souvent opaques et implicites pour les acteurs. L'observation en extériorité réalisée par un chercheur permettrait ainsi de les identifier et de les soumettre en retour aux acteurs pour que ceux-ci puissent en prendre conscience, et sinon transformer leurs pratiques, au moins comprendre ce qui les écarte d'intentions didactiques et pédagogiques (Pelgrims, 2016).

Les hypothèses de substances développées par le programme de recherche empirique du cours d'action (Theureau, 2006) peuvent également donner accès à une mise en évidence de la complexité de l'enseignement spécialisé. Cette description et compréhension est toutefois directement appréhendée à travers la signification que les acteurs accordent à l'histoire de leurs couplages dynamiques avec ces environnements (de travail). Ainsi, et par principe, elles échappent à une simple observation réalisée en extériorité (Ibid.).

Comme montré ci-dessus, la recherche produit dès lors des connaissances reflétant, de notre point de vue, la complémentarité de ces deux approches théoriques et méthodologiques dans la mesure où l'une permet de mettre en évidence à un grain fin les significations accordées à l'accomplissement des tâches d'enseignement spécialisé alors que l'autre permet d'articuler ces significations à des connaissances et enjeux spécifiques à l'enseignement en contextes d'enseignement spécialisé. En ce sens, la recherche révèle l'utilité et la pertinence des apports du programme de recherche empirique du cours d'action pour décrire et comprendre l'activité et ses transformations au plus proche de la signification accordée par les principaux acteurs des dispositifs concernés. La perspective d'une transition vers un Espace de recherche (Theureau, 2015) contribuant à poursuivre ce travail exploratoire sur les plans épistémologique, technologique et empirique est, en ce sens, intéressante à envisager.

11.2 Limites de la thèse

Si la thèse présentée contribue à des apports intéressants pour le domaine de la formation à l'enseignement spécialisé, elle comporte toutefois plusieurs limites. Celles-ci concernent le dispositif de recherche tant du point de sa conception que du point de vue de la construction des données. Ces limites revêtent dès lors un certain nombre de conséquences possibles sur la qualité des connaissances produites.

11.2.1 Conception et mise en œuvre du dispositif de recherche

Comme présenté dans le chapitre 5, la présente recherche est une recherche qualitative réunissant un nombre limité de participants. Les connaissances produites ne concernent que cinq étudiants-stagiaires et indirectement que 18 formateurs de terrain. La recherche est en outre localement située et prend uniquement en considération le dispositif de formation pratique proposé par un programme de formation à l'enseignement spécialisé, à savoir celui qui est offert par l'Institut de formation des enseignants du canton de Genève. Finalement, la recherche est également temporellement située, dans la mesure où les données ont été construites sur une période donnée, soit entre février 2014 et juin 2015 (pour l'essentiel). Elles ont concerné l'observation de deux séances d'enseignement par stage, avec des auto-confrontations réalisées sous formes de carottages et non pas intégralement.

Si ces éléments font tout d'abord apparaître un caractère limité dans la représentativité des connaissances produites, et que nous assumons entièrement, nous souhaitons aussi souligner, et de manière contre-intuitive, les possibles limites dues à l'investissement temporel généré par le volume des données engendrées dans le cadre d'une recherche qualitative et longitudinale. De plus, si les conditions locales et numériques de production des données ont effectivement été ciblées et définies en amont de la

construction des données, la nature de l'observatoire mis en place peut néanmoins constituer des limites non suffisamment anticipées dans cette recherche, qu'il nous importe de discuter. Finalement, notre propre implication dans le dispositif de formation concerné par la recherche a pu également représenter à certains égards quelques limites.

Investissement temporel requis par le dispositif de recherche

Si l'on considère les postulats sous-jacents à la mise en place d'un observatoire de l'activité humaine, (Theureau, 2006 ; 2009b ; 2010), il convient d'admettre que celui-ci requiert une certaine disponibilité des acteurs impliqués dans la recherche, largement supérieure à celle habituellement exigée par d'autres méthodes de recueil de données. C'est sans doute la raison pour laquelle, les analyses du travail réalisées dans le cadre de recherche scientifiques sont le plus souvent menées avec des échantillons restreints et/ou sur des temporalités brèves. Lorsqu'elles impliquent un nombre conséquent de participants, ces analyses du travail sont alors le plus souvent entreprises dans le cadre de projets de recherche collectifs impliquant plusieurs chercheurs. En effet, comme spécifié dans le chapitre 3, lorsque l'analyse de l'activité humaine (articulée à une analyse du travail) est couplée à une activité de recherche, celle-ci est le plus souvent entreprise dans le cadre d'une étroite collaboration entre les doubles bénéficiaires de la recherche : a) les travailleurs concernés et sollicitant l'analyse du travail et b) les chercheurs effectuant l'analyse de l'activité du travailleur et produisant à travers leur activité de recherche des connaissances intéressantes pour leur domaine de recherche. Cette collaboration, contractualisée en début de recherche, requiert tout d'abord et en principe la présence du/des chercheur(s) sur le terrain de recherche afin de faciliter leur acculturation aux enjeux qu'ils ont à analyser, mais également et par ce biais-là, favoriser la qualité des captations des traces d'activité recueillies. Selon le temps investi en amont et les possibilités technologiques offertes par le matériel de captation des traces d'activité, l'objet soumis à l'étude, et enfin la nature des conditions d'observation, la présence du chercheur-observateur est également requise durant l'intégralité de la période de captation. Enfin, en raison des postulats liés aux conditions d'accès à la conscience préreflexive des acteurs, il importe pour le(s) chercheur(s) impliqué(s) dans l'enquête, de pouvoir mener à bien les autoconfrontations très rapidement, voire immédiatement après les captations des traces d'activité. Or, la durée de ces autoconfrontations est souvent fort conséquente et peu anticipable en amont (il n'est ainsi pas rare de consacrer plus de trente minutes d'autoconfrontation à cinq minutes d'activité).

Dans le cas de la présente recherche, bien qu'il nous ait été possible de consacrer une grande partie du temps requis pour le recueil des traces d'activité, les contraintes temporelles liées à la périodicité des stages, aux périodes d'observations choisies par chacun des étudiants sur une temporalité similaire (début du stage), ont été accrues par le nombre d'étudiants impliqués dans la recherche. D'autre part, et pour les mêmes raisons, les réalisations des entretiens d'autoconfrontation ont dû subir parfois quelques écarts temporels, empêchant de fait une remise en situation des acteurs aussi rapide et précise que souhaitée. En outre, avoir eu à contractualiser le contrat de collaboration à la recherche avec des étudiants, certes volontaires et intéressés par la recherche, mais néanmoins extrêmement chargés par leur programme de formation initiale, leur complément de formation en ordinaire, ainsi que des activités professionnelles en dehors de la formation, a laissé finalement un temps relativement restreint pour les entretiens. Ceux-ci n'ont été en effet en mesure de consacrer qu'une heure trente à deux heures par entretien d'autoconfrontation, limitant ainsi considérablement les possibilités d'exploitation intégrale des données à disposition. Suite à la construction des traces de l'activité et des données d'autoconfrontation à l'activité, le temps nécessaire à leur traitement est également conséquent, d'autant que l'ensemble des données brutes consistent en données vidéographiques (voir chapitre 5). Si les connaissances apportées sont dès lors pertinentes, leur qualité, leur profondeur et leur cohérence interne dépendent étroitement du temps consacré à leur production.

En outre, le fait d'avoir opté pour une recherche longitudinale visant à pister les transformations d'activité au sein d'un stage et d'un stage à l'autre, tout au long du dispositif de formation pratique, a accru la longueur du traitement des données. En effet, étant donné les choix effectués en matière de sélection des données à analyser plus spécifiquement (voir chapitre 5), et nos propres contraintes professionnelles, la production des analyses et des connaissances relatives s'est étalée dans le temps. Dès lors, les dispositifs de stage ont été régulés simultanément à la réalisation de la recherche et ne correspondent dès lors plus en tous points à ceux qui sont présentés dans le chapitre 5.

Des connaissances limitées à l'activité d'étudiants-stagiaires non-détenteurs d'un diplôme d'enseignant reconnu.

La problématique et les questions de recherche sous-jacentes à la conception et mise en œuvre du dispositif de recherche supposaient initialement la participation de deux catégories d'étudiants inscrits en maîtrise universitaire : des étudiants admis en étant au bénéfice d'un diplôme d'enseignant reconnu d'une part, des étudiants admis en maîtrise universitaire grâce à l'obtention d'un bachelors en sciences de l'éducation, ou encore d'un bachelors et/ou d'une Master dans l'une des disciplines relevant de la pédagogie spécialisée. Or, sur les 22 étudiants-stagiaires issus de la volée 2013-2015 de la MESP, aucun étudiant relevant de la première catégorie n'a souhaité s'engager. Les connaissances produites par cette recherche ne concernent dès lors que l'activité d'étudiants au bénéfice d'un complément de formation en ordinaire réalisant la maîtrise universitaire en enseignement spécialisé.

Des connaissances n'incluant ni l'activité des formateurs ni celle des élèves eux-mêmes.

La recherche porte principalement son attention sur l'activité des étudiants-stagiaires et les conditions dans laquelle celle-ci se déploie. Pourtant celle-ci convoque indirectement et à plusieurs reprises certaines dimensions des comportements manifestés tant par les formateurs de terrain, lorsqu'ils accompagnent les étudiants-stagiaires, que par les élèves auxquels sont adressés les tâches d'enseignement. De même, nous n'avons pas inclus les formateurs universitaires, acteurs à part entière des dispositifs de formation pratique. Il aurait sans doute été pertinent de procéder parallèlement à l'analyse de l'activité de l'ensemble des acteurs afin d'accéder plus finement et exhaustivement à la complexité des enjeux de formation inhérents à la formation pratique en contexte d'alternance. Si nous avons initialement envisagé d'analyser l'activité des formateurs de terrain lorsqu'ils s'entretiennent avec les étudiants-stagiaires, nous avons renoncé à traiter ces données. En effet, face à l'impossibilité matérielle et temporelle de traiter l'ensemble des données brutes déjà à disposition, et en cohérence avec l'objet d'étude, nous nous sommes « limitée » à ne considérer que les données relatives à l'activité des étudiants-stagiaires.

Implication personnelle dans le dispositif de formation concerné par la recherche

La recherche est réalisée par une chercheuse-formatrice fortement impliquée dans le dispositif de recherche. En effet, la conception et la régulation des dispositifs de stage, des dispositifs de formation des formateurs de terrain (coformation), l'organisation et l'attribution des places de stage aux étudiants-stagiaires et finalement l'accompagnement et l'évaluation de l'activité rapportée par les étudiants-stagiaires dans le cadre des suivis de stage, font partie des tâches principales accomplies parallèlement à la réalisation de la présente recherche. Cette appartenance institutionnelle ne garantit pas dès lors l'adoption d'un regard a priori neutre et objectif sur l'objet soumis à l'étude ainsi que sur les données progressivement construites. Adoptant définitivement une posture de chercheuse, nous avons tenté de nous détacher autant que faire se peut de notre connaissance des enjeux et des justifications institutionnelles légitimant parfois certains choix de conceptions des dispositifs de formation pratique auxquels nous avons nous-même contribué. Cette recherche ne demeure pas moins une recherche conduite par la responsable académique des stages menés en contextes d'enseignement spécialisé dans le cadre de la maîtrise universitaire en enseignement spécialisé, et peut à ce titre comporter des biais ayant échappé à notre vigilance.

En outre, bien que la proximité étroite entre ces diverses activités de conception, de formation et d'évaluation et une activité de recherche ait été envisagée et investie comme une ressource, elle a toutefois été parfois complexe à appréhender par les étudiants-stagiaires avec lesquels nous avons collaboré. Le degré de proximité acteur/chercheur souhaité a parfois été difficile à atteindre avec certains participants, malgré les précautions prises lors de l'appel à participation et lors de la contractualisation de la collaboration avec les étudiants-stagiaires. Faute d'une acculturation à cette modalité d'analyse de l'activité dans le cursus de formation, deux étudiantes sur cinq ne sont guère parvenues à entrer dans une communication libre de tout enjeu d'évaluation informelle et implicite attribuée implicitement à la formatrice-chercheuse que nous avons été à leurs yeux tout au long de la construction des données. Des

appels implicites et explicites à validation, confirmation de leurs propos se sont alors fait entendre régulièrement durant les entretiens d'autoconfrontations. Tous ont maintenu le vouvoiement malgré des invitations régulières de notre part à passer au tutoiement. Certains n'ont par ailleurs pas hésité à nous faire ponctuellement remarquer leur malaise à nous savoir présente en plus du formateur de terrain lors de l'observation des séances d'enseignement, se sentant doublement évalués. Tous ont néanmoins formulé leur grande satisfaction à participer à la recherche, ont reconnu le privilège de pouvoir accéder à la documentation de leur expérience en prenant appui sur les traces vidéographiques rapidement après la séance, puis lors de l'autoconfrontation rétrospective.

11.2.2 Nature et qualité de la construction des données relatives à l'expérience des étudiants-stagiaires

Le chapitre 3 détaille les conditions de la production de données d'observation en situation naturelle (Theureau, 2006) notamment en ayant recours aux captations vidéographiques. Or, comme mentionné précédemment, celles-ci constituent la source principale du corpus de la recherche. Si la richesse de ce corpus s'avère fort précieuse dans la mesure où il permet un usage de certaines traces pertinentes sélectionnées à des fins de formation (initiale et continue), son traitement peut s'avérer relativement chronophage et fastidieux. Nous confirmons que le fait de recourir à un observatoire unique s'est avéré un choix relativement pertinent pour la phase de recueil des données. Toutefois, en ce qui concerne la phase de traitement des données, nous avons identifié plusieurs limites à cette conception de la construction des données.

Le traitement des données prévoit des temps d'immersion et de familiarisation avec les données brutes afin de pouvoir entrer en résonance suffisante avec les enjeux « saillants » susceptibles de s'avérer pertinents à mettre en évidence, et ce pour chacune des questions de recherche traitée. Or, la catégorisation et la sous-catégorisation de ces enjeux saillants n'a pas été prédéfinie à l'avance par le chercheur. Contrairement aux recherches (y compris celles menées dans le cadre du programme de recherche empirique du cours d'action) dans lesquelles l'attention du chercheur est directement orientée par des focalisations précises, des composantes particulières de l'activité (particulière), des périodes d'activité spécifiques, ou encore des situations d'action envisagées en amont, le choix effectué dans le cadre de cette recherche a impliqué un travail de réduction lente, progressive et continue des données brutes. En effet, seule cette immersion dans les données effectivement construites a permis de déterminer la granularité acceptable avec laquelle le filtre de l'analyse pourrait être appliqué. Cherchant à faire émerger une certaine cohérence au sein de l'abondance des centaines de micro-situations singulières possiblement analysables, plusieurs explorations de traitement possibles des données ont été tentées. Ce minutieux travail de tamisage a requis la vigilance de la chercheuse pour ne pas lisser la complexité de l'activité décrite, en supprimant d'emblée certains éléments échappant à cette cohérence globale, mais constituant néanmoins des dimensions pertinentes pour comprendre l'expérience des étudiants-stagiaires et ses transformations au fil des stages. La méthode présentée dans le cadre de cette thèse représente dès lors la tentative qui nous est apparue comme la moins incohérente et la plus complète parmi les diverses tentées. Toutefois, cette méthode ne rend ni compte de l'intégralité de l'expérience des étudiants-stagiaires, ni compte du déroulement chronologique de l'activité au sein d'une séance d'enseignement.

En outre, nous avons eu l'occasion de mentionner, tant dans le chapitre 5 que dans les chapitres consacrés à la présentation des résultats relatifs à la documentation de l'expérience des étudiants-stagiaires, le parti pris d'associer au sein d'un même entretien d'autoconfrontation, l'expression de commentaires et de descriptions de l'activité étroitement articulées à la description des traces d'activité à l'instant t (niveau 1) ainsi que des commentaires et descriptions relevant de généralisations, évaluations, justifications, évocations d'événements antérieurs ou à venir (niveau 2). Et si nous nous sommes rigoureusement efforcée de limiter notre documentation de l'expérience aux descriptions issues du niveau 1, nous avons tout de même constaté à plusieurs reprises les écueils mentionnés par Theureau (2006), en matière de discontinuité dans l'activité d'autoconfrontation des étudiants-stagiaires. En effet, lorsque des considérations de niveau 2 ont été autorisées, voir encouragées par la chercheuse, entraînant une longue temporalité accordée à des échanges s'écartant des traces effectives de l'activité telles qu'elles apparaissent à l'écran, il s'est alors avéré plus complexe pour l'étudiant-stagiaire de revenir à des commentaires correspondant à l'émergence de la conscience pré-réflexive à l'instant t . En effet, la

suspension de l'activité d'autoconfrontation de niveau 1, a entraîné le plus souvent l'étudiant-stagiaire à reprendre des commentaires et des descriptions en lien avec la thématique des échanges abordés en niveau 2. Une vigilance récalcitrante de notre part a été nécessaire afin de limiter ces effets au fur et à mesure de notre propre acculturation à l'activité d'autoconfrontation.

11.2.3 Nature et qualité de la construction des données relatives au repérage des contingences significatives pour les étudiants-stagiaires

Les connaissances relatives à la troisième question de recherche sont construites à partir de l'observatoire de l'activité humaine conçu dans la perspective d'une analyse enactive et sémiologique de l'activité humaine. Comme mentionné dans les chapitres 3 et 5, ces données ont été construites de manière inductive à partir du couplage des modèles heuristiques des contingences situationnelles et institutionnelles de Pelgrims, aux verbatim des entretiens d'autoconfrontation eux-mêmes couplés à l'observation approfondie des comportements des étudiants-stagiaires lors des séances d'enseignement confrontées. En accord avec la définition provisoire attribuée à l'activité des étudiants-stagiaires à l'issue du chapitre 3, nous avons en effet fait le pari d'une émergence des contingences significatives repérables au travers de la documentation de la conscience préréflexive lors des entretiens d'autoconfrontation. Nous reconnaissons néanmoins qu'en l'absence de travaux précurseurs dans ce domaine particulier de la formation à l'enseignement spécialisé, cette méthode de construction des données conçue et mise en œuvre par une chercheuse-formatrice elle-même acculturée tant aux enjeux significatifs des contextes d'enseignement spécialisé qu'aux enjeux potentiellement significatifs des dispositifs de stage, mériterait d'être reproduite sur plusieurs échantillons (provenance des étudiants-stagiaires et typologie des dispositifs de stage) afin d'être éprouvée sur une plus large échelle.

11.3 Perspectives et ouvertures

Au terme de cette recherche, nous sommes en mesure de mettre en évidence plusieurs perspectives ouvertes par la présente thèse. Si la plupart ont été évoquées ci et là tout au long du chapitre 10 et de la première partie de ces conclusions, nous les reprenons synthétiquement ici en trois axes : a) les perspectives offertes pour le travail de formation des étudiants-stagiaires b) pour le travail de formation des formateurs de terrain, c) pour la conception et la régulation des dispositifs de stage. Les différentes perspectives de recherches futures sont présentées en lien avec ces trois axes de recherche.

11.3.1 Perspectives pour le travail des étudiants-stagiaires

Les connaissances produites dans le cadre de la recherche invitent les différents acteurs de la formation initiale à l'enseignement spécialisé (y compris les étudiants-stagiaires eux-mêmes) à accorder une importance non négligeable à la dimension productive comme à la dimension constructive de l'activité des étudiants-stagiaires tout au long du stage, mais également et surtout en amont et en aval de chacun des stages.

Dès lors que nous considérons la formation comme un travail, nous assumons également que les étudiants-stagiaire sont tenus d'accomplir un certain nombre de tâches prescrites par les contrats pédagogiques de stage, dans les conditions assignées par les prescriptions des dispositifs de stages d'une part, dans les conditions assignées par les structures d'enseignement spécialisé les accueillant comme étudiants-stagiaires d'autre part. Or, ceux-ci cherchent le plus souvent à se conformer tant à ces prescriptions institutionnelles qu'à ces conditions situationnelles et institutionnelles, tout en s'attendant à « recevoir » l'accompagnement-type imaginé et souhaité. La signification qu'ils accordent au potentiel de transformation de leur activité étant le plus souvent étroitement articulée à une préoccupation de *faire juste pour faire bien*, ils cherchent le plus souvent à caler leur activité sur celle de leur formateur de terrain. Étant essentiellement préoccupés par les tâches d'enseignement (individualisé) qu'ils ont à accomplir auprès des élèves de la classe – traduisons par le fait de parvenir à susciter l'engagement des élèves dans la réalisation des tâches qu'il leurs prescrivent – plaçant leurs attentes de trans-formation sur la personne du formateur de terrain, et ne sachant pas à quoi s'attendre lorsqu'ils arrivent en stage,

ils ne sont dès lors pas en mesure d'identifier le potentiel de l'environnement de formation susceptible d'être actualisé lors des stages. Si des transformations d'activité ont lieu à chaque instant, les étudiants-stagiaires ne s'en rendent pas forcément compte, ou n'y accordent qu'une importance relative et comptent sur les retours des formateurs de terrain pour que celles-ci soient révélées ou validées.

Sensibiliser les étudiants en formation, aux dimensions *constructives* encore opaques de leur propre activité, en leur fournissant la possibilité d'y accéder au travers d'un recueil de traces vidéographiques et/ou photographiques de leur activité en cours de stage, et d'une autoconfrontation à ces traces visuelles dans un contexte *a-évaluatif* s'avérerait potentiellement transformateur.

De même, sensibiliser les étudiants en formation, aux dimensions *productives* de leur activité, celles-ci s'avérant également encore opaques et le plus souvent limitées à certains aspects du travail d'enseignant spécialisé et de formation à ce travail. Savoir quelles sont les tâches à accomplir, dans quels buts et sous-butts celles-ci le sont, quelles sont les conditions de travail qui seront susceptibles d'infléchir l'accomplissement effectif de ces tâches etc., sont pourtant autant d'éléments figurant dans le document relatif au projet de formation de l'étudiant-stagiaire et que ce dernier est tenu de documenter en début de stage (Pelgrims, Delorme, Emery, 2013). Or ces éléments demeurent encore à présent extrêmement peu significatifs pour les étudiants-stagiaires, ceux-ci comptant sur leurs formateurs de terrain pour leur « raconter et décrire » le contexte, l'organisation et le fonctionnement de la structure, les élèves et leurs PEI, les disciplines à enseigner etc.

Nous sommes néanmoins convaincue, à l'issue de cette recherche, qu'il serait sûrement formateur pour les étudiants-stagiaires de s'engager davantage et en amont du stage dans une préparation pro-active de leur stage, de manière à être davantage en mesure de co-construire un environnement de formation avec les différents acteurs de la structure de stage et les différentes situations formatrices susceptibles de se présenter, en cherchant avant tout à accroître le potentiel de transformation de leur activité. Pour ce faire, chercher à rédiger un projet de formation prenant appui sur des préoccupations, une actualité potentielle et une culture-propre à l'étudiant-stagiaire, rendues explicites afin d'être partagées avec celles du formateur de terrain (ou des autres collègues susceptibles d'intervenir dans le processus de transformation) également rendues explicites, contribuerait à favoriser la mobilisation de l'étudiant dans son propre processus de formation.

C'est en ce sens que l'accompagnement à l'émergence, la rédaction et à la régulation régulière des projets de formation (avant, pendant et entre les stages), par des pairs de seconde année, de troisième année voire des pairs récemment entrés dans le métier, institués en tant qu'accompagnateurs (Jullien, 2007) pourrait, dans une perspective future, s'avérer intéressant à mettre en place et à explorer en termes de dispositif de recherche articulé à la formation. Ces pairs sont en effet encore proches des préoccupations d'étudiants-stagiaires débutant dans l'enseignement (spécialisé), mais sont en revanche affranchis de toute dimension évaluative, contrairement aux formateurs de terrain et aux formateurs universitaires. Davantage acculturés aux spécificités des contextes d'enseignement spécialisé, ainsi qu'aux exigences des dispositifs de formation pratique pour avoir effectué la plupart de leurs stages de formation initiale et souvent des remplacements de longue durée, ceux-ci seraient, moyennant une initiation aux présupposés d'une l'analyse du travail menée dans une perspective de formation, susceptibles d'accompagner leurs pairs dans « l'éveil » aux signes potentiellement pertinents à identifier dans les environnements de travail réel, avant que ceux-ci puissent y accéder lors de leurs stages. Ce dispositif d'accompagnement par les pairs, pourrait à travers une parole incitative et non affirmative et frontale (Jullien, 2007) contribuer à élargir l'ouverture des préoccupations des étudiants-stagiaires à d'autres possibles. Actuellement réduits à la sélection des seules informations jugées utiles pour planifier leurs tâches d'enseignement en fonction « des exigences de l'uni », tout en cherchant à s'adapter « aux exigences du terrain », il pourrait devenir intéressant pour les étudiants-stagiaires d'envisager la possibilité de s'intéresser aux dimensions architecturales de la structure, aux dimensions spatiales et organisationnelles de la classe, aux dimensions spatio-temporelles et rituelles du déroulement d'une séance, mais également à leur influence potentielle sur l'anticipation, l'organisation et la mise en œuvre des tâches d'ordre pédagogique, didactique et collaboratif. De même, des échanges ciblés entre pairs sur les dimensions didactiques et pédagogiques des projets scolaires intéressants à mener individuellement avec les élèves en contextes de stage, puis à co-évaluer et à co-réguler, contribueraient à une boucle de coformation potentielle à explorer. Ceux-ci s'inscriraient dans une visée de formation aux tâches collaboratives et au co-enseignement entre pairs, finalement peu mobilisées dans une perspective formative dans les dispositifs de stage.

Explorer l'activité de ces étudiants-stagiaires engagés dans ces dispositifs d'accompagnement et/ou de co-formation entre pairs s'avérerait de plus une piste intéressante de prolongation de notre enquête sur les transformations d'activités sur un temps long, dans le cadre de la formation. Celle-ci constituerait en effet en une sorte d'observatoire des transformations d'activité suscitées par de l'analyse d'activité (construction de phrase à revoir ?) entre pairs selon les postulats du programme de recherche du cours d'action, dans une transition – rupture/continuation- (Jullien, 2007, 2009) entre activité de formation et entrée dans le métier.

Par ailleurs, la recherche a montré l'importance (d'une considération) *des dimensions corporelles et émotionnelles* dans la formation au travail d'enseignant spécialisé. Celles-ci constituent une large part des composantes de l'activité des étudiants-stagiaires lorsqu'ils enseignent et se forment au travail des enseignants. Or, ceux-ci ne les mobilisent pas toujours comme des ressources susceptibles d'accroître le potentiel de certaines situations d'enseignement, de favoriser l'actualisation de certaines actions chez les élèves ou au contraire d'en empêcher d'autres et de freiner par exemple certains apprentissages. Ces aspects sont probablement déjà explorés et travaillés dans le cadre des séminaires d'analyse et d'intégration de l'activité professionnelle qui exercent spécifiquement les compétences d'analyse de l'activité professionnelle dans une articulation avec les dispositifs de stage. Ils demeurent cependant conçus dans une perspective évaluative et potentiellement animés par un formateur universitaire par ailleurs chargé des suivis et de l'évaluation des stages d'un certain nombre d'étudiants au sein des séminaires.

Dans un esprit et une visée similaire à celle proposée par le Pôle Cité de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève²⁹⁷ créé en 2017 et dans la continuité des discussions entamées dans le cadre d'un groupe de travail interfacultaire visant à la création d'une consultation clinique destinée aux formateurs et aux étudiants-stagiaires des trois filières de formation des enseignants (spécialisé, primaire et secondaire), nous trouverions pertinent de poursuivre ces travaux afin de mettre à disposition des nombreux étudiants en formation initiale d'enseignants, une *unité de conseil et d'intervention* susceptible d'accompagner un dispositif d'accompagnement au processus de formation et de transformation de l'activité en contextes de stage :

Les **unités de conseil et d'intervention** offrent des services à des groupes de personnes (internes ou externes à l'Université), des entreprises, des institutions, des organismes associatifs, des écoles ou des services de l'administration publique dans les domaines de la formation des adultes et des enseignants, des dispositifs et politiques scolaires, ainsi que des technologies de formation et apprentissage (Pôle Cité FPSE, 2019)

Articulant des perspectives de recherche et de formation spécifiquement profitables au domaine de formation à l'enseignement spécialisé, mais également et plus globalement au domaine de la formation des enseignants, la conception d'une telle unité pourrait de plus favoriser les synergies interfacultaires susceptibles de déboucher sur des collaborations intéressantes.

11.3.2 Perspectives pour le travail des formateurs de terrain

Si, conformément à ce qui est recommandé par les contrats pédagogiques des stages, les étudiants-stagiaires ont ainsi bel et bien la responsabilité de s'engager dans les processus de transformation d'activité en amont, pendant et entre les différents stages, ils devraient pouvoir compter sur la mise à disposition d'environnements de formation offrant un potentiel de transformation correspondant suffisamment aux attentes des instituts de formation initiale. Les formateurs de terrain ont dès lors également une *responsabilité* à engager dans ces processus de transformation, en offrant précisément aux étudiants ces environnements de formation au sein de leur environnement de travail.

La recherche montre l'intérêt qu'il y aurait, comme déjà évoqué plus haut, à susciter chez les formateurs de terrain eux-mêmes des transformations d'activité leur permettant de développer progressivement des connaissances relatives à une ingénierie de formation contribuant à proposer aux étudiants-stagiaires des environnements de formation stimulants, innovants et adaptés aux projets de

²⁹⁷ Pôle cité de la FSPE, repéré sur : <https://www.unige.ch/fapse/pole-cite/>

formation des étudiants-stagiaires. En ce sens, les connaissances produites dans ce travail de thèse pourront favoriser une sensibilisation aux problématiques et sous-problématiques significatives de l'activité des étudiants-stagiaires.

Les limites évoquées précédemment font par ailleurs état de l'absence de connaissances directement produites sur l'activité des formateurs de terrain en contextes d'enseignement spécialisé, selon la double perspective théorico-méthodologique que nous avons adoptée. Il importe de poursuivre des recherches permettant de produire des connaissances complémentaires à celles déjà obtenues de manière exploratoire (Delorme, 2014 ; 2015a ; 2015b ; Pelgrims & Delorme, 2013 ; Pelgrims & Delorme, 2016/à paraître) afin d'accéder à la complexité précédemment évoquée et discutée dans le chapitre 10, résultant des configurations d'activité (celles des étudiants-stagiaires et celles des formateurs de terrain) en présence lorsque les étudiants-stagiaires enseignent *en présence* des formateurs de terrain. Un élargissement de ces recherches aux configurations articulant l'activité des formateurs de terrain à celle des formateurs universitaires, prenant en considération les dimensions contextuelles des environnements de formation, selon une logique d'alternance, s'avérerait également d'un grand intérêt.

En outre, comme également évoqué lors de la discussion des résultats, il conviendrait de développer un autre axe de recherches sur l'activité des formateurs de terrain, dans la description et la compréhension des résistances à l'accueil d'étudiants-stagiaires, manifestées par ces derniers dans certains contextes d'enseignement spécialisé, notamment dans les contextes d'appui à l'intégration scolaire en classes régulières. Un exemple consiste dans la mise en relation des significations accordées aux contingences des dispositifs de stage avec les contingences des contextes d'enseignement spécialisé, en nous intéressant cette fois-ci au point de vue des enseignants spécialisés chevronnés exerçant dans ces différents contextes.

11.3.3 Perspectives pour les dispositifs de stage

Comme mentionné dans la section consacrée aux limites de la recherche, les connaissances issues du traitement lent et progressif des données ont le plus souvent déjà contribué à la régulation des dispositifs de formation pratique de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé au fil des années qui ont vu la réalisation de cette thèse. En ce qui concerne l'éventuelle intégration des propositions de régulation issues des connaissances de la recherche, il pourrait également être pertinent de veiller aux effets contre-productifs de toute imposition de nouvelles prescriptions dans une logique « bottom up », en favorisant un processus constructif de renormalisation de ces prescriptions (Schwartz, 2000). En effet, après obtention de l'aval des instances décisionnelles du programme de formation au sein de l'institut de formation des enseignants pour toute transformation des dispositifs de formation pratique envisagée, il conviendrait de soumettre les propositions retenues à la consultation des différents acteurs et partenaires concernés. Une co-construction de certains axes de leurs transformations pourrait par exemple (d'ailleurs) être envisagée dans le cadre d'un groupe de travail réunissant certains représentants des étudiants, des formateurs de terrain et des formateurs universitaires, ou dans le cadre des dispositifs de co-formation des stages en contextes d'enseignement spécialisé.

Finalement, nous soulignons la nécessité de préserver la dimension de veille ou de « monitoring » des nombreuses activités déployées dans le cadre de ces dispositifs de stage, afin de permettre un ajustement et des régulations adaptées des dispositifs de formation pratique aux transformations d'activités étroitement articulées aux évolutions des contextes d'enseignement spécialisé. N'oublions pas en effet que le travail de l'enseignant spécialisé est actuellement lui-même soumis à de profondes mutations.

11.3.4 En nous retournant à présent sur le chemin tracé et parcouru au sein du *monde de l'activité*...

En adossant la conception de notre dispositif de recherche sur la potentialité d'une complémentarité théorique et méthodologique de la sémiologie énaïve avec l'interactionnisme situé, nous avons débuté une traversée d'un monde peu familier, celui de l'*Activité* ... En chemin des rencontres « faisant expérience » entraînant bon nombre de transformations d'activité durables, ainsi que des contraintes (épistémologiques, ontologiques, éthiques, mais aussi temporelles) et des libertés (absence de travaux similaires, espaces implicitement laissés ouverts par les postulats de ces deux programmes) ont « fait

signe », tandis que d'autres n'ont pas perturbé la marcheuse... Était-ce à défaut d'une vigilance suffisante de sa part ? D'autres recherches plus ciblées, permettant d'approfondir ce questionnement théorique et méthodologique nous semblent nécessaires. Cette thèse a consisté en quelque sorte en une recherche exploratoire des possibles... plusieurs nouvelles *voies* s'ouvrent désormais...

Références bibliographiques

- Agence Européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2012). *Formation des enseignants pour l'inclusion. Profil des enseignants inclusifs*, Odense, Danemark : Auteur.
- Akkari, A. & Broyon, M.-A. (2008). L'adéquation entre demande et offre d'enseignants en Suisse. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 13-27.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (Ed.), *Apprendre avec les technologies*, (pp. 47-59). Paris : Presses universitaires de France.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. Van Zanten (Ed.) *Dictionnaire de l'éducation*, (pp. 311-314). Paris : Presses Universitaires de France.
- Allan, J. (2006). The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 121-133.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, hors-série 1, 5-16
- Amigues, R. & Zerbatou-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Assude, T., Perez, J.-M, Tambone, J. & Vérillon, A. (2011). Apprentissage du nombre et élèves à besoins éducatifs particuliers. *Éducation et didactique*, 5.2, 65-84
- Assude, T., Perez, J.-M. & Tambone, J. (2012). Adaptation des gestes professionnels : questionnements à partir des mathématiques enseignées. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 131-138.
- Assude, T. & Suau, G. (2016). Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations, *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 155-169.
- Avramadis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (1999). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes toward integration / inclusion a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147
- Azéma, G. (2015). *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier : une approche en anthropologie cognitive*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paul Valéry – Montpellier III.
- Bacquelé, V. (2014). Pour accéder au langage écrit, un complexe maillage de savoirs et de collaborations : le recours à l'informatique par les élèves dyslexiques, in T. Assude & J.-M. Perez (Ed.) *Savoirs professionnels et pratiques inclusives*, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 177-188.
- Bacquelé, V. (2017). Les aides technologiques : de la réponse aux besoins des élèves à la considération de la personne. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 21-27.
- Bacquelé, V. (2016). Soutenir l'usage des aides technologiques par les élèves dyslexiques dans un contexte inclusif, *Carrefours de l'éducation*, 42, 133-153.
- Bacquelé, V. (2018) *Approche de l'usage du numérique en contexte inclusif. Des technologies au service des élèves dyslexiques du second degré*, Suresnes : Éditions INS HEA
- Balslev, K. (2016). Les entretiens de stage, lieux de construction des savoirs professionnels des enseignants ? In V. Lussi Borer & L. Ria (Ed.), *Apprendre à enseigner*. (pp. 155-167) Paris : Presses universitaires de France.
- Balslev, K., Tominska Conte, E. & Vanhulle, S. (2011). « Le jour où je serai dans ma classe, ce sera différent » : entretiens de stage et construction de savoirs professionnels. *Les Sciences de l'Éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 85-102.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barbier, J.M. & Durand, M. (Ed.). (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barrère, A., Saujat F. & Lanthau, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. *Recherche et formation*, 57, 89-101.

- Bauquis, C. (2014). *L'activité de co-enseignement de deux enseignantes spécialisées : quelle prise en compte des besoins particuliers d'élèves ?* Mémoire de maîtrise universitaire en enseignement spécialisé, Université de Genève. Genève.
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible ? In, M. Crahay & D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement : hommage à Gilbert De Landsheere* (pp. 483-507). Bruxelles : Éditions Labor.
- Bayer, E. & Ducrey, F. (2001). Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? In, R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 243-276). Bruxelles: De Boeck Université.
- Beaucher, H. (2012). La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 59, 10-14.
- Becker, H.S. (1964). Personal Change in Adult Life, *Sociometry*, 27(1), 40-53, repéré le 10.01.2016 sur <http://www.jstor.org/stable/2785801>
- Béguin, P. & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités revue électronique*, 1 (2), 35-49 : Accès : <http://activites.org/v1n2/vol1num2.book.pdf#page=35>
- Bégout, B. (2013). Le « monde » des abeilles selon von Uexküll, *Labyrinthe* [En ligne], 40 | 2013, mis en ligne le 01 mars 2015, URL : <http://journals.openedition.org/labyrinthe/4309> DOI : 10.4000/labyrinthe.4309
- Benoit, H. (2010). Éditorial. Le métier d'enseignant spécialisé. In Y. Jeanne & J. Seknadje-Askénazi (Ed.), *Le métier d'enseignant spécialisé, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51(3), 3-4.
- Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire*. Thèse de Doctorat, Université de Fribourg, Suisse. Récupéré à : <http://doc.rero.ch/record/260843>.
- Benoit, V. (2017). Adéquation perçue par les enseignants réguliers du soutien dispensé dans le cadre de l'intégration scolaire, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 45-51.
- Benoit, V. & Angelucci, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment ? *Revue de pédagogie spécialisée*, 3, 48-54
- Benoit, H. & Gombert, A. (2018/ accepté). Transformation des formations d'enseignants à l'éducation inclusive en France : avancées et limites. In G. Pelgrims, T. Assude & J.-M. Perez (Ed.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*. Bern : Editions CSPS.
- Bergeron, G. & St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire, *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.
- Bettini, E., Crockett, J.B., Brownell, M.T. & Merrill, K.L. (2016). Relationships Between Working Conditions and Special Educator's Instruction, *The Journal of Special Education*, 50(3), 178-190.
- Bettini, E., Jones, N., Brownell, M.T., Conroy, M., Park, Y., Leite, W. Crockett, J. & Benedict, A. (2017). Workload Manageability Among Novice Special and General Educators Relationships with Emotional Exhaustion and Career Intentions, *Remedia and Special Education*, 38(4), 246-256.
- Bettini, E.-A., Jones, N.D., Brownell, M.T., Conroy, M.A. & Leite, W.T. (2018). Relationship Between Novice Teachers' Social Resources and Workload Manageability, *The Journal of Special Education*, 52(2), pp. 113-126.
- Beuscat, J.-S. & Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs (introduction), *Terrains & Travaux*, 11(2), 3-15.
- Billingsley, B.-S. (2003). *Special Education Teacher Retention and Attrition: A critical Analysis of the Literature*, Center on Personnel Studies in Special Education, Document NO. RS-2. Gainesville, FL: University of Florida.
- Billingsley, B. S. (2004). Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature. *The Journal of Special Education* 38(1), 39-55.
- Billingsley, B. S. & Crockett, J. & Kamman, M.L. (2014). Recruiting and Retaining Teachers and Administrators in Special Education. In, P.T., Sindelar, E. D., Mc Cray, M.T, Brownell & B. L. Lignugaris-Kraft (Eds.), *Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation*, Routledge, Taylor & Francis Group, pp. 47-64.

- Billingsley, B. S. & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453-471.
- Billingsley, B. S., & Tomchin, E.M. (1992). Four beginning LD teachers: What their experiences suggest for trainers and employers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7(2), 104-112.
- Blanc, C. (2015). École inclusive et séparative : une question actuelle de territoire, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 29-35.
- Blancher, M. (2010). Un travail d'enseignant itinérant, in Y., Jeanne & J., Seknadje-Askénazi (Ed.), Le métier d'enseignant spécialisé. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51(3), 67-78.
- Blanton, L.P, McLeskey, J. & Hernandez Taylor, K. (2014). Examining Indicators of Teachers Education Program Quality: Intersections Between General and Special Education. In, P.T., Sindelar, E. D., Mc Cray, M.T, Brownell & B. L. Lignugaris-Kraft (Ed.), *Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation* (pp. 129-142). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Blanton, L.P., Pugach, M. C. & Boveda, M. (2018). Interrogating the Intersections Between General and Special Education in the History of Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 354-366.
- Blanton, L.P., Pugach, M.C. & Florian, L. (2011). Preparing General Education Teachers to improve Outcomes for Students With Disabilities, *American association of colleges for teacher education*, 20005.
- Blanton, L.P., Sindelar, P. T. & Correa, V.I. (2006). Models and Measures of Beginning Teacher Quality. *The Journal of Special Education*, 40(2), 115-127.
- Boe, E. E. (2014). Teacher Demand, Supply, and Shortage in Special Education: A National Perspective. In, P.T., Sindelar, E. D., Mc Cray, M.T, Brownell & B. L. Lignugaris-Kraft (Ed.), *Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation* (pp. 67-93). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Booth, T., & Nes, K. & Strømstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*. London, United Kingdom: RoutledgeFalmer.
- Bouchard, C. & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale Université de Liège*, 11-12, 219-236.
- Boudreault, P. & Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignantes associées. In, Boutet & Pharand, *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, (pp.5-30), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants, analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue française de pédagogie*, 94, 73-91.
- Bourgeois, E., Albarello, L., Barbier, J.-M. & Durand, M. (2013). Introduction, Expérience, activité, apprentissage, contribution. In, L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand (Ed.). *Expérience, Activité, Apprentissage* (pp. 1-11). Paris : Presses universitaires de France.
- Boutet, M. & Pharand, J. (Ed.). (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, Presses de l'université du Québec.
- Boutet, M. & Rousseau, N. (Ed.). (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. & Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants, *Phronesis*, 3(1-2), 81-89.
- Bouvier, A. & Obin, J.-P. (Ed.). (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Édition Hachette.
- Boyer, L. & Lee C. (2001). Converting Challenge to Success: Supporting a New Teacher of Students with Autism. *The Journal of Special Education Teachers*, 35(2), 75-84.
- Brinkmann, J. & Twiford, T. (2012). Voices from the Field: Skill Sets Needed for Effective Collaboration and Co-Teaching, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(3), 1-13.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development, *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, La pensée Sauvage, 9 (9.3), 309-336.

- Brousseau, G. & Julia, C. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherches en Didactiques des Mathématiques, La Pensée Sauvage*, 11(2.3), 167-210.
- Brown, A. L., Metz, K. E., & Campione, J. C. (1996). Social interaction and individual understanding in a community of learners : The influence of Piaget and Vygotsky. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget-Vygotsky : The social genesis of thought* (pp. 145-170). Hove, East Sussex : Psychology Press.
- Brownell, M.T., Sindelar, P. T., Kiely, M.T. & Danielson, L. C. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76, 357-377.
- Brownell, M.T. & Smith, S.W. (1993). Understanding special education teacher attrition: a conceptual model and implications for teacher educators. *Teacher Education and Special Education: Current and former teachers' personal views. Exceptionality*, 5(2), 83-102.
- Brownell, M.T., Steinbrecher, T., Kimerling, J., Park, Y., Bae, J. & Benedict, A. (2014). Dimensions of Teacher Quality in General and Special Education. In, P.T., Sindelar, E. D., Mc Cray, M.T, Brownell & B. L. Lignugaris-Kraft (Ed.), *Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation* (pp. 423-444). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Brownell, M.T., Ross, D. R., Colun, E.P. & McCallum, C. (2003). *Special Education Teacher Preparation: Comparison with Exemplary Practices in General Teacher Education*. Center on Personnel Studies in Special Education, Document Number, RS-4, Gainesville, FL: University of Florida.
- Brownell, M.T., Ross, D.R., Colun, E.P. & McCallum, C. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison with General Teacher Education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242-252.
- Brownell, M.T. & Sindelar, P.T. (2016). *Preparing and Retaining Effective Special Education Teachers: Systemic Solutions for Addressing Teacher Shortages*, (Policy Brief for the CEEDAR Center). Gainesville, FL: Collaboration for Effective Educator Development, Accountability and Reform. Récupéré à: cedar.education.ufl.edu
- Brûlé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Chicoutimi : Ed. G. Morin.
- Brunet, J.-P. (1996). Les rôles et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire. Recherche collaborative, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Bucheton, D. (2014). Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements ». In D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 25-72). Toulouse : Édition Octares.
- Bucheton, D. & Jorro, A. (2014). Une posture de « chercheur en lien avec la formation ». La quête d'un ethos scientifique. In D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp.7-24). Toulouse : Édition Octares.
- Bürli, A. (2005). *L'enseignement spécialisé dans le système suisse d'éducation et de formation : situation et perspectives*. Bern : CDIP.
- Busch, T. W., Pederson, K., Espin, C.A. & Weissenburger, J., W. (2001). Teaching Students. With Learning Disabilities: Perceptions of a First-Year Teacher. In, *The Journal of Special Education*, 35(2), 92-99.
- Cabre, A.C. & Sartori, N. (2019). *Accompagner, former, évaluer les stagiaires en contexte de stage en enseignement spécialisé à Genève : des rôles et des gestes déclarés par des formateurs de terrain et perçus par les stagiaires*. Mémoire de maîtrise universitaire en enseignement spécialisé, Université de Genève, Genève.
- Canat, S. (2006). Les troubles du comportement et du caractère. Une subjectivité inattendue à l'école, *Recherches & éducations*, [En ligne], 11 | 2006, mis en ligne le 15 octobre 2008, récupéré à : URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/396>
- Canat, S. & Grave, B. (2010). Co-intervenir pour aider dans le cadre de la classe : le rôle du maître E et du professeur des écoles, in Y., Jeanne & J., Seknadje-Askénazi (Ed.), *Le métier d'enseignant spécialisé. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51, 203-222.
- Cancio, E.J., Larsen, R., Mathur, S. & Bailey Estes, M., Johns, B. & Chang, M. (2018). Special Education Teacher Stress: Coping Strategies, *Education and Treatment of Children*, 41(4), 457-481. DOI: <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025>
- Cange, C. & Favre, J.-M. (2003). L'enseignement des mathématiques dans l'enseignement spécialisé est-il pavé de bonnes intentions, *Éducation et francophonie*, 31(2), 199-217.

- Carroll, A., Forlin, C. & Joblin, A. (2003). The impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities, *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-80.
- Carter B., K. & Scruggs, T.-E., (2001). Thirty-One Students: Reflections of a First-Year Teacher of Students with Mental Retardation. *The Journal of Special Education Teachers*, 35(2),100-105.
- Casanova, R. (1999). *La classe spécialisée. Une classe ordinaire ?* Éditions ESF.
- Cèbe, S. (2006). Apprendre à comprendre : pas de métacognition sans cognition. In G. Toupiol (Ed.), *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (pp. 185-204). Paris : Retz.
- Cèbe, S. & Pelgrims, G. (2008). Ajuster les pratiques d'enseignement aux besoins spécifiques des élèves, *Langages et pratiques*, 41, 51-59.
- Cèbe, S., Pelgrims, G. & Martinet, C. (2009). Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ? In, La Chapelle, G. & Crahay, M. (Ed.). *Réussir à apprendre* (pp. 47-57), Paris : Presses universitaires de France.
- Cerutti, S. (2008). Histoire pragmatique, ou de la rencontre entre histoire sociale et histoire culturelle. *Tracés, Revue des sciences humaines*, 15,147-168, [en ligne] récupéré le 08 février 2017. URL : <http://traces.revues.org/733> ; DOI : 10.4000/traces.733
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche & Formation*, 61, 85-129.
- Chaliès, S. & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- Chalmers, A.-F. (1987). *Qu'est-ce que la science ? Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend*. Paris : Éditions La Découverte.
- Chamoix, C. (2016). Les enjeux épistémologiques de la notion d'Umwelt chez Jakob Von Uexküll. *Tétralogiques*, 21, 171-194.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation, *Savoirs*, 8(2), 9-50.
- Chatelanat, G. & Pelgrims, G. (2003). Éducation et enseignement spécialisé : un champ fragmenté en sciences de l'éducation ? In, G. Chatelanat & G. Pelgrims (Ed.), *Éducation et enseignement spécialisé : ruptures et intégrations* (pp. 8-25). Bruxelles : de Boeck.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevrey-Gaussauer, N. (2018). *Lien enseignant-élève et ses implications pour les apprentissages : étude des micro-gestes déclarés par des enseignants spécialisés*. Mémoire de maîtrise universitaire en enseignement spécialisé. Université de Genève, Genève.
- Chlostova, M. (2018). *Engagement dans l'apprentissage et autorégulation des élèves en contextes d'enseignement spécialisé : rôle des appréciations que font les élèves des situations, de la discipline et des pratiques d'enseignement en mathématiques*. Canevas de thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Chopin, M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Presses universitaires de Rennes.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Cochran-Smith, M. & Dudley-Marling, C., (2012). Diversity in Teacher Education and Special Education: The Issues That Divide. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 237-244
- Connelly, V. & Graham, S. (2009). Student Teaching and Teacher Attrition in Special Education, *Teacher Education and Special Education*, 32(3), 257-269.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A. L. & Marsh, S. (2008). Classwide Interventions. Effective Instruction Makes a Difference. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 24-30.
- Cook, B. & Schrimmer, B. R. (2003). What Is Special About Special Education ? Overview and Analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), 200-205.
- Coquidé, M., Stallaerts, M., & Garel, G. (2014). Discours d'enseignants de maternelle sur des espaces pour découvrir le monde, *Huitièmes journées scientifiques de l'ARDIST- Marseille*, 12, 13, 14 mars 2014.

- Correa Molina, E. & Gervais, C. (Ed.). (2008). *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E. & Villemagne, C. (2011). Professional Constructs of Future Teachers in Special Education within the Context of Remedial Guidance for Adults with Minimal Schooling, *McGill Journal of Education*, 46(1), 55-72.
- Crahay, M. & Lafontaine, D. (Ed.). (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Editions Labor
- Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2010). L'empathie face aux conduites violentes, aspects émotionnels et cognitifs, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, [Article disponible uniquement en format électronique] récupéré à : <https://www.csp.ch/revue-zeitschrift-et-editions/revue/archives/articles-2010>
- Curonici, C. & McCulloch, P. (2004). L'approche systémique en milieu scolaire : réflexions 20 ans après, *Thérapies familiales*, 25(3), 381-405.
- Darmon, M. (2005). Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain, *Genèses*, 58(1), 98-112.
- Dayer, C. (2013). Élaborer sa posture à travers la thèse. In, M. Hunsmann & S. Kapp (Ed.), *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales* (pp. 87-103). Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Delorme, C. (2013). *Analyse de l'activité de stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé : le développement de trajectoires identitaires en formation*. Canevas de thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Delorme, C. (2014, août). *Special needs education teachers' vocational training : The incidence of situational frame factors*. Poster présenté au Biennial Meeting of EARLI SIG15 Special Educational Needs, "Special Educational Needs: Challenges in Learning and Instruction", Universität Zürich, 25-26 août 2014.
- Delorme, C. (2015). Enseigner en contexte d'intégration scolaire : trajectoires identitaires et formation des enseignants spécialisés. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 42-49
- Delorme, C. (2015). Évaluation des compétences professionnelles en formation initiale des enseignants spécialisés : quelle activité évaluative les acteurs déploient-ils en situation d'entretien d'évaluation ? *Actes du colloque de l'ADMEE-Europe 2015*, Université de Liège.
- De Montmollin, M. (1996). *L'ergonomie*. Paris : Éditions la Découverte.
- Derouet-Besson, M.-C. (1998). *Les murs de l'école*, Métailié, 1998.
- Desbiens, J.-F., Borges, C. & Spallanzani, C. (Ed.), (2012). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F. & Spanllanzani, C. (2012). Évaluer : à la recherche d'un regard équilibré sur le développement du stagiaire. In, J.-F. Desbiens, C. Borges & C. Spallanzani, C. (Ed.) *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*, (pp. 29-32). Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F. & Spanllanzani, C, Borges, C. (2013). *Quand le stage en enseignement déraile. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, N. & Bowen, F. (2011). Les défis de la formation initiale et continue dans l'intervention auprès des jeunes en difficulté de comportement, *Formation et profession*, 18(3), 20-23.
- Dias, T. & Tièche Cristinat, C. (2012). Spécificités des situations didactiques dans l'enseignant spécialisé, In Dorier, J.-L., Coutat, S. (Ed.). *Enseignement des mathématiques et contrat social : Enjeux et Défis pour le 21^e siècle – Actes du Colloque EMF2012 (GT8, pp. 1067-1074)*. <http://www.emf2012.unige.ch/index.php/actes-emf-2012>
- Dieumegard, G., Saury, J., et Durand, M. (2004). L'organisation de son travail : une étude du cours d'action de cadres de l'industrie. *Le travail humain*, 67(2),157-179.
- Dobrowolska, D. (2018). *Vous êtes QUOI comme enseignante ? : construction de l'ethos discursif dans les entretiens de stage*. Thèse de doctorat, Université de Genève, Genève.
- Donnelly, V. & Watkins, A. (2011). Former les enseignants à l'inclusion en Europe. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 11-16.
- Doré, R. (2001). Intégration scolaire (Document web). Accès : http://inclusion.50webs.com/pdf/def_integracion_inclusion_de_robert_dore.pdf

- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J.-P. & Bélanger, N. (1998). *L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada*. Document téléaccessible à l'adresse URL : www.cmec.ca/stats/pcera/compaper/98-44fr.pdf.
- Dottenwille, F. & Houchot, A. (2013). *Concevoir et construire une école primaire*, Éditions : Le moniteur.
- Doudin, P.-A. & Curchod-Ruedi, D. (2010). La compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école. In, L.Lafortune, S. Fréchette, N.Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (Ed.), *Approches affectives et métacognitives de la compréhension*, (pp. 127-145). Presses de l'Université du Québec.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants, In, M. Crahay & D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement : hommage à Gilbert De Landsheere* (pp. 435-482). Bruxelles : Éditions Labor.
- Doyle & Ponder, (1975). Classroom Ecology : Some Concerns About a Neglected Dimension of Research on Teaching, *Contemporary Education*, 46,(3), 183-188.
- Doyle, W. (2013). Ecological Approaches to Classroom Management. In, C. Evertson & Weinstein (Ed.), *Handbook of research on classroom management, Research, Practice and Contemporary Issues* (pp.97-125). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Drame, E. (2010). Increasing professionalism through teacher preparation. In, *Current Issues and Trends in Special Education: Research, Technology, and Teacher Preparation*. Published online: 08 March 2015, 177-185. Récupéré de: [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2010\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2010)0000020014)
- Dray, B. & Newman Thomas, C. (2010). Teaching is Not a Profession: How General and Special Education Teacher Education Have Failed. In, *Current Issues and Trends in Special Education: Research, Technology, and Teacher Preparation*. Published online: 08 March 2015, 187-203. Récupéré de: [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2010\)0000020015](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2010)0000020015)
- Duchesne, H. (2014). Réflexions sur la formation initiale des enseignants appelés à œuvrer dans l'école inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 13-19.
- Ducrey, F., Guillet, E., Hrizi, Y. & Petrucci, F. (2014). Analyse de la charge de travail des enseignant-e-s de l'enseignement spécialisé. Genève : Service de la Recherche en éducation.
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation* [En ligne], 4|2009, mis en ligne le 09 mars 2010, récupéré le 27 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/899>
- Dunand C. & Feuilladioux, S. (2014). Les aides pédagogiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers : pratiques génériques ou spécifiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 113-126.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, M. (2006). *Activité(s) et Formation* (Carnets des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Durand, M. (2007). Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain, *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 6, 83-98.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes, *Éducation et didactique*, 2(3), 97-128.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions., In, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle ; J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Encyclopédie de la formation*, (pp. 827-856). Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, M. (2016). Apprendre à ne pas sourire avant Noël, In V. Lussi Borer & L. Ria (Ed.). *Apprendre à enseigner* (pp. 35-47). Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, M. (2017a). L'activité en transformation. In, J.-M. Barbier & M. Durand (Ed.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 33-55). Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, M. (2017b). Rapports d'acteurs dans l'analyse des activités. In, J.-M. Barbier & M. Durand (Ed.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 297-303). Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, M., Goudeaux, A., Horcik, Z., Salini, D., Danielian, J. & Frobert, L. (2013). Expériences, mimesis et apprentissage. In, L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand (Ed.). *Expérience, Activité, Apprentissage* (Formation et pratiques professionnelles, pp. 39-64). Paris : Presses universitaires de France.

- Durand, M. & Horcik, Z. (2012). Pour une autre alliance du savoir et de l'action : l'invention d'espaces de pratiques de travail – formation – recherche mutuellement fécondes. In, F. Yvon & M. Durand (Ed.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*, (pp. 28-44). Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M., Ria, L. & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103.
- Durand, M., Ria, L. & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. In, F. Yvon et Saussez, F. (2010) (Ed.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp.17-40). Presses de l'Université de Laval.
- Durand, M. et Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie/formation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 47-60.
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse : Editions Octarès.
- Duvillard, J. (2014). *L'introspection gestuée. La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lyon 1 Claude Bernard.
- Duvillard, J. (2016). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. Paris : ESF
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « Inclusion ». *Recherche et Formation*, 61, 71-83.
- Ebersold, S. & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatifs particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de recherche sur le Handicap*, 7, 102-115.
- Ebersold, S. & Mauguin, M. (2016). Droit à l'éducation et accessibilité. In G. Pelgrims & J.-M. Perez (Ed.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*, (pp.21-36). Suresnes : Editions l'INS HEA.
- Emery, R. (2005). Enseignement spécialisé en Centre de Jour : l'importance des ritualisations, *Pédagogie spécialisée*, 3, 36-43.
- Emery, R. (2014). Un langage commun, condition du travail multiprofessionnel. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 41-53.
- Emery, R. (2015). Collaboration multiprofessionnelle en pédagogie spécialisée: clarifications de la terminologie. *Revue de pédagogie spécialisée*, 1, 6-14.
- Emery, R. (2016). *La collaboration multiprofessionnelle dans les institutions spécialisées en lien avec les projets éducatifs individualisés des élèves : perceptions, pratiques déclarées et activité située*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Emery, R. (2017). La collaboration multiprofessionnelle dans les contextes d'institution spécialisée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 178, 193-209.
- Emery, R., Bacquélé, V. & Pelgrims, G. (à paraître). Collaboration multiprofessionnelle en contexte scolaire d'intégration : perceptions des parents des rôles et apports des différents intervenants.
- Emery, R. & Pelgrims, G. (2015). Collaboration multiprofessionnelle dans un contexte d'enseignement spécialisé : activité déployée pour la conception et la régulation d'un projet d'élève. *Recherches en éducation, N° Hors-série*, 7, 43-53.
- Emery, R., Haenggeli-Jenni, B., Danalet, M.-L & Sollberger, K. (accepté). Enseignant spécialisé en équipes pluridisciplinaires dans des établissements scolaires ordinaires : un travail collaboratif et une identité réinterrogés. In G. Pelgrims, T. Assude & J.-M. Perez (Ed.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*. Bern : Editions CSPS.
- Enlart, S. & Mornata, C. (2006). *Concevoir des dispositifs de formation d'adulte*. (Carnets des sciences de l'éducation) Genève : Université de Genève.
- Falzon, P. (2004). Nature, Objectifs et connaissances de l'ergonomie, In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 17- 35). Paris : Presses Universitaires de France.
- Faverge, J.-M. (1972). L'analyse du travail, in Fraisse P. *Traité de psychologie appliquée, tome 3*. (pp. 5-60). Paris : Presses universitaires de France.

- Feyfant, A. (2015). L'établissement scolaire comme lieu de formation ? *Revue de littérature*. In, L. Ria (Ed.). *Former les enseignants au XXI^e siècle, Établissement formateur et vidéoformation*, (pp. 21-32). Bruxelles : de boeck.
- Fisler, E. (2017). Nécessité de former des personnes-ressources en technologie d'aide. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 28-33.
- Fisler, E. & Mathey, M.-P. (2017). Technologie d'aide : des ressources à connaître dans le cadre de la pédagogie spécialisée. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 35-41.
- Flandin, S. (2015). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome : contribution à un programme de recherche technologique en formation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal.
- Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. In, J.-M. Barbier & M. Durand (Ed.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 193-205). Paris : Presses universitaires de France.
- Flavier, E. (2009). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire, *Travail et formation en éducation*, [En ligne], 4 | 2009, mis en ligne le 09 mars 2010, consulté le 03 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/949>
- Floor, A. (2011). *Jeune enseignant, pourquoi tu pars ? Analyse UFAPEC 2011, n°27.11*, Union francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, Bruxelles.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends, *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Florian, L. (2014). Preparing Teachers to Work With Students With Disabilities, An International Perspective. In, P.T., Sindelar, E. D., Mc Cray, M.T, Brownell & B. L. Lignugaris-Kraft (Ed.), *Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation* (pp. 47-64). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All
- Frangieh, B., Mérini, C. & Thomazet, S. (2014). Comment les enseignants spécialisés envisagent-ils leur place dans l'école inclusive ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 34-41.
- Friend, M. & Barron, T. (2016). Co-Teaching as a Special Education Service: Is Classroom Collaboration a Sustainable Practice ? *Educational Practice & Reform*, 2, récupéré de : <http://journals.radford.edu/index.php/EPR/issue/view/6>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C.(2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 22(4), 91-98.
- Gardou, C. (2014). Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif ? in T. Assude & J.-M. Perez (Ed.) *Savoirs professionnels et pratiques inclusives, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 11-20.
- Garnier, P. (2012). Une situation tutorale pour les enseignants spécialisés stagiaires, *Recherches & éducations*, 7, 43-54.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec
- Gavish, B. (2017). Special education trainee teachers' perceptions of their professional world: motives, roles and expectations from teacher training. *Teachers and Teaching*, 23(2), 153-170, DOI: 10.1080/13540602.2016.1204285
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P & Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gélin, D., Rayou, P. & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant*. Paris : Armand Colin.
- Gervais, C. (1999). Le stage d'enseignement. Représentation des principaux acteurs. *Revue canadienne de l'éducation*, 24 (1), 121-136.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Les Presses de l'Université de Laval.

- Ginzburg, C. & Poni, C. (1981). La micro-histoire. *Le débat*, 17(10), 133-136.
- Ginzburg, C. (1980). Il formaggio e i vermi : il cosmo di un mugnaio del'500, In, C. Ginzburg et G. Einaudi, Turin, Traduction française, *Le Fromage et les Vers : l'univers d'un meunier du XVIe siècle*, Paris : Aubier.
- Ginzburg, C., (2004). « Family Resemblances and Family Trees: Two Cognitive Metaphors », *Critical Inquiry*, 30(2), p. 537-556.
- Goffman (1973). La mise en scène de la vie quotidienne, Paris : Éditions de minuit.
- Goigoux, R. (2001). *Enseigner la lecture à l'école primaire*. Habilitation à Diriger les Recherches, Saint-Denis : Université Paris 8.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation & didactique*, 1(3), 47-69.
- Goigoux, R. (2010). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 21-30.
- Goigoux, R. (2016, mars). *Quelles sont les pratiques qui ont un effet positif sur l'apprentissage initial de la lecture ? Conférence de consensus : Lire, apprendre, comprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* 16-17 mars 2016, à l'ENS de Lyon.
- Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, P.-Y. & Roussey, J.-Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 123-138.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming: Fulfilling the promise ? *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 115-126.
- Gravel, C. & Trépanier, N. (2010). Le coenseignement : comment l'appliquer ? In, N. Trépanier & Paré, M. (Ed.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. (pp. 257-274). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Grisson, B. (2004). Des sciences sociales à l'Anthropologie cognitive. Les généalogies de la cognition Située, *Activités*, 1(2), [En ligne], mis en ligne le 01 octobre 2004, récupéré de : URL : <http://journals.openedition.org/activites/1230> ; DOI : 10.4000/activites.1230
- Grossen, M. (1999). Collaboration et travail pluridisciplinaire. *Actualités psychologiques*, 6, 53-76.
- Guilley, E., Cecchini, A., Brüderlin, M. & Jendoubi, V. (2017). Des équipes pluridisciplinaires à l'école primaire : défis et apports de la collaboration interprofessionnelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 55-62.
- Hatchuel, F. (2005). Rituels d'enseignement et d'apprentissage, *Hermès La revue*, 43(3), 93-100.
- Hall, E.T. (1971). *La dimension cachée*, Paris : Éditions Le Seuil.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Ed.) (2001). *Le pari des sciences de l'éducation*, Raisons éducatives, Bruxelles : De Boeck.
- Hudson, P. & Glomb, N. (1997). If It Takes Two to Tango, Then Why Not Teach Both Partners to Dance ? Collaboration instruction for all educators, *Journal of Learning Disabilities*, 30, 442-
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge Mass: The MIT. Press.
- Jeanne, Y. & Seknadje-Askénazi, J. (2010). (Ed.). Le métier d'enseignant spécialisé : Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51, 7-11.
- Jendoubi, V., Guilley, E., & Benninghoff, C. (2015). *Évaluation du dispositif d'intégration et d'apprentissage mixtes (DIAMs)*, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport - Service de la recherche en éducation, Genève.
- Jendoubi, V., Guilley, E., Brüderlin, M., & Cecchini, A. (2017). *Évaluation du projet pilote « Équipes pluridisciplinaires »*, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport - Service de la recherche en éducation, Genève.
- Jendoubi, V., Guilley, E. & Dutrévis, M. (2019). *Évaluation des classes intégrées (CLI) au cycle d'orientation*, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport - Service de la recherche en éducation, Genève.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Ed.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 7-16). Bruxelles : de Boeck.
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Éditions Grasset.
- Jullien, F. (2001). *Du temps*. Éléments d'une philosophie du vivre. Éditions Grasset.

- Jullien, F. (2007). Repérer les impensés de notre pensée pour penser l'accompagnement. In, J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau & J.-Y. Robin (Ed.), *Penser l'accompagnement adulte, Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 209-226). Paris : Presses Universitaires de France.
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Éditions Grasset.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation, *Savoirs*, L'Harmatan, 25(1), 69-86.
- Kanelopoulos, C. (2010). Travail et technique chez les grecs. L'approche de J.-P. Vernant, *Techniques & Culture, Cultures matérielles*, 54-55, 335-353.
- Kang, J., Farnan, S., Lynn, T. (2018) Responding to the Needs of Early Career SETs Through Educator Preparations Programs, *The Advocate*, 23(6). <https://doi.org/10.4148/2637-4552.1002>
- Karnas, G. & Salengros, P. (2017). L'analyse du travail trente ans après Ombredane et Faverge. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 19-2, mis en ligne le 01 mai 2017, récupéré de : URL : <http://journals.openedition.org/pistes/5122> ; DOI : 10.4000/pistes.5122
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kennedy, M.M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591-598.
- Kilgore, K.-L. & Griffin, C.-C. (1998). Beginning Special Educators: Problems of Practice and the Influence of School Context. *Teacher Education and Special Education*, 21(3), 155-173.
- Kilgore, K.-L., Griffin, C., Otis-Wilborn, A. & Winn, J. (2003). The Problems of Beginning Special Education Teachers: Exploring the Contextual Factors Influencing Their Work, *Action in Teacher Education*, 25(1), 38-47.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Rinehart and Winston.
- Lafranchise, N., Lafortune, L. & Rousseau, N. (2011). Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail: développer et prendre en compte la compétence émotionnelle. In, P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise, *La Santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. (pp. 109-136), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs, *Revue française de pédagogie*, 35, pp 151-161.
- Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris : Armand Colin.
- Lakatos, I. (1994), *Histoire et méthodologie des sciences*. Paris : Presses universitaires de France.
- Landenbergue-Gaschen & Lussi, 1999
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, 19(1), 67-81.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Lavian, R.-H. (2014). Masters of weaving: the complex role of special education teachers, *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(1), 103-126.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiu, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des « élèves à besoins éducatifs particuliers » : incidence sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants, *Alter-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de recherche sur le Handicap*, 7(2) 93-101.
- Le Blanc, B. (2014). Francisco Varela : Des systèmes et des boucles, *Hermès La Revue*, 68(1), 106-107.
- Leblanc, S. (2016). Apprendre par la vidéoformation : quelles modalités pour quels apprentissages ? In V. Lussi Borer & L. Ria (Ed.). *Apprendre à enseigner* (pp.141-144). Paris : Presses universitaires de France.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(1), 58-78.
- Leblanc, S., Ria, L. & Veyrunes, P. (2013). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme cours d'action. In, L.Veillard et A. Tiberghien (Ed.), *Instrumentation de la recherche en Éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSa* (pp.113-116). Paris : OpenEdition Books, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

- Le Breton, D. (2014). Pour une poétique du paysage dans le contexte de la marche, *L'information géographique*, 78(1), 44-56.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoux, D. (2007). *Les formations à l'enseignement en Suisse*. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, Aarau.
- Leko, M.M & Brownell, M.T. (2011). Special Education Preservice Teachers' Appropriation of Pedagogical Tools for Teaching Reading. *Exceptional Children*, 77(2), 229-251
- Leko, M.M., Brownell, M.T., Sindelar, P.T. & Murphy, K. (2012). Promoting Special Education Preservice Teacher Expertise, *Focus on Exceptional Children*, 44(7), 1-16.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative : un cadre conceptuel pertinent, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail, *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54, 101-108.
- Lewis, A. & Norwich, B. (Ed.). (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties ? In A. Lewis & B. Norwich, (Ed.) *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*, (pp. 1-14). Maidenhead, United Kingdom: Open University Press.
- Guillemette, F. & L'Hostie, M. (Ed.). (2011). *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lovingfoss, D., Molloy, D.-E., Harris, K.-R. & Graham, S. (2001). Preparation, Practice, and Program Reform: Crafting the University of Maryland's Five-Year, Multicategorical Undergraduate Program in Special Education. *The Journal of Special Education Teachers*, 35(2), 105-115.
- Ludlow, B., Galyon Keramidas, C. & Landers, E. (2007). Project STARS : Using Desktop Conferencing to Prepare Autism Specialists at a Distance, *Rural Special Education Quarterly*, 26(4), 27-35.
- Löwy, I. (2010). Carlo Ginzburg, le genre caché de la micro-histoire. In D. Chabaud-Rychter et al., *Sous les sciences sociales, le genre*, La Découverte « Hors collection Sciences Humaines », p. 177-189.
- Lussi, V. (2003). Émergences institutionnelles de la « pédagogie spécialisée » : entre champ professionnel et champ disciplinaire. L'exemple de la Suisse au début du 20^{ème} siècle. In G. Chatelanat & G. Pelgrims (Ed.), *Éducation et enseignement spécialisé : ruptures et intégrations* (pp. 93-117). Bruxelles : de Boeck.
- Lussi Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (2015). (Ed.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, Bruxelles : de Boeck.
- Lussi Borer, V. & Kamm, E. (2012). Éditorial. Former les enseignants du secondaire obligatoire : La Suisse au carrefour de modèles contrastés, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 34(3), 405-413.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014a). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement, *Activités*, 11(2), 129-142.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014 b). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In L. Paquay, P.Perrenoud, M.Altet, J. Desjardins & R. Etienne. *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?*. (pp. 65-78). Bruxelles : de Boeck
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. In V. Lussi Borer & L. Ria (Ed.). *Apprendre à enseigner*. (pp.193-207). Paris : Presses universitaires de France.
- Lussi Borer, V. & Ria, L. (2016). Apprendre à enseigner, In V. Lussi Borer & L. Ria (Ed.). *Apprendre à enseigner*, (pp. 9-19). Paris : Presses universitaires de France.
- Lussi Borer, V., Yvon, F. & Durand, M. (2015) Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? In V. Lussi Borer, F.Yvon & M. Durand (Ed.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, (Raisons éducatives, pp. 7-29). Bruxelles : de Boeck.
- MacDonald, V. & Speece, D. (2001). Making Time: A Teacher's Report on Her First Year of Teaching Children with Emotional Disabilities. *The Journal of Special Education Teachers*, 35(2), 84-92.
- Malo, A. (2010). Appréciations des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contextes de stage en enseignement, *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95.

- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire, *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.
- Mamlin, N. (2012). *Preparing Effective Special Education Teachers*, New York: The Guilford Press.
- Marchive, A. (2018). Les temps de la pédagogie, Le temps et l'espace de la pratique. Texte repéré sur : <http://www.alainmarchive.com/2018/11/les-temps-de-la-pedagogie-4.html>
- Maréchal, C. (2006). Quel temps d'enseignement en institutions spécialisées à Genève ? *Pédagogie spécialisée*, 2, 29-35.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française Pédagogie*, 155, 112-142.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant : le cas de la Belgique. *Recherche et formation*, 57(1), 23-38.
- Martinet, M., Raymond, D. & Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Mary, C. & Schmidt, S. (2003). La spécificité de l'enseignement des mathématiques en adaptation scolaire, *Éducation et francophonie*, 31(2), 1-12.
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. & Nadeau, M.-F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et des conditions de mise en place*. Rapport de recherche, Programme actions concertées : Programme de recherche sur la persévérance et réussite scolaire. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur & Fonds de recherche du Québec.
- Mastropieri, M.-A. (2001). Is the Glass Half Full or Half Empty? Challenges Encountered by First-Year Special Education Teachers. *The Journal of Special Education*, 35(2), 66-74.
- Mathy, J. (2011). *Quelle formation initiale pour nos enseignants ?* Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel, avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1987). *L'arbre de la connaissance : Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris : Addison-Wesley.
- Mauss, M. (1923-1924). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, *Année Sociologique, seconde série*, repéré le 04.04.18 sur le site : http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/2_essai_sur_le_don/essai_sur_le_don.html
- Mazalto, M. (2017a). *Concevoir des espaces scolaires pour le bien-être et la réussite*. Paris : L'Harmattan.
- Mazalto, (2008). Des établissements pour la réussite de tous. In, M. Mazalto (Ed.). *Architecture scolaire et réussite éducative* (pp.73-81). Éditions Fabert.
- Mazureau, P. (2011). Les déterminants des adaptations en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés, *Travail et formation en éducation*, 8, [En ligne], 8 | 2011, mis en ligne le 16 février 2012. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1562>
- McCaye, L.O & Keyes, D. W. (2001). Developing Social Competence in the Inclusive Primary Classroom, *Childhood Education*, 78(2), 70-78
- Mc Leskey, J., Tyler N.C. & Saunders Flippin, S. (2004). The supply of and Demand for Special Education Teachers: A Review of Research Regarding the Chronic Shortage of Special Education Teachers. *The Journal of Special Education*, 38(1), 5-21.
- Méard, J. & Bruno, F. (2009). *Les règles de métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès.
- Mehran, F., Vanhulle, S. & C, Ronveaux (2007). *Alternances en formation*, Bruxelles : de Boeck.
- Merri, M. & Vannier, M.-P. (2014). La nature et les usages des rituels pour les professeurs d'enseignement spécialisé, in C., Mary, H., Squalli, L., Theis & L. Deblois (Ed.), *Recherches sur les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques*, (pp. 79-92) Presses de l'Université du Québec.
- Merri, M. Vannier, M.-P. (2015). Edito - De l'affaiblissement au renouveau de rituel dans les institutions scolaires. *Recherches en éducation, HS n°8*, 3-13.

- Michel, L. & Bertone, S. (2017). Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel des enseignants novices : études de cas en formation universitaire, *Recherches en éducation*, 30, 8-20.
- Miller, M.D, Brownell, M. & Smith, S.W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201-218.
- Molina, E. & Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Molteni, J.-D., McCombes-Tolis, J. & Root, M. (2015). Special Education, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Volume 23. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92095-6>
- Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant : la communication non verbale du maître dans les pratiques de classe, *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 142-159.
- Moussay, S., Malo, A. & Méard, J.(2012). Apprendre le métier d'enseignant face à des élèves et avec des formateurs. *Recherches et formation*, 69, 135-148.
- Mukamera, J., Lakhal, S. & Tardif, J. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec, *Activités*, 16(1), 1-32.
- Muller, A. (2007). Programmes, objectifs et organisation du travail scolaire : dilemmes et tensions, in, M. Gather-Thurler & O. Maulini (Ed.), *L'organisation du travail scolaire : l'enjeu caché des réformes*, (pp.) Presses de l'Université du Québec.
- Muller, A. & Plazaola Giger, I. (2014). Introduction générale, In A. Muller & I. Plazaola Giger, *Dispositions à agir : travail et formation* (pp. 1-12). Toulouse : Octarès.
- Nagro, S.A. & de Bettencourt, L. U. (2017). Reviewing Special Education Teacher Preparation Field Experience Placements, Activities, and Research. Do We Know the Difference Maker? *Teacher Education Quarterly*, 7-33.
- Nagro, S.A., deBettencourt, L.U., Rosenberg, M. S. & Carran, D.T. & Weiss, M.P. (2017). The effects of Guided Video Analysis on Teacher Candidates' Reflective Ability and Instructional Skills, *Teacher Education and Special Education*, 40(1), 7-25.
- Nash, T. & Norwich, B. (2010). The initial training of teachers to teach children with special educational needs: A national survey of English Post Graduate Certificate of Education programmes, *Teaching and Teacher Education*, 26, 1471-1480.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel & W. Wolfensberger (Ed.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 179-195). Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.
- Norwich, B. & Nash, T. (2011). Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the signification of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1) 2-11.
- Nougaret, A.A., Scruggs, T.E, & Mastropieri, M.A. (2005). Does Teacher Education Produce Better Special Education Teachers, *Council For Exceptional Children*, 217-229.
- Ombredane, A. & Faverge, J.M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Orange, C. & Zaid, A. (2016). Questionner la classe et les outils de la classe comme articulateurs d'espaces. In C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin, et D. Orange-Ravachol (Ed.). *Questionner l'espace : les méthodes de recherche en didactiques (4)*, CIREL, Université de Lille 3.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Pana-Martin, F. (2015). Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants, d'un savoir initié par les acteurs à un savoir professionnel partagé, *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 13-14, 1-16.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Etienne, R. & Desjardins, J. (2014). (Ed.). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Bruxelles : de Boeck.
- Paquay, L. & Wagner, M.-C. (2012). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In, L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Ed.). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp.181-210), Bruxelles : de Boeck.

- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Peirce C.S (1978). *Écrits sur le signe*. Paris, Seuil.
- Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès*, 25, pp. 15-23.
- Pelgrims, G. (1995). *Observation des activités d'enseignement dans différentes classes spéciales du niveau primaire des cantons de Fribourg, Genève et Valais*. Mémoire de Certificat d'études avancées (3^e cycle) en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Pelgrims, G. (1997, septembre). *Les conditions d'apprentissages au fil du temps d'enseignement officiel en classe spéciale*. Poster présenté au XI^e Colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE), Tramelan, Suisse.
- Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaires et spécialisées : des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, 134, 147-165.
- Pelgrims, G. (2003). La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées : des classes ordinaires aux classes spécialisées. In, G. Chatelanat & G. Pelgrims (Ed.), *Éducation et enseignement spécialisés, ruptures et intégration* (pp.215-240). Bruxelles : De Boeck.
- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves de classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Pelgrims, G. (2007). Estime de soi des élèves en classe spécialisée... et si nous commençons par avoir de l'estime pour leur éducatibilité ? *Pédagogie spécialisée*, 4, 9-18.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formations et pratiques d'enseignement en question*, 9, 135-158.
- Pelgrims, G. (2011).
- Pelgrims, G. (2012). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ?* (Actes du 82^{ème} séminaire de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires, pp. 5-14.)
- Pelgrims, G. (2013a). L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés d'apprentissage en classes spécialisées : des processus nécessaires parfois empêchés. In J.-L. Berger & F. Büchel (Ed.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications* (pp. 257-291). Nice : Ovidia.
- Pelgrims, G. (2013b). Savoir et pouvoir agir en tant qu'enseignant spécialisé pour garantir le droit à l'école obligatoire. *Éducateur*, 13, 10-12.
- Pelgrims, G. (2016a). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-29.
- Pelgrims, G. (2016b). *La verbalisation dans la formation*. Texte présenté lors de la journée d'étude « La verbalisation au cœur de l'enseignement et de la formation » en vue du colloque du CAHR 2017, 29 avril 2016, HEP, Fribourg.
- Pelgrims, G. (2018a). Buts, caractéristiques et structure de la formation (Chapitre 2). Rapport en vue de la reconnaissance du diplôme de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé du canton de Genève, par la CDIP.
- Pelgrims, G. (2018b). Conception de la formation pratique (Chapitre 6). Rapport en vue de la reconnaissance du diplôme de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé du canton de Genève, par la CDIP.
- Pelgrims, G. (2018c). *Des parcours scolaires individualisés : une réponse aux besoins éducatifs particuliers ?* Conférence invitée à la 11^e Journée d'étude sur l'enseignement spécialisé, Université de Fribourg, 31 janvier 2018.
- Pelgrims, G. (2018d). *Enseignement spécialisé : des pratiques professionnelles soumises à des contraintes et libertés peu explicites*. Conférence invitée au Séminaire de recherche du CREF, ESPE, Université des Antilles, Académie de la Guadeloupe, 15 février 2018.
- Pelgrims, G. (2019). Des « élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers » : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives (NR-ESI)*, 86, 173-193.

- Pelgrims, G. & Bauquis, C. (2016). Des élèves à BEP à la notion de besoins pédagogiques et didactiques particuliers pour apprendre des savoirs en classe ordinaire. In G. Pelgrims & J.-M. Perez (Ed.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp.73-96). Suresnes : Editions l'INS HEA.
- Pelgrims, G., Bauquis, C., Delorme, C. & Emery, R. (soumis). *Le travail de soutien à l'intégration d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers en classes ordinaires : quelles contingences et dilemmes considérer dans la formation professionnelle des enseignants spécialisés ?* Manuscrit discuté au REF 2015 (Université de Montréal) et en soumission pour publication dans un numéro thématique d'une revue scientifique.
- Pelgrims, G. & Buholzer, A. (2013). Éditorial. L'hétérogénéité : des approches différenciées pour appréhender un phénomène complexe. *Schweizer Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35 (1), 5-12.
- Pelgrims, G. & Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : rôle des pratiques d'enseignement. In M. Crahay & M. Dutrévis (Ed.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 112-134). Bruxelles : De Boeck.
- Pelgrims, G., Cèbe, S., & Pilloud, J. (2010). Former des enseignants spécialisés répondant aux besoins particuliers des élèves. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, pp. 37-43.
- Pelgrims, Chlostova & Delorme, 2019 / REF
- Pelgrims, G. & Delorme, C. (2013). *Formation des enseignants spécialisés aux mesures d'appui à l'intégration : conceptions et questions*. Texte présenté au Colloque international « De à l'inclusion scolaire : regards croisés sur les défis actuels de l'école », HEP-BEJUNE, 8-10 avril 2013.
- Pelgrims, G. & Delorme, C. (accepté). Usage de la vidéo en entretien pour saisir l'activité de formation : le cas de stagiaires en formation d'enseignant spécialisé en classes intégrées. *Nouvelle Revue de l'Adaptation scolaire*.
- Pelgrims, G., Delorme, C., Emery, R. & Fera, X. (2017). Soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire : dilemmes auxquels des enseignants spécialisés sont confrontés dans leur travail. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22-29.
- Pelgrims, G., Delorme, C., Emery, R. & Lavarini, L. (2011). *Enseigner en contexte de classe spécialisée : document d'accompagnement*. Brochure comprenant le contrat pédagogique du stage « Enseigner en contexte de classe spécialisée », le contrat-type, le règlement interne des stages de la MESP.
- Pelgrims, G., Delorme, C. & Emery, R. (2015). *Enseigner en contexte d'appui à l'intégration : document d'accompagnement*. Brochure comprenant le contrat pédagogique du stage « Enseigner en contexte d'appui à l'intégration », le contrat-type, le règlement interne des stages de la MESP.
- Pelgrims, G., Delorme, C. & Emery, R. (2011). *Enseigner en contexte d'institution spécialisée 1 : document d'accompagnement*. Brochure comprenant le contrat pédagogique du stage « Enseigner en contexte d'institution spécialisée 1 », le contrat-type, le règlement interne des stages de la MESP.
- Pelgrims, G., Delorme, C. & Emery, R. (2011). *Enseigner en contexte d'institution spécialisée 2 : document d'accompagnement*. Brochure comprenant le contrat pédagogique du stage « Enseigner en contexte d'institution spécialisée 2 », le contrat-type, le règlement interne des stages de la MESP.
- Pelgrims, G., Delorme, C. & Emery, R. (2018). *Fonction de soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire : variations de dilemmes professionnels en fonction des contextes*. Texte présenté à la journée d'étude du Réseau Recherche en pédagogie spécialisée, Université de Fribourg, 22 mars 2018.
- Pelgrims, G., Deville, C. & Fernandez, A.-L. (2010). Le co-enseignement au service de l'intégration scolaire d'élèves déclarés en difficulté : une expérience à Genève. In E. Berger, P. Bonvin, A. Kummer & G. Pelgrims (Ed.), *La collaborazione pedagogica al servizio dell'intergrazione scolastica degli alunni / La collaboration entre enseignants au service de l'intégration scolaire de tous* (Rapporto N° 6 della Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, pp. 36-44). Bellinzona, Ticino : Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.

- Pegrims, G. & Ducrey, F. (2012). *Structures, transitions et parcours scolaires des élèves de l'enseignement spécialisé : étude réalisée dans le canton de Genève* (premier rapport de recherche), Université de Genève et Service de la recherche en éducation.
- Pelgrims, G. & Perez, J.-M. (2016). L'école dite « inclusive » ? Sens des injonctions institutionnelles, conceptions théoriques, pratiques et point de vue des acteurs. In, G. Pelgrims & J.-M. Perez (Ed.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*, (pp.9-18). Suresnes : Editions l'INS HEA.
- Pelgrims, G., Emery, R., Haenggeli-Jenni & Danalet, M.-L. (2018). Le soutien à l'intégration à partir d'équipes pluridisciplinaires en établissement scolaire ordinaire : dilemmes d'enseignants spécialisés. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 26-33.
- Pepel, P. (1989). *Les stages de formation. Objectifs et stratégies pédagogiques*, Paris : Bordas.
- Pepel, P. (2003). *Accueillir, accompagner, former des enseignants*. Lyon : Chronique sociale.
- Pellenq, C., Javellas, R., Girard, G. & Ducrot, A. (2010). Spécialiser des enseignants ? Évaluation des effets d'un dispositif de formation, in Y., Jeanne & J., Seknadje-Askénazi (Ed.) *Le métier d'enseignant spécialisé, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 51, INS HEA, pp. 167-189.
- Perez-Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. *Recherche et formation*, 55, [En ligne], mis en ligne le 31 octobre 2011. Récupéré de : URL: <http://rechercheformation.revues.org/914> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.914
- Perréard-Vité, A. (2011). Accompagner, former, évaluer : une « triple mission » délicate pour les formateurs de stages, de terrain et universitaires. In : Regnard, F. & Mottier Lopez, L., *Former à l'enseignement musical. Pratiques et problématiques évaluatives*. (pp. 79-94). Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*, Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris : ESF.
- Perrin, N. (2010), Collaboration entre chercheur et acteurs : rôle de l'objet d'étude et de l'observatoire dans une approche « cours d'action », *Recherches en éducation*, Hors Série n°1, 85-96.
- Petignat, P. (2009). *La contribution des stages à la formation initiale des enseignants : études des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Pickl, G., Holzinger, A. & Kopp-Sixt, S. (2016). The special education teacher between the priorities of inclusion and specialization, *International Journal of Inclusive Education*, 20/8, 823-843, DOI: 10.1080/13603116.2015.1115559
- Pierard, A. (2012) *Les jeunes profs et l'enseignement spécialisé*. Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Piot, T. (2005). Introduction. L'extension de l'espace professionnel enseignant. In, J.-F. Marcel & T. Piot (Ed.). *Dans la classe, hors de la classe : l'évolution de l'espace professionnel des enseignants*, (pp.17-26). Lyon, France, INRP.
- Pires, A.-P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique, In J. Poupert, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.-P. Pires (Eds). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Gaëtan Morin éditeur, pp. 113-167.
- Plaisance, E. & Gardou, C. (Ed.). (2001). Situations de handicaps et institution scolaire [Numéro spécial]. *Revue Française de pédagogie*, 134.
- Plazaola Giger, I. & Durand, M. (Ed.) 2007. La formation des enseignants. Une approche centrée sur l'activité, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6.
- Polistock, S. (2015). Classroom Management Strategies for Inclusive Classrooms. *Creative Education*, n°6, pp. 927-933.
- Portelance, L. (2008). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires
- Porter, E. (1950). *An introduction to therapeutic counseling*. Boston: Houghton, Mifflin.
- Poizat, G. & Durand, M. (2015). Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisé, *Revue française de pédagogie*, 190, 51-62.

- Poizat, G. & Goudeaux, A. (2016). Appropriation et individuation, un nouveau modèle pour penser l'éducation et la formation ? *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes*, pp.13-38, Université de Lille 1.
- Pugach, P. & Peck, C. (2016) Dividing Practices: Preservice Teacher Quality Assessment and the (Re)production of Relations between General and Special Education
- Puig, J. (2015). Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants ? *Contraste 2, N°2*, pp. 41-62.
- Rademaker M., S. (2013). Connective Capacity: The Importance and Influence of Dispositions in Special Education Teacher Education, *Graduate Theses and Dissertations*, University of South Florida Scholar Commons.
- Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. In P., Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Etienne & J. Desjardins, *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 35-47). Bruxelles : de Boeck.
- Relieu, M., Salembier, P., & Theureau, J. (2004). Introduction au numéro spécial « Activité et Action/ Cognition située », *Activités I(2)*, 3-10.
- Ria, L. (Ed.). (2005). *Les émotions*, Editions Revue EP&S.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Ed.) *Travail et Formation des Adultes* (pp. 217-243). Paris : PUF.
- Ria, L. (2012). Variations des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires, in P. Guibert & P. Périer (Eds.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves* (pp. 107-125). Presses universitaires de Rennes
- Ria, L. (2015). Introduction, In L. Ria (Ed.). *Former les enseignants au XXI^e siècle, Établissement formateur et vidéoformation*, (pp. 9-18). Bruxelles : de boeck.
- Ria, L. (2016). Apprendre du développement professionnel des enseignants débutants, in V. Lussi Borer & L. Ria (Ed.). *Apprendre à enseigner*, Presses universitaires de France : Paris, pp. 49-52.
- Ria, L. (2017). Premiers pas professionnels : trois composantes typiques de l'activité des novices des enseignants. In, *Encyclopédie d'analyse des activités*, pp. 437-459, PUF, Paris.
- Ria, L. & Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 111-123.
- Ria, Serres, Leblanc (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : études des effets sur des professeurs stagiaires, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), pp. 105-120.
- Riff, J. & Durand, M. (1993) Planification et décisions chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives, *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, pp. 81-107.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*, Ste Foy : Les presses de l'université de Laval.
- Ripoll, F. & Veschambre, V. (2008). L'appropriation de l'espace comme problématique, « Introduction », *Noröis* [en ligne], 195|2005/2, mis en ligne le 05.08.2008.
- Rix-Lièvre, G., & Biache, M.-J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif : une méthodologie de la constitution de l'expérience, *Intellectica*, 38, 363-396.
- Robbes, B. (2011). Former les enseignants spécialisés à exercer une autorité éducative : une réponse au problème des jeunes instables ou hyperactifs. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53(1), 139-150.
- Roberts, C.-A., Benedict, A.-E., & Thomas, R., (2013). Cooperating Teachers' Role in Preparing Preservice Special Education Teachers: Moving Beyond Sink or Swim, *Intervention in School and Clinic*, 49(3), pp.174-180.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23(3), 343-388.

- San Martin, J. (2015). *La culture d'action des enseignants de l'école primaire au Chili : contribution au développement d'une anthropologie enactive*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Toulouse II, Jean Jaurès.
- San Martin, J. & Veyrunes, P. (2015). Appropriation du tableau noir et expérience corporelle : le cas d'une enseignante primaire au Chili, *Recherches et Éducation*, n° 13, pp. 37-54.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail de professeur*. Marseille : Thèse de doctorat.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants entrent dans le métier, *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2012). Complexité relation formateur-formé. Texte présenté lors de la formation des formateurs d'enseignants. Formation des enseignants du secondaire, IUFE, Université de Genève
- Savoyant, A. (2006). Tâches, activité et formation des actions de travail, *Éducation permanente*, 166, 127-136.
- Sensevy, G., Forest, D. & Barbu, S. (2005). Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques: une étude exploratoire, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 659-686, repéré le 15.12.18 sur <https://doi.org/10.7202/013914ar>
- Sève, C. Saury, J., Theureau, J. & Durand (2002). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive, *Le travail humain*, 65(2), 159-190.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activités*, 4(2), 122-133.
- Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, K. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms : A Metasynthesis of Qualitative Research, *Council for Exceptional Children*, 4, 392-416.
- Seabrooke, J. Kenney, S. & LaMontagne, M. (2000). Collaboration and virtual mentoring: building relationships between pre-service and in-service special education teachers. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(2), 219-236.
- Searcy, S., Maroney, S.-A. (2010). Lesson Planning Practices of Special Education Teachers, *Exceptionality, A special Education Journal*, pp.171-187, https://doi.org/10.1207/s15327035ex0603_3
- Sermier Dessemontet, R., Benoît, V. & Bless, G. (2015). Synthèse des résultats d'un projet de recherche sur l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle, In, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, n°4, pp. 6-12.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*, Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand.
- Serres, G. & Ria, L. (2007). Questionner la formation des enseignants à partir de la description des trajectoires des formés, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 99-119.
- Serres, G., Ria, L., Leblanc, S. (2013). Analyse de processus de formation professionnelle et conception des dispositifs pour la formation des enseignants débutants et de leurs formateurs. In, J.F-Desbiens, C. Spallanzani. & C. Borges (Ed.). *Quand le stage en enseignement déraile. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*, 89-101. Presses de l'Université du Québec.
- Sheeler, M., McAfee, J., Ruhl, K. & Lee, D. (2006). Effects of corrective Feedback Delivered via Wireless Technology on Preservice Teacher Performance and Student Behavior, *Teacher Education and Special Education*, 29(1), 12-25.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation. À la lumière des notions de forme et d'information*. Ed. Millon.
- Sindelar, P.T, McCray, E.D. Brownell & Lignugaris-Kraft, B. (Ed.). (2014). *Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Sindelar, P.T. & Rosenberg, M.S. (2000). Serving Too Many Masters. The Proliferation of Ill-Conceived and Contradictory Policies and Practices in Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, Vol. 51, n°3, pp.188-193.
- Steiner, P. (2010). Philosophie, technologie et cognition. État des lieux et perspectives, In : *Intellectica, Revue de l'Association pour la Recherche cognitive*, n°53-54, 2010/ 1-2, pp.7-40.
- Stough, L.-M., & Palmer, D.,-J. (2003). Special Thinking in Special Settings: a qualitative Study of Expert Special Educators, *The Journal of Special Education*, vol. 36, n°4, pp. 206-222.

- Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Actions*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sutherland, K. S. (2000). Promoting positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 44, 110–115.
- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 47, pp. 51-71.
- Tambone, J. & Mercier, A. (2003). L'articulation entre classe et groupe d'adaptation de l'aide à dominante pédagogique, en France, pose questions sur la notion de système didactique. In, G. Chatelanat & G. Pelgrims (Ed.), *Éducation et enseignement spécialisé : ruptures et intégrations* (pp. 195-214). Bruxelles : de Boeck.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. PUL
- Thievenaz, J. (2017). Repérer l'«étonnement» pour rendre compte des apprentissages par l'activité, in J.-M. Barbier & M. Durand (Eds). *Encyclopédie d'analyse des activités*. PUF, pp.157-179
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Peter Lang.
- Theureau, J. (2002) *Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction : essai de précision des objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale*, 4^e Journées Act'ing "Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyse & situations d'étude privilégiées", 6-7 Juin, Nouan-Le-Fuzelier. Récupéré de: www.coursdaction.net
- Theureau, J. (2003). *Observatoire et réfutation et/ou jugement de fécondité des hypothèses empiriques dans l'étude scientifique de l'activité humaine*, Journées Act'ing, 2003, 30-31 mai, Quiberon. Récupéré de : www.coursdaction.net
- Theureau, J. (2004a). *Le cours d'action : Méthode Élémentaire*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Theureau, J. (2004b). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse de l'ergonomie de langue française, *Activités*, 1(2), 11-25.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Theureau, J. (2009a). L'observatoire des cours d'action, des cours de vie relatifs à une pratique et de leurs articulations collectives et les traces de l'activité, conférence in B. Cahour, C. Licoppe (orgs.) Atelier "L'apport de la confrontation aux traces de sa propre activité", 2-3 avril, Paris. [version remaniée destinée à la *Revue d'Anthropologie des Connaissances*] Récupéré de : www.coursdaction.net
- Theureau, J.(2009b). *Le cours d'action, méthode réfléchi*, Toulouse : Octarès Éditions.
- Theureau, J.(2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2),287-322.
- Theureau, J. (2011). Appropriations 1, 2, 3, *Journée Ergo-Idf*, 16/06/11, CNAM, Paris. Récupéré de : www.coursdaction.net
- Theureau, J. (2012). Peirce et les sciences cognitives (du point de vue du programme de recherche 'cours d'action', *Intellectica*, 58, 297-310.
- Theureau, J. (2014). *Compendium 2014 des notions et méthodes développées jusque-là dans le cadre du programme de recherche empirique 'cours d'action'*, en appui à des cours et séminaires, 18 septembre-30 septembre, Sao Carlos – Belo Horizonte, Brasilia, Rio de Janeiro (Brésil). Récupéré de : www.coursdaction.net
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : l'enaction et l'expérience*. Toulouse : Octarès Editions.
- Theureau, J. et Donin, N. (2006). Comprendre une activité de composition musicale, les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience pré-réflexive. In, J.-M. Barbier et M. Durand (Éd.). *Sujets, activités, environnements : Approches transverses*, (pp. 221-251). Paris, PUF.
- Thomazet, S., Ponté, P. & Mérini, C. & (2011). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction, *Recherches en Éducation*, 11, 106-116.
- Thomazet, S. & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? Questions Vives, 21, [En ligne], mis en ligne le 15 septembre 2014, Récupéré de : URL : <http://questionsvives.revues.org/1509> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1509
- Thouard, D. (2007). *L'interprétation des indices. Enquête sur le paradigme indiciaire avec Carlo Ginzburg*, Presses Universitaires du Septentrion.

- Tiberghien, A. (2015). La vidéo comme données de recherche en sciences de l'éducation. In T. Coudreau, K. Chemla, G. Leo (Ed.). *Observations : Pratiques et Enjeux* (pp. 65-100). Montreuil : Omnisciences.
- Toullec-Théry M., Lescouarch, L. (Ed). (2014). Le maître E en RASED : enjeux, pratiques, perspectives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66(2), 5-12.
- Tremblay, P. (2015). *Le co-enseignement et l'inclusion scolaire. Pertinence et pratiques enseignantes*. Texte présenté lors de la Biennale internationale Éducation – Formation – Pratiques professionnelles : Coopérer ? - Atelier 459 : Inclusion, CNAM, Paris, 30 juin au 3 juillet 2015.
- Tremblay, P. & Granger, N. (2018). Les enseignants spécialisés au Canada : une analyse comparée des appellations, titres et fonctions. *Formation et profession* 26(2), 80-98.
- Troncin, T. (2013). Se professionnaliser dans un dispositif de formation spécialisée, *Phronesis*, 2(4), 70-80.
- Vanderclayen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique : régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage*, thèse de doctorat, faculté des Sciences de la Motricité, Université catholique de Louvain.
- Vanderclayen, F., Delens, C., & Carlier, G. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon, *e journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive*, pp. 61-98.
- Vanhulle, S. Mehran, F. Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du Principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In, F. Mehran, S. Vanhulle & C. Ronveaux (Ed.). *Alternances en formation*, (pp. 7-45). Bruxelles : de boeck.
- Vannier, M-P. & Merri, M. (2015). A quoi pensent les enseignants quand on leur parle de rituels? In, M. Merri & M.-P. Vannier, De l'affaiblissement ou renouveau des rituels dans les institutions scolaires. *Recherches en éducation en éducation*, 3, HS n°8, 14-26.
- Van Zanten, A. & Gropsiron, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel, *VEI Enjeux*, 124, 224-268.
- Varela, F. (1989a). *Autonomie et connaissance : Essai sur le vivant*. Paris : Le Seuil
- Varela, F. (1989b). *Connaître : Les sciences cognitives. Tendances et perspectives*. Paris : Éditions du Seuil.
- Varela, F. (1996). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : Éditions du Seuil
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Éditions du Seuil.
- Vendeira-Maréchal, C. (2010). *Effets des contraintes institutionnelles sur les pratiques enseignantes dans l'enseignement spécialisé. Une analyse didactique à partir du cas de l'introduction à l'addition*. Thèse de doctorat, Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève.
- Vendeira-Maréchal, C. (2013). Tentative de définition de quelques pratiques enseignantes caractéristiques chez des enseignants « ordinaires » et spécialisés genevois
- Vendeira-Maréchal, C. (2014). Effets des contraintes institutionnelles sur les pratiques enseignantes dans l'enseignement spécialisé.
- Détienne, M. & Vernant, J.-P.(1974/2018). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Champs Essais.
- Veyrunes, P. (2004). Thèse. Les configurations d'activité : un niveau de description de l'articulation de l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves. Étude située en mathématiques et en français à l'école primaire. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Montpellier III – Paul Valéry
- Veyrunes, P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire*, Note de synthèse, Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Toulouse 2, le Mirail.
- Veyrunes, P. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Presses universitaires du midi.
- Veyrunes, P., Bertone, S., Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants, *Savoirs*, n°2, 53-70.
- Veyrunes, P., Imbert, P. & San Martin, J. (2014). L'appropriation d'un "format pédagogique", l'exemple du « contrat de travail individuel » à l'école primaire, *Éducation et didactique*, vol. 8, n° 3, Varia, pp. 81-94.

- Vial, M. (2001). Évaluation et régulation. In G. Figari, M. Achouche & V. Barthélémy (Ed.). *L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques*, (pp. 68-78). Bruxelles : de boeck.
- Visetti, Y.-M. (1989). Compte rendu: Lucy A. Suchman, Plans and Situated Actions- The Problem of Human/Machine Communication, 1987. In, *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive n° 7, 1989/1*, pp. 67-96.
- Wasburn-Moses, L. (2012). Response to Cochran-Smith and Dudley-Marling, "Diversity in Teacher Education and Special Education: The Issues That Divide", in *Journal of Teacher Education*, 64(3) 276-278.
- Westling, D. & Kelley, R. (2016). Preparing Teachers for Inclusion: An Overview of Inclusive Teacher Education Programs in the U.S., International Week, Sal
- Whitaker, S. (2000). What do first-year special education teachers need ? Implications for Induction Programs, *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 28-36.
- Whitaker, S. (2003). Needs of Beginning Special Education Teachers: Implication for Teacher Education, *Teacher Education and Special Education*, 26(2), 106-117.
- Wittorski, R., (2008). La professionnalisation, in *Savoirs*, 17(2), 9-36.
- Wulf, C. (1998). Mimésis et rituel, *Hermès*, 22, pp. 153 – 162
- Wulf, C. (2014). Mimésis et apprentissage culturel, *Le Télémaque*, 45, 123-136.
- Youngs, P., Jones, N. & Low, M. (2011). How Beginning Special and General Education Elementary Teachers Negotiate Role Expectations and Access Professional Resources, *Teachers College Record*, 113(7), 1506-1540.
- Yvon, F. et Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51- 80.
- Yvon, F. & Saussez, F. (Ed.). (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Les Presses de l'Université de Laval.
- Yvon, F. & Durand, M. (Ed.). (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : de boeck.
- Zeichner, K. M. (1984). *The Ecology of Field Experience. Toward an Understanding of the Role of field Experiences in Teacher Development*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators (64th, New Orleans, LA, January 28-February 1, 1984).

Textes législatifs et réglementaires

- Assemblée fédérale de la Confédération suisse (2002). Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) du 13 décembre 2002. Entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2004.
- Assemblée fédérale de la Confédération suisse (2002). Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) du 13 décembre 2002. Entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2004.
- Confédération suisse (1999). Constitution fédérale de la confédération suisse (Cst.) du 18 avril 1999 (État du 23 septembre 2018). Entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2000.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2012). Distinction entre trois statuts pour les moyens d'enseignement romands. (Chapitre 3 des Procédures en usage dès 2012 pour l'acquisition et la réalisation de moyens d'enseignement romands). Neuchâtel : Auteur.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010-2016). *Présentation générale du Plan d'études romand*. Neuchâtel : Auteur.
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Berne : Auteur.
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP). (2008a). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée (orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé) du 12 juin 2008*. Berne : Auteur.

- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP). (2008b). *Conditions d'admissions détaillées pour l'orientation enseignement spécialisé* : https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/folie_zulass_schul_f.pdf
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP). (2008c). *Profession enseignante, analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Berne : Auteur
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP). (2014). *Procédures d'évaluations standardisées*. Berne : Auteur
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP). (2015). *Instructions pour l'élaboration d'une demande de reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée (orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé), Commission de la CDIP pour la reconnaissance des diplômes dans le domaine pédagogique*. Berne : Auteur
- Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2001). *CIF : Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève : Auteur.
- République et Canton de Genève, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (2018). *Concept Cantonal pour la pédagogie spécialisée à Genève*.
- République et Canton de Genève, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (2018). *L'école au service du numérique, une vision pour l'instruction publique et le système de formation genevois*, repéré le 15 décembre 2018, sur : <https://www.ge.ch/document/ecole-au-service-citoyennete-numerique>
- République et Canton de Genève, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (2019). *Procédure d'évaluation standardisée (PES)*.
- République et Canton de Genève, *Loi sur l'instruction publique (LIP) C1-10 du 17 septembre 2015*. Entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2016.
- République et Canton de Genève, *Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (RIJPEB). C1 12.01 du 21 septembre 2011*. Entré en vigueur le 29 septembre 2011.
- UNESCO (2010). *Education for All global monitoring report 2010. Reaching the Marginalized*. Paris, France: Author.
- UNESCO (2014). *Enseigner et apprendre: atteindre la qualité pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 2013-2014*, Paris, France : Auteur.
- UNITED NATIONS (2006). *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Article 24: Education*: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=284>

Cahiers des charges, directives internes

- République et Canton de Genève, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (2014). *Cahier des charges du maître et de la maîtresse généraliste de l'enseignement spécialisé*.
- République et Canton de Genève, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (2014). *Cahier des charges du maître et de la maîtresse généraliste de l'enseignement primaire, titulaire de classe*.
- République et Canton de Genève, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (2017). *Projet éducatif individualisé, Guide d'accompagnement, document interne*. Récupéré de : <https://www.ge.ch/enseignement-specialise/projet-educatif-individualise-pei-suivi-evaluation-eleves>

Moyens d'enseignements référencés :

- Auteur anonyme, *Une histoire chaque soir*, Collection Mes premiers J'aime lire, Éditions Bayard Jeunesse.
- Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C. & M. Saada-Robert (2011). *Dire écrire, lire, au Cycle 1 de l'école romande*. Conférence Intercantonale de l'Instruction publique (CIIP), CH-Neuchâtel.
- Badel, R. & Robert, E. (2002). *C'est pas moi !* Éditions Seuil Jeunesse.

- Bourdin, R., Couté, Durand, V., B., Pradeau, J. & Rondelli, F. (-). Mon manuel de français – 7^{ème} année.
RETZ.
- Conférence intercantonale de l’instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2012) :
Moyens d’enseignement romands, <http://www.ciip.ch/Moyens-denseignement/Moyens-denseignement-romands-MER/Moyens-denseignement-romands-MER>, Repéré le : 17.11.17
- COROME 3PH – Production romande de moyens d’enseignement Mathématiques
COROME 4PH – Production romande de moyens d’enseignement Mathématiques
- Cousseau, A. (2002). *Je veux être maman tout de suite*, Éditions l’École des Loisirs.
- Girad, S. & Bouvard, F. (-). *À l’école des albums*, Retz.
- Guirao-Jullien, M. & Desmoineaux, C., (2003). *Bonne nuit, Mulotte*, Retz.
- Ramos, M. (2011)). *C’est moi le plus beau*, Éditions Pastel - École des Loisirs.
- Ross, T. (2005). *La soupe au caillou*. Mijade.
- Ruillier, J. (2004). *Quatre petits coins de rien du tout*, Éditions Bilboquet.
- Vaugelade, A. (2000). *La soupe au caillou*, École des Loisirs.

Références webographiques

Sites promotionnels décrivant le travail de l'enseignant spécialisé :

Repérés le 16.10.17

Royaume-Uni	<ul style="list-style-type: none"> • https://www.ucas.com/ucas/after-gcses/find-career-ideas/explore-jobs/job-profile/special-educational-needs-teacher • https://www.randstad.co.uk/career-advice/career-options/how-to-become-a-special-needs-teacher/
France	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/enseignant-specialise-enseignante-specialisee
Belgique	-
USA	<ul style="list-style-type: none"> • https://www.teachercertificationdegrees.com/careers/special-education-teacher/ • https://teach.com/teaching-special-ed • https://www.cec.sped.org/Professional-Development/Job-Profiles-in-Special-Education • https://www.learnhowtobecome.org/special-education-teacher • https://www.wikihow.com/Become-a-special-Education-Teacher-(USA)
Québec	<ul style="list-style-type: none"> • www.metiers-quebec.org/enseignement/prof_adapt_scol.htm
Suisse	<ul style="list-style-type: none"> • www.orientation.ch

Sites gouvernementaux documentant l'orientation en formation et/ou le travail de l'enseignant spécialisé (y compris conditions d'engagement) :

Repérés le : 19 juillet 2019

Royaume-Uni	<ul style="list-style-type: none"> • https://nationalcareers.service.gov.uk/job-profiles/special-educational-needs-%28sen%29-teacher
France	<ul style="list-style-type: none"> • https://www.education.gouv.fr/ • http://www.onisep.fr/Formation-et-handicap/Actus-2017/Capei-un-nouveau-diplome-pour-les-enseignants-specialises • http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98901/de-licence-master-meef.html • https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113028 • https://eduscol.education.fr/cid46953/devenir-enseignant-specialise-du-premier-degre.html
Belgique	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.enseignement.be/index.php?page=28147&navi=4564 • https://www.belgium.be/fr/formation/enseignement/specialise
USA	<ul style="list-style-type: none"> • https://www.ed.gov/
Québec	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-relevant-du-ministre/capfe/a-propos/
Suisse	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.edk.ch/dyn/14151.php
Genève	<ul style="list-style-type: none"> • https://www.ge.ch/devenir-enseignant • https://www.ge.ch/enseignement-specialise • https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/equipes-pluridisciplinaires-16-etablissements-primaires-rentree-2018 • https://www.sgipa.ch/ecole/

Sites des instituts de formation initiale à l'enseignement spécialisé :

Repérés le : 22 juillet 2019

Instituts de formation initiale - Québec	
http://www.education.gouv.qc.ca/universites/etudiants-a-luniversite/admission-a-luniversite/liste-des-etablissements-universitaires/	
Université de Chicoutimi	https://www.uqac.ca/programme/7080-bac-ens-adaptation-scolaire-et-sociale/
Instituts de formation initiale - Suisse	
http://www.edk.ch/dyn/13827.php	
HEP BEJUNE	https://www.hep-bejune.ch/fr/Filieres-d-etude/Enseignement-specialise/Formation-en-pedagogie-specialisee.html
HEP VAUD	http://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-a-lenseignement/master-enseignement-specialise.html
HEP VALAIS	http://www.hepvs.ch/formation/formation-enseignement-specialise
PH BERN	https://www.phbern.ch/studiengaenge/sh.html
PH LUZERN	https://www.phlu.ch/studium/studiengaenge/schulische-heilpaedagogik.html
FHNW	https://www.fhnw.ch/de/studium/paedagogik/master-sonderpaedagogik
UNI FRIBOURG	http://studies.unifr.ch/fr/master/pedpsy/specialneedseducationfrench https://www3.unifr.ch/spedu/fr/etudes/master.html
IUFE	https://www.unige.ch/iufe/formations1/enseignementspecialise/ https://www.unige.ch/iufe/files/2115/0304/6454/PE-MESP-17-18_170818.pdf
HfH	https://www.hfh.ch/de/ausbildung/ma-schulische-heilpaedagogik

Pages relatives à la documentation des dispositifs de formation pratique au sein de ces instituts de formation initiale :

Repérés le : 22 juillet 2019

HEP BEJUNE	https://www.hep-bejune.ch/fr/Filieres-d-etude/Enseignement-specialise/Formation-en-pedagogie-specialisee.html https://qmpilot.hep-bejune.ch/qmp2/File/CoreDownload/1912
HEP VAUD	http://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-a-lenseignement/master-enseignement-specialise/formation-pratique.html HEP- SESAF (2010). Convention portant sur la formation pratique des étudiants de la HEP dans les établissements et institutions partenaires de formation rattachés ou placés sous la surveillance du SESAF (CefopÉ) - 01.09.2010 HEP-VAUD (2018). Principes et critères des placements en stage - 1 ^{er} juin 2018.
HEP VALAIS	http://www.hepvs.ch/images/F_MAES/15_16_Schema_organisation_formation_pratique.pdf
UNI FRIBOURG	https://www3.unifr.ch/spedu/fr/etudes/master.html https://www3.unifr.ch/spedu/fr/assets/public/downloads/MA_ES/StageP_2018.pdf https://www3.unifr.ch/spedu/fr/assets/public/downloads/MA_ES/FP1_2018.pdf https://www3.unifr.ch/spedu/fr/assets/public/downloads/MA_ES/FP3_2018.pdf https://www3.unifr.ch/spedu/fr/assets/public/downloads/MA_ES/EF2016.pdf https://www3.unifr.ch/spedu/fr/assets/public/downloads/MA_ES/FAQ%20%20e%CC%81tudiants%E2%80%9304102018.pdf
FHNW	https://web.fhnw.ch/ph/praxis/konzept/rahmenkonzeption-berufspraktische-studien
PH BERN	https://www.phbern.ch/studiengaenge/sh.html
PH LUZERN	https://www.phlu.ch/studium/studiengaenge/schulische-heilpaedagogik.html
HfH	https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_SHP/StudiengangsbrochureMA_SHP_nb.pdf
IUFE	https://www.unige.ch/iufe/formations1/enseignementspecialise/stages/