



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Pairs et experts ?

**L'interrogation de leurs normes et de leurs références
professionnelles par quatre enseignant-es spécialisé-es chargé-es
d'une formation dans leur établissement scolaire ordinaire**

Projet de thèse en sciences de l'éducation
présenté par

Amandine Gouttefarde

Mai 2019

Commission :

Olivier Maulini (directeur)

Greta Pelgrims, Université de Genève

Valérie Lussi-Borer, Université de Genève

49'555 signes-espaces

En 2013-2014, un dispositif de formation particulier a vu le jour au sein d'un établissement primaire et secondaire vaudois. En tant qu'enseignante spécialisée rattachée à cet établissement, j'ai personnellement initié deux collègues généralistes à l'usage d'instruments de soutien cognitif aux apprentissages scolaires. L'année suivante, à la demande du Conseil de Direction, j'ai proposé un module similaire à l'ensemble des 60 enseignants 7-11H de l'établissement. Finalement 17 enseignants se sont inscrits à ce dispositif. Au cours de cette même année 2014-2015, lors des rencontres hebdomadaires entre les deux enseignants spécialisés 7-11H rattachés à l'établissement (un collègue et moi-même) et les doyens, ces derniers ont suggéré qu'un dispositif similaire soit proposé et animé par notre duo d'enseignants spécialisés autour d'autres problématiques partagées et identifiées par les différents acteurs. Après discussion entre le directeur, l'ensemble des doyens concernés et certains des enseignants spécialisés de l'établissement, il a été décidé que le dispositif serait finalement proposé à l'ensemble des enseignants 1-11H et animé par les enseignants spécialisés 1-11H volontaires. C'est à l'activité qui se déploie dans ce dispositif et ce qu'elle révèle sur les normes et les références professionnelles des enseignants spécialisés impliqués que je vais m'intéresser dans ce projet de thèse.

Les initiatives (toujours en cours) s'inscrivent en effet dans un contexte scolaire marqué localement –comme partout en Suisse et dans d'autres pays- par l'émergence d'une politique d'école inclusive. Mon intention n'est ni d'évaluer d'un point de vue normatif l'impact des changements entrepris, ni de spéculer de l'extérieur sur les meilleures manières de coopérer dans les écoles. Je pars de l'hypothèse que le dispositif mis en œuvre dans notre établissement vise à contribuer au développement professionnel de l'ensemble du corps enseignant, qu'il postule qu'une profession décloisonnée sera mieux à même de répondre aux besoins particuliers des élèves, qu'il prend donc le risque calculé de bousculer autant le métier d'enseignant ordinaire que spécialisé.

Je pars des intentions déclarées par la mise en place de ce dispositif de formation dans notre établissement : contribuer au développement professionnel de l'ensemble des enseignants (réguliers et spécialisés) en vue d'instaurer des pratiques d'enseignement plus inclusives. Il s'agirait notamment de transformer les pratiques de soutien individualisé et désarticulé de la classe régulière en pratiques intégrées au collectif de la classe régulière (Pelgrims, 2012). Le

dispositif et ses visées de transformation comportent donc le risque inéluctable de bousculer autant les postures des enseignants ordinaires que celles des enseignants réguliers impliqués (Delorme, 2015). Mon objectif est d'observer et d'analyser l'activité spécifique des quatre enseignants spécialisés (dont je fais partie) dans ce contexte de formation en établissement, en vue de comprendre les normes et références professionnelles qu'elle révèle. En outre, à partir des normes et références « résistantes » et de celles « en changement », tout en considérant d'autres aspects de l'activité déployée, j'examinerai le type de changements visés ou induits par le dispositif, ainsi que d'éventuels besoins de formation et régulations du dispositif à prévoir.

Pour cela, je vais procéder ici en trois temps. Je commencerai par préciser ma problématique en montrant comment les politiques éducatives conduisent à modifier des fonctions et pratiques, comme celles notamment consistant à passer d'un soutien direct fourni à l'élève à un soutien indirect au travail ordinaire d'enseignement : le contexte local dans lequel s'inscrit le dispositif étudié est en effet l'illustration d'une évolution plus générale du champ du développement professionnel des enseignants, des politiques scolaires dites inclusives et du rôle spécifique des enseignants spécialisés. Dans un deuxième temps, je présenterai le cadre conceptuel de l'analyse ergonomique de l'activité qui me permettra de considérer le travail analysé comme un genre professionnel partiellement troublé par les changements en cours. Dans la troisième partie, je poserai enfin mes questions de recherche avant de présenter la méthode d'enquête impliquée que je souhaite adopter.

1. Problématique : soutenir l'inclusion ?

Le dispositif de formation en établissement auquel je participe et que je vais étudier s'inscrit dans les tâches de développement professionnel des enseignants. Quatre enseignants spécialisés (dont moi-même) rattachés à un établissement scolaire vaudois ont en effet proposé à leurs collègues, enseignants ordinaires, de participer, sur la base du volontariat, à un groupe réflexif sur une thématique pouvant tous les concerner : la façon dont les élèves apprennent (ou non) à apprendre. Au cours de l'année 2016-2017, vingt enseignants ordinaires se sont inscrits à cette offre de formation collaborative avec des enseignants spécialisés. Trois groupes animés par les quatre enseignants spécialisés se sont ainsi réunis chacun cinq fois durant une heure pour échanger autour des enjeux cognitifs et métacognitifs du travail scolaire des élèves.

Ce dispositif représente donc une ressource de formation continue, visant le développement professionnel tant des enseignants ordinaires que des enseignants spécialisés. La notion de « développement professionnel » étant exprimé à l'aide de différents termes (Feyfant, 2013 ; Mukamurera, 2014), je vais d'abord la définir, pour préciser ensuite celle de formation continue.

1.1. Le développement de l'expertise chez les enseignants

Pour Mukamurera (2014), l'expertise professionnelle dépend d'un développement continu, compris comme « un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (Mukamurera, 2014, p.12). Cette acquisition et cette transformation peuvent s'opérer sur six dimensions : personnelle, pédagogique-didactique, disciplinaire, critique, collective et organisationnelle-institutionnelle (*ibid.*).

C'est au cours de trois moments clés que le développement professionnel peut s'opérer : lors de la formation initiale ; en début de carrière (phase d'insertion professionnelle) ; puis tout au long de celle-ci, en formation continue (*ibid.*). Mais la « formule générique et commode 'formation continue des enseignants' désigne un ensemble varié de pratiques, individuelles ou collectives, dispersées ou centralisées, changeant selon les pays, les pouvoirs organisateurs, les ordres d'enseignement » (Maulini, 2015, p. 17). Ainsi la formation continue est un moyen suscitant le développement professionnel, mais recouvrant des modalités multiples.

Un consensus existe entre différents auteurs pour distinguer plusieurs voies possibles de formation continue (Maulini, 2015 ; Guilbert et Altet, 2015; Maulini et Mugnier, 2015) : une voie descendante, dite aussi prescriptive ou autoritaire (Squalli, 2015) ; une voie ascendante, dite aussi individuelle ou libre (Guibert & Altet, 2015) ; une voie hybride où l'enseignant choisit, selon ses intérêts et les décharges horaires qu'il peut avoir, une formation dans des programmes institutionnels cadrés ; enfin une voie dite en équipe ou collective (*ibid.*). Dans ce dernier cas, la formation continue ne répond pas à une demande institutionnelle ou à celle de l'enseignant, mais elle s'élabore au sein des établissements scolaires, des équipes pédagogiques (Lussi Borer & Muller, 2016 ; Lussi Borer, Muller, Guffond & Sonzogni, 2018).

Dans la mesure où, dans mon cas, la direction d'un établissement incite quatre enseignants spécialisés à proposer à leurs collègues, enseignants ordinaires, de participer volontairement à un groupe réflexif sur une thématique pouvant tous les concerner, le dispositif collaboratif émergent s'inscrit dans cette quatrième voie, dite en équipe ou collective. Dans un tel contexte, les enseignants spécialisés ont pris un rôle qui bouscule *ipso facto* les règles de connaissance du métier.

1.2. Le mouvement de l'école inclusive, dans le contexte suisse et vaudois

Le dispositif impliqué dans cette recherche s'inscrit donc dans l'histoire d'un établissement, qui s'inscrit elle-même dans l'histoire de l'école vaudoise et de son rapport à l'école dite inclusive.

La société, et avec elle l'école, ont vécu des changements importants depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Le mouvement en faveur de l'*intégration scolaire* a généré l'obligation légale pour les systèmes scolaires occidentaux d'ouvrir l'école aux élèves alors dits *handicapés* au sens des nouvelles approches théoriques du handicap alors en vigueur (Pelgrims, 2012, 2016). Ces nouvelles dispositions légales ont vu naître dès les années 1970 la mise en place d'une panoplie de structures et de mesures, allant de l'intégration en classe ordinaire à des structures de plus en plus éloignées des établissements réguliers (institution, centre médico-social). Si l'institution scolaire avait l'obligation de prendre en charge des enfants dits handicapés, elle n'était pas contrainte de les scolariser en école ordinaire et ne garantissait en rien l'accès à de l'enseignement et aux savoirs (Pelgrims, 2001, 2016). Le canton de Vaud a d'ailleurs été parmi les cantons suisses proposant des structures très diversifiées et scolarisant proportionnellement plus d'élèves hors classe et écoles ordinaires. Ainsi, afin notamment de lutter contre cette deuxième forme d'exclusion, est apparu progressivement dès les années 1990 un second mouvement plus radical, celui de l'*école inclusive* (Doré, 1996).

Bien qu'il y ait un glissement du principe fondateur d'une *école pour tous* intégrant tous les élèves à une focalisation de mesures sur les élèves en situation de handicap (Ebersold & Mauguin, 2016 ; Pelgrims & Buholzer, 2013), Ramel, Vienneau, Pieri et Arnaiz (2016) constatent que le discours inclusif international a trouvé écho dans des chartes et lois nationales ainsi que dans les lois et politiques au niveau des juridictions scolaires locales. La Suisse et plus particulièrement le canton de Vaud ne font pas exception. La Loi vaudoise sur l'enseignement obligatoire de 2011 reprend globalement les termes de l'*Accord intercantonal pour la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007* (CDIP) ratifié par 16 cantons suisses et entré en vigueur en 2011. Cet accord stipule pour les élèves issus de la migration, ceux nécessitant un accompagnement socioéducatif ou encore ceux qui se trouvent en situation de handicap, « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires » (CDIP, 2007, Art.2).

D'un point de vue pragmatique, afin de bien cerner en quoi le mouvement inclusif peut bouleverser l'école, il semble intéressant de reprendre les propos de Prud'homme et Ramel (2016) qui précisent que le mouvement inclusif vise « la transformation de l'école pour lui permettre de répondre à la diversité des besoins éducatifs de tous les élèves » (p. 16), alors que le mouvement intégratif qui l'a précédé visait « l'adaptation individuelle de quelques élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers à l'école » (p. 16). Ce changement, que certains qualifient de *changement de paradigme* (p. ex., Frangieh, Mérini & Thomazet, 2014), et les injonctions politiques qui en découlent impliqueraient que nous soyons passés d'une responsabilité individuelle à une responsabilité collective. Du moins les autorités publiques mettent-elles à disposition des écoles ordinaires les ressources techniques (p. ex., une place de

parking, une rampe d'accès, un ordinateur...) et humaines (p. ex., assistant de vie scolaire, unités de soutien d'enseignement spécialisé...), s'acquittant ainsi de son devoir collectif, sans pour autant assurer les conditions permettant à chaque enfant et adolescent l'accès effectif au rôle social d'élève et aux savoirs (Assude, Perez & Tambone, 2016 ; Pelgrims, 2012). Ces changements, sur le plan des responsabilités effectives et de l'usage des ressources ne sont donc pas sans conséquence pour les acteurs concernés.

Dans un tel contexte, il paraît indéniable pour nombre d'auteurs que, pour répondre aux besoins des élèves, « les enseignants ont besoin du soutien des collègues pour implanter de nouvelles pratiques afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves en milieu inclusif et le développement professionnel tel qu'on le conçoit traditionnellement n'est plus suffisant » (Leclerc & Labelle, 2012). Dans ce cadre, le rôle et les modalités d'intervention des différents enseignants peuvent se modifier. Dans le cas suisse et vaudois, trois variables structurelles vont peser sur la division et les relations de travail dans les établissements : premièrement, l'organisation historique de l'enseignement de base en un secteur dit *ordinaire* (pour les élèves jugés aptes à « suivre » un curriculum standardisé) et un secteur auxiliaire dit *spécialisé* (réservé aux enfants jugés trop différents de ce standard) ; deuxièmement, un corps enseignant hiérarchisé en groupes inégalement qualifiés (par exemple trois ans de formation au degré primaire ordinaire, mais cinq années pour l'enseignement spécialisé) ; troisièmement, une pression à la sélection précoce, d'une part héritée du modèle germanique de la *Hauptschule*, d'autre part renforcée par une compétition croissante pour l'accès aux diplômes et aux classements les plus enviables dans les comparaisons internationales. Élever le niveau des compétences, des qualifications, voire des salaires des enseignants ordinaires est la revendication-clé du Syndicat des enseignants romands (SER, 2017), mais les rapports de force politiques peuvent pencher plutôt vers un *statu quo* où l'inclusion est davantage affichée que réalisée. Les enseignants ordinaires peuvent alors se sentir tour à tour démunis ou déconsidérés ; les enseignants spécialisés valorisés ou au contraire privés de leur spécificité. « *Mon pair, cet expert ?* » peut ainsi convaincre ou laisser sceptique les intéressés. Les contradictions entre partage et hiérarchisation des compétences peuvent devenir des motifs de confrontation, larvée ou explicite, y compris voire surtout lorsque l'idéal de l'inclusion est présenté ou vécu comme une valeur devant faire l'unanimité.

Je ne vais donc pas faire comme si « le bien des élèves » et « la collaboration professionnelle » étaient des solutions sans problème. Qu'un enseignant prétende « former » un collègue et une direction « tirer profit » de cette prestation ne va pas de soi dans un contexte où les rapports de pouvoir, les définitions de l'expertise et le financement de celle-ci sont politiquement discutables. Des arrangements peuvent tenir localement et être contestés plus haut dans l'organigramme, ou inversement. Pour Angelucci et Ramel (2012), un enseignant-ressource (par exemple un enseignant spécialisé) « se situe ainsi autant dans l'exercice du geste professionnel auprès de l'élève que, plus en amont, dans une relation de soutien, d'échange et de formation auprès de

l'enseignant titulaire (rôle de mentor et d'expert) » (p.7). Le métier d'enseignant spécialisé glisserait donc, avec les injonctions internationales de l'inclusion, vers un plus grand service d'aide indirect aux collègues du secteur ordinaire, en assumant davantage qu'auparavant un rôle de consultant, d'accompagnant, voire de leader pédagogique comme dans le contexte qui nous intéresse : un dispositif collaboratif de formation continue. Comme l'écrivent Thomazet et Merini (2015), « l'école inclusive prend des formes particulières selon le moment et les contraintes locales, matérielles, sociales et humaines » (p. 5). Mais ces formes ne sont justement ni « naturelles », ni « universelles ». Elles dépendent d'une économie et de conceptions du travail en partie partagées, en partie disputées, dans des compromis qui peuvent à la fois soutenir l'activité, peser sur elle et contribuer à la renouveler. Mon implication dans une action innovante ne veut pas dire que j'ignore ces enjeux : ma recherche souhaite au contraire conjuguer engagement et lucidité.

1.3. Enseignants spécialisés et école ordinaire : un soutien direct ou indirect ?

Le soutien direct à l'élève ou le soutien indirect par le soutien à l'enseignant ordinaire sont des mesures préconisées et mises en place dès les années 1970. Jusqu'à récemment, les enseignants spécialisés vaudois intervenaient plutôt directement auprès de l'élève dit en situation de handicap ou en difficulté d'apprentissage : soit individuellement, soit en groupes restreints, à l'extérieur ou à l'intérieur de la classe ordinaire. Outre ces interventions directes auprès de l'élève, les enseignants spécialisés étaient amenés à intervenir de manière indirecte en fonctionnant comme soutien et conseil auprès des enseignants ordinaires. Selon Trépanier (2003) le soutien indirect relève de mesures qui « correspondent aux *prereferral interventions* [interventions préventives du signalement] destinées à outiller les enseignants des classes ordinaires afin de leur permettre d'intervenir plus efficacement auprès de tous les élèves » (p. 45).

Une des conditions de réussite de la pédagogie inclusive serait le développement d'un travail collaboratif dans les établissements scolaires. En outre, les enseignants spécialisés « sont incités à dépasser l'aide individuelle aux élèves et à développer d'autres pratiques que l'on peut qualifier de collaboratives » (Allenbach, Duchesne, Gremion & Leblanc, 2016, p. 92), pratiques faisant l'objet de différents travaux montrant dans les faits un ensemble de difficultés (p. ex., Nédélec-Trohel, 2014 ; Pelgrims, Delorme, Emery & Fera, 2017). Globalement, le métier d'enseignant spécialisé, du moins quand il se décline en contexte de soutien à l'intégration en classe ordinaire (Pelgrims, 2012), évoluerait en glissant de gestes habituellement adressés à l'élève vers des gestes orientés vers les collègues formés pour l'enseignement ordinaire (Thomazet et Mérini, 2014), autrement dit vers un plus grand service de consultation auprès du titulaire de la classe ordinaire, c'est-à-dire un plus grand service de soutien indirecte à la prise en charge des besoins particuliers (Trépanier, 2003).

Notons que le travail collaboratif, selon le niveau d'interaction entre les enseignants, peut-être plus ou moins efficace pour résoudre des problèmes complexes. Plus le niveau d'interdépendance entre les acteurs est important, plus le travail collaboratif serait de qualité. Sur un continuum conceptualisé par Little (cité par Guerdan, 2015) peuvent se représenter quatre principaux modes de collaboration : « le niveau 1 constitué d'échanges sociaux, informels ; le niveau 2 caractérisé par des relations d'entraide de type informel ; le niveau 3 où prévalent discussions et partage d'idées ; le niveau 4 dont le propre est l'adoption d'un cadre commun de référence, le débat d'opinions, le partage d'expertise, de ressources, de responsabilités et la résolution de problèmes complexes » (p. 73). Or, Beaumont, Lavoie et Couture (2011) soulignent que différentes recherches situent « les pratiques collaboratives en milieu scolaire, aux niveaux 1 et 2 du continuum de Little (entraide et assistance) ». A priori, le dispositif qui nous occupe tendrait plutôt, au regard de ses visées qu'il faudra précisément analyser à partir de l'activité observée, vers un haut niveau d'interdépendance, soit vers le niveau 4. C'est cette ambition qui le rend scientifiquement intéressant, pas parce qu'elle serait à coup sûr atteinte, mais parce qu'elle met particulièrement à l'épreuve les cadres de pensée et de travail existants.

En contexte se voulant inclusif en particulier (supposé demandeur de collaboration), un registre commun d'intervention des partenaires peut aboutir à la constitution d'un espace d'inter-métier. Comme le confirment les travaux de Thomazet et Mérini, cet espace d'inter-métier n'est pas *ipso facto* fonctionnel, mais se présente d'abord comme une source potentielle de tensions et de dilemmes. Des tensions interprofessionnelles peuvent intervenir car – rappelons-le – chaque métier a son histoire, ses contraintes, ses codes, ses normes, ses logiques et ses réglementations. Et, plus encore, comme l'écrit Emery (2014), « les pratiques effectives tendent à montrer que les intervenants cherchent à maintenir des zones sauvegardées et exclusives, principalement afin de maintenir leurs spécificités et la reconnaissance de leur champ professionnel » (p. 43). La différence et même les conflits d'intérêts, de normes et de conceptions sont centraux. Un « passeur de frontière » (Thomazet & Mérini, 2015) étant nécessaire pour dépasser ces tensions et ces dilemmes, l'enseignant spécialisé peut investir cette fonction, mais il sera toujours juge et partie dans la transaction. S'il est nécessaire que l'enseignant spécialisé « fasse avec » la différence et accepte un élargissement de l'espace de décision, il doit également, en tant que passeur, laisser une place au projet de l'autre sans se sentir désavoué, élargir ses compétences organisationnelles et managériales et composer avec les tensions et les dilemmes. Fonction malaisée au regard des multiples dilemmes professionnels que les enseignants spécialisés rencontrent lorsqu'ils collaborent avec les enseignants ordinaires pour soutenir des projets d'intégration en classe ordinaire (Pelgrims, Emery, Delorme & Fera, 2015, 2017) ou avec les équipes pluridisciplinaires pour leur travail de soutien d'élèves (Pelgrims, Emery, Haenggeli-Jenni & Danalet, 2018).

Ainsi, intervenir comme consultant auprès des enseignants ordinaires, s'assurer que l'ensemble des niveaux de collaboration développés par Little existe au sein de l'établissement, et finalement être un passeur de frontière semble être ce vers quoi pourrait tendre le métier d'enseignant spécialisé pour contribuer à faire progresser des pratiques effectivement plus inclusives. Mais une chose sont les attentes et les idéaux, une autre le travail réel et ses conditions. Dès lors, que se joue-t-il *vraiment* pour les enseignants spécialisés engagés dans une opération de formation transformant ou prétendant transformer la nature de la collaboration ?

D'autres recherches ont mis en exergue les dilemmes auxquels des enseignants spécialisés sont confrontés dans leur travail de soutien à l'intégration partielle d'élèves en classe ordinaire (Pelgrims et al, 2017, 2018). Ceux-ci comprennent notamment des conflits de buts liés aux enjeux de collaborations, tels que se soumettre aux décisions pédagogiques et didactiques de l'enseignant régulier pour garantir la poursuite d'un projet d'intégration que rien n'oblige dans l'absolu. Il a également été montré que la trajectoire identitaire de l'enseignant spécialisé, toujours dans un tel contexte, est transformée en raison d'ajustements à de nouvelles contraintes de collaboration (Delorme, 2015) qui se déclinent en de multiples écoles et classes, degrés et programmes, modalités et attentes (Pelgrims et al., 2017). Dans le cadre de ce projet de recherche il s'agit de repérer à quels dilemmes l'enseignant spécialisé est confronté en situation de formation de collègues. Il ne s'agit pas de mettre à jour s'il y a rupture ou non quand ils sont mis dans un rôle de formateur, mais davantage de repérer ce qu'ils nous laissent voir à partir de cette fonction de « formateur » de leur métier d'enseignant.

L'enjeu social de cette question concerne d'abord le rôle des enseignants spécialisés lorsqu'ils exercent en tant que soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire. Ces derniers ne sont certainement pas tous des leaders-nés ou des accompagnants de pairs convaincus. Ils ne souhaitent pas réellement l'être, ou ils ont peut-être des difficultés à le devenir. Mais leur formation initiale est aussi concernée. À l'heure actuelle, pour ce genre de fonction de « formateur-collaborateur », l'enseignant spécialisé est volontiers renvoyé à son libre-arbitre et à son autonomie professionnelle : il ne peut se référer à des scénarios consensuels. Ainsi, comprendre ce qui peut se jouer pour ce groupe professionnel nécessite d'analyser précisément l'évolution de son activité réelle, en situation et au plus près des attentes de rôles de « formateur » ou « partenaire » effectivement négociées.

Pour Goigoux (2007), analyser l'activité des enseignants nécessite de ne pas préjuger du travail effectivement réalisé, mais de croiser une analyse extrinsèque (de ce qu'il fait) et une analyse intrinsèque (de *ce que lui fait* son action). Cette approche étudie le travail ordinaire tel que les enseignants eux-mêmes l'exercent et le conçoivent. Elle s'ancre dans le courant théorique et méthodologique de l'analyse ergonomique de l'activité. Quels sont ses concepts, et en quoi peuvent-ils nous aider à préciser notre question de recherche ? C'est ce que je vais maintenant explorer.

2. Cadre conceptuel : du trouble dans le genre d'activité

Si l'enseignement ordinaire et spécialisé renvoient apparemment à deux métiers (ou deux fonctions), les deux corps constitués ont eux à opérer un travail partagé : celui d'enseigner (le point commun de la profession). Au-delà des frontières lexicales, le fait que les responsabilités et même les compétences se redistribuent entre professionnels introduit ce qu'on peut appeler du « trouble dans leur activité ». Il s'agit donc de conceptualiser cette dernière et les tensions plus ou moins vives et plus ou moins subies ou désirées qui peuvent la faire évoluer.

2.1. L'analyse ergonomique de l'activité

Comme le souligne Lessard (2010), analyser le travail enseignant (donc l'activité d'enseigner) peut s'opérer selon trois entrées à la fois distinctes et complémentaires. Il distingue ainsi l'entrée par le « haut », qui cherche à analyser les effets des politiques et des organisations sur l'existence et l'expérience des enseignants. L'entrée intermédiaire s'intéresse aux actions publiquement effectuées par les acteurs. Enfin, l'entrée par le « bas » revient à s'intéresser à l'activité ordinaire, au travail en train de se faire et au sujet agissant. Ma recherche souhaitant comprendre ce qui se joue pour les enseignants spécialisés engagés dans un dispositif de formation continue, c'est cette approche par le bas d'une partie de leur travail *potentiellement en train d'évoluer* que je vais privilégier.

Un courant de l'ergonomie de langue française, communément appelé ergonomie de l'activité, s'est distancé de la tradition normative de l'ergonomie de conception. Déplaçant partiellement son regard de la tâche (prescrite) vers l'activité (réelle) du travailleur précisément chargé de *réaliser* ce qui lui est demandé, elle veut prendre en compte la variabilité humaine et la diversité des situations. En d'autres termes, ce courant considère que « tout travail exige une mobilisation psychologique de la part de l'individu » (Yvon, 2010, p.11). Il veut rendre compte de l'activité plutôt que légiférer *a priori* sur ce qu'elle devrait être.

Distinguer la tâche (« ce qui est à faire et comment cela doit être fait ») de l'activité (« ce qui se fait, comment s'est fait ») constitue bien le socle théorique de cette approche. Analyser le travail permet ainsi de « voir l'activité autrement qu'à travers le filtre de *ce qui devrait être*, mais comme étant le résultat de compromis toujours instables entre *ce qui est demandé de faire* et *ce qu'on arrive à faire*. [...] Comprendre l'activité au-delà de ce qu'on peut en voir, comme toujours *inachevée*, détournée, *empêchée* » (Lussi Borer, Muller, Guffond & Sonzogni, 2018, pp. 237-238)

Prenons l'exemple du travail de formation que je souhaite analyser, qui doit prendre le travail des enseignants pour objet, mais qui est aussi – et en lui-même – une partie de leur activité dès lors qu'ils se forment conjointement. Un point essentiel est la double face du phénomène à appréhender : d'un côté, ce travail se donne à voir par *l'activité effectivement réalisée* (plus ou

moins loin des prescriptions ou des intentions affichées) ; de l'autre, il s'éprouve dans *le réel de cette activité* (non pas ce que fait le travailleur, mais *ce que lui fait* le travail qu'il fait, y compris lorsqu'il est insatisfaisant, contrarié, empêché). C'est bien souvent dans l'espace de ce que le travailleur peine à faire qu'on identifie ce qu'il souhaiterait intimement transformer.

2.2. Entre les travailleurs et leur travail : la médiation du genre

Clot (2017, p.102-103) considère ainsi nécessaire de dépasser l'analyse classique du travail, soit la différence entre la tâche (ce qui est à faire, le travail prescrit) et l'activité (ce qui se fait, le travail réel). Pour lui,

il n'existe pas d'un côté la prescription sociale et de l'autre l'activité réelle ; d'un côté la tâche, de l'autre l'activité ; ou encore d'un côté l'organisation du travail et de l'autre l'activité du sujet. Il existe, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une recreation de l'organisation du travail par le travail d'organisation du collectif. (...) Il y a donc entre le prescrit et le réel un troisième terme décisif que nous désignons comme le genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les « obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail.

Le genre, « âme sociale » de l'activité » (Clot, 2006, p.34), est donc un référentiel commun construit collectivement. Il établit des règles non écrites et non immuables, il enregistre les savoir-faire du collectif et il produit des règles. Si le travail inclut la tâche (ce qui est à faire) et l'activité (ce qui se fait), cette dernière s'avère être tournée vers l'objet de la tâche, l'activité des autres portant sur cette tâche et vers les autres activités du sujet impliqué. En d'autres termes « le travail est une activité dirigée : activité dirigée par le sujet, vers l'objet et vers l'activité des autres, par la médiation du genre » (Clot, 2006, p.98). Ce concept d'activité dirigée est l'unité élémentaire d'analyse en psychologie du travail. Clot (2017) estime que les genres d'activités sont « les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire transpersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : manières de se tenir, manière de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manière de la conduire efficacement à son objet » (p 107). En d'autres termes, le genre professionnel est un ensemble de schèmes sociaux (Goigoux, 2007), une mémoire sociale de l'activité (Clot, 2006). Il peut être considéré comme une norme, mais une norme non achevée : c'est un mouvement et non un état (*ibid.*).

Dans le cadre du dispositif collaboratif de formation continue dont il est question dans notre recherche, je considère que le genre professionnel peut se trouver affecté, troublé, autant du côté des enseignants spécialisés qu'ordinaires (sinon dans le travail commun qu'ils ont à assumer).

Selon Clot, « c'est lorsque le genre est troublé qu'on le voit » (Clot, 2006, p.33). Et, le « peut » que j'utilise indique que les acteurs seraient en partie responsables de l'ampleur du trouble qu'ils veulent lui apporter. Leurs *normes* de travail (définies comme des « obligations » formelles ou informelles, d'origine exogène ou endogène) peuvent être mises à l'épreuve au cours de l'activité. Les *références* sous-tendant ces normes (tout ce dont elles peuvent tirer leur origine, consciemment ou non) sont elles-mêmes susceptibles de questionnement. Le dispositif bouscule ainsi les règles collectives du métier, car il n'y a pas encore véritablement de mémoire sociale, de référentiel commun élaboré collectivement pour une telle activité.

3. Questions et méthode de recherche : une innovation à l'épreuve

Pour résumer, quatre enseignants spécialisés d'un établissement scolaire vaudois se sont trouvés engagés dans un dispositif collaboratif de formation continue. Ils en furent les concepteurs et les animateurs. Au regard des injonctions politiques à l'école inclusive et des recherches menées sur ce que ces politiques impliquent pour le métier d'enseignant spécialisé en contexte de soutien à la scolarisation d'élèves en classe ordinaire, cette innovation semble prometteuse. Mais, ce que ses promoteurs ont été amenés à faire, tant sur la forme que sur le fond, s'éloignait de leur travail ordinaire tel que le « genre professionnel » le définit. En effet, leur formation et leur expérience professionnelle ne les avaient jamais (ou pas aussi explicitement) amenés à vivre une situation de formation entre pairs. Cette activité venait donc troubler le genre professionnel, ses normes et ses références : les mettre en mouvement.

L'émergence de ce dispositif fut l'occasion de saisir les situations vécues et les compétences ordinaires requises pour faire face à une activité qui pourrait, avec la politique inclusive actuelle, devenir la règle et nécessiter des adaptations des pratiques de formation. D'où la recherche-formation qui l'accompagne en posant la triple question suivante :

Dans la conception et la conduite d'un dispositif de formation continue à l'intention des enseignants généralistes : (1) Quelles *normes* et quelles *références* de leur métier sont-elles interrogées par les enseignants spécialisés ? (2) Quel *avenir* de la collaboration entre enseignants généralistes et spécialisés les interrogations identifiées préfigurent-elles ? (3). Dans quelle mesure et sous quels aspects le dispositif (conception, déroulement, activité déployée par les enseignants) contribue-t-il effectivement à la transformation de préoccupations et de pratiques plus inclusives ?

Les échanges entre enseignants spécialisés sont l'occasion d'accéder aux activités réalisées et aux activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire aux contre-activités (Clot, 2006, p.120). On peut faire l'hypothèse que les moments de conception ont été l'occasion de revenir réflexivement sur l'activité, de (re)définir les tâches et finalement de donner le genre professionnel à voir tout en le menant à se renouveler. Comme l'écrit Clot, « l'action peut aussi pousser devant elles des

possibilités découvertes au fil de l'activité et jusqu'alors insoupçonnées. Ce qui a été accompli laisse des traces que le genre retient, récuse, retravaille et capitalise par percolations successives. C'est ainsi que l'histoire d'un milieu et d'un collectif sédimente le genre d'une situation dans le temps et l'espace ; sédimentation sans cesse relancée, remise en chantier et soumise à épreuve dans le flux perpétuel de l'activité : moyen d'agir plus ou moins bien 'maintenu' par le collectif » (Clot, 2006, p.195-196).

Dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif, nous, les quatre enseignants spécialisés, avons décidé de nous réunir dans un premier temps, et à plusieurs reprises, pour sa conception. Dans un deuxième temps, nous avons systématiquement animé ensemble ces moments de formation, tout en poursuivant parallèlement la conception des séances. Ce travail s'est opéré *via* quelques *débriefings* immédiats et lors de rencontres intermédiaires. Il s'agira d'analyser l'enregistrement audio des 13 rencontres entre enseignants spécialisés et des 6 *débriefings* qui se sont déroulés entre septembre 2016 et septembre 2017 (soit environ 17h d'enregistrement audio). J'interrogerai ces données en mobilisant les deux questions de recherche précédemment évoquées. Il est à noter que, les buts de ma recherche n'étant pas encore précisés au moment de la récolte du matériau, les buts de la formation n'ont pas été influencés par mes questions. De plus, afin d'utiliser les données recueillies pour la recherche, une demande d'autorisation a été demandée à la direction de la DGEO et du SESAF, et des formulaires de consentement ont été distribués aux professionnels.

Avec cette première phase de données recueillies, je ne procéderai ni par tri improvisé, ni par repli sur mon cadre théorique, mais par induction croisée des variations et des régularités observables dans le matériau récolté. Comme le propose Maulini (2017) « improviser des catégories ou puiser dans celles du passé sont finalement deux façons arbitraires – là est le paradoxe – de ne pas se risquer à justifier une réponse inédite à la question posée » (p.7). La méthode d'analyse par induction est typique d'une démarche de théorisation ancrée. Pour Paillé (1994), dans le cadre de cette dernière, théoriser « c'est dégager le sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière » (p. 149) et ce en étant « ancré solidement dans les données empiriques recueillies » (p. 150)

Les trois questions de recherche me serviront de première grille de lecture. Je les décline ainsi dans la matrice qui suit et qui me permettra de ranger les extraits correspondant du matériau pour ensuite les confronter les uns aux autres à l'intérieur de chaque cellule puis de codifier et catégoriser – par induction – les régularités et les variations. Car, selon Glaser et Strauss (1995), « en comparant les points de similitude et de différence entre les faits, nous pouvons produire des propriétés de catégories qui accroissent la généralité et le pouvoir explicatif des catégories » (p.4). Ensuite, comme le développe Paillé (1994), je mettrai en relation, j'intégrerai, je modéliserai et je théoriserai le corpus.

Tableau : matrice pour l'analyse du matériau

Questions [Dans la conception et la conduite d'un dispositif ...]	Catégories de départ	Affinement de la catégorisation par induction croisée
Quelles <i>normes</i> et quelles <i>références</i> de leur métier sont-elles interrogées par les enseignants spécialisés ?	Normes et références invoquées en lien avec le métier d'enseignant spécialisé, Normes et références invoquées en lien avec la nouvelle fonction de formateur d'adulte,	- ... - ...
Quel <i>avenir</i> de la collaboration entre enseignants généralistes et spécialisés les interrogations identifiées préfigurent-elles ?	Perception des gestes de collaboration habituels Perception des gestes de collaboration nouveaux Échanges éventuels autour de la perception des gestes de collaboration et de leur évolution.	- ... - ... - ...
Dans quelle mesure et sous quels aspects le dispositif (conception, déroulement, activité déployée par les enseignants) contribue-t-il effectivement à la transformation de préoccupations et de pratiques plus inclusives ?	Contenus thématiques travaillés Nature des résistances et des transformations Soutien direct versus indirect Ressources techniques versus soutien visant l'intégration du rôle d'élève	-

Une fois ce travail d'analyse terminé, je souhaite, à partir des catégories ayant émergées, confronter mes collègues enseignants spécialisés (les trois mêmes que ceux de l'échantillon initial) à des extraits d'enregistrement sélectionnés sur cette base. Ce moment de confrontation, estimé à environ 2h, fera l'objet d'un nouvel enregistrement et viendra ainsi enrichir le travail d'analyse effectué. Il est à noter que la commission éthique de l'UNIGE a donné son approbation pour ce projet de recherche et ses deux phases de recueil de données.

Un premier résultat attendu de cette recherche qualitative et instrumentée, sera de générer des résultats contribuant, avec d'autres travaux existants, à comprendre l'activité réelle des enseignants spécialisés engagés dans ce type de dispositif de soutien et de formation en contexte d'école ordinaire.

Un deuxième résultat sera d'envisager des régulations de ce type de dispositif de formation continue en établissement dans la perspective de progresser vers la mise en place de pratiques de collaboration plus inclusives.

4. Calendrier

- 2016 - 2017: Recueil des données (déjà effectué)
- 2017 - 2018: Transcription des données (en cours)
- 2018 - 2019: Dépôt du projet + Traitement des données
- 2019 - 2021: Rédaction finale et soutenance

5. Bibliographie

- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>
- Angelucci, V., & Ramel, S. (2012). Les services aux élèves et aux enseignants dans une école inclusive: une recherche de complémentarité. *Regards croisés sur la thématique de l'inclusion: voyage scientifique au Nouveau-Brunswick*, .
- Assude, T., Perez, J-M. & Tambone, J. (2016). Obstacles didactiques et dynamique des pratiques inclusives. In G. Pelgrims & J-M. Perez (Ed.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 99-113). Suresnes : Ed. INSHEA.
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (Éds.). (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Université de Laval, Québec, Canada: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105. <https://doi.org/10.7202/1007730ar>
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail* (5ème éd.). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir* (2ème éd.). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Delorme, C. (2015). Enseigner en contexte d'intégration scolaire : trajectoires identitaires et formation des enseignants spécialisés. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 42–49.
- Ebersold, S., & Mauguin, M. (2016). Droit à l'éducation et accessibilité. In G. Pelgrims, & J. M. Perez (Éds.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 21–36). Paris, France: INSHEA.
- Emery, R. (2014). Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 41. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0041>

- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 0(87), 1–20.
- Fortin, M. -F, & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. (3ème éd). Montréal, Canada: Chenelière Education.
- 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.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête* (En ligne), 1.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47–69.
- Grand Conseil du canton de Vaud (2011). Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO). Récupéré de https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire__LEO_.pdf
- Guerdan, V. (2015). Le processus de collaboration: quelles pistes pour la formation? In J. C Kalubi, & L. Gremion (Éds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 65–80). Montréal, Canada: Nouvelles.
- Guibert, P., & Altet, M. (2015). Le rôle des cadres intermédiaires dans la formation continue de proximité en établissement. In O. Maulini, J. Desjardins, R. Etienne, P. Guibert, & L. Paquay (Éds.), *A qui profite la formation continue des enseignants?* (pp. 133–150). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Leclerc, M., & Labelle, J. (2012). *La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif*. Publication présentée à Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France. Récupéré sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00780226/document>
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (4-2). <https://doi.org/10.4000/pistes.3658>
- Lessard, C. (2010). Le travail enseignant, entre les effets structurants des politiques et l'activité en classe, la part des sujets. In F. Yvon, & F. Saussez (Éds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 283–329). Laval, Canada: Presses de l'Université de Laval.
- 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: PUF.
- Lussi Borer, V., Muller, A., Guffond, S. & Sonzogni, E. (2018). Accompagner le développement professionnel d'équipes enseignantes avec des enquêtes collaboratives. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (Ed.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Louvain : UCL Presses universitaires de Louvain.
- Maulini, O. (2017). Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations :

une méthode de recherche ancrée dans les observations.

- Maulini, O., Desjardins, J., Etienne, R., Guibert, P., & Paquay, L. (2015). "Contre le découragement et la routine...". In O. Maulini, J. Desjardins, R. Etienne, P. Guibert, & L. Paquay (Éds.), *A qui profite la formation continue des enseignants?* (pp. 11–26). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Maulini, O., & Mugnier, C. (2015). L'autonomie professionnelle contre l'obligation de formation? Revendications et ambivalences des syndicats d'enseignants. In O. Maulini, J. Desjardins, R. Etienne, P. Guibert, & L. Paquay (Éds.), *À qui profite la formation continue des enseignants?* (pp. 151–170). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. In L. Portelance, S. Martineau, & J. Mukamurera (Éds.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (pp. 9–34). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Nédélec-Trohel, I. (2014). Classe ordinaire – regroupement d'adaptation : modes articulatoires et collaborations professeur spécialisé – professeur ordinaire. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 66, 113-126.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147.
<https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147-165.
- Pelgrims, G. (2012). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ?* Martigny : CROTCEs. Accès: https://www.claceso.ch/fr/wp-content/uploads/2015/03/Mise_bienne-macolin.pdf
- Pelgrims, G. (2016). 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. & Buholzer, A. (2013). L'hétérogénéité : des approches différenciées pour appréhender un phénomène complexe. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 1, 5-12.
- Pelgrims, G., Emery, R., Haenggeli-Jenni, B., & Danalet, M. L. (2018). Le soutien à partir d'équipes pluridisciplinaires en établissement scolaire ordinaire: dilemmes d'enseignants spécialisés. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (4), 26–33.
- 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., Cèbe, S., & Pilloud, J. (2010). Former des enseignants spécialisés répondant aux besoins scolaires particuliers des élèves. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (1), 37-42.
- Prud'homme, L., & Ramel, S. (2016). Introduction. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éds.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 15–17). Louvain-la-Neuve,

Belgique: De Boeck Supérieur.

Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M., & Arnaiz, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éds.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 39–50). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Saujat, F. (2007). Enseigner: un travail. In V. Dupriez, & G. Chapelle (Éds.), *Enseigner* (pp. 179–188). Paris, France: Presses Universitaires de France.

Statistique Vaud. (2014). Enseignement spécialisé : des prestations en réponse à des besoins particuliers. *Numéris*, (4), 1-3.

Squalli, H. (2015). Impliquer les professionnels dans leur formation: un journal de bord en résolution de problèmes mathématiques. In O. Maulini, J. Desjardins, R. Etienne, P. Guibert, & L. Paquay (Éds.), *À qui profite la formation continue des enseignants?* (pp. 189–200). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Syndicat des Enseignants Romands. (2017, 15 mars). Renforcement de la formation des enseignants. Récupéré 5 octobre, 2018, de <http://www.le-ser.ch/actualites/renforcement-de-la-formation-des-enseignants>

Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions vives recherches en éducation*, (n° 21). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>

Thomazet, S., & Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (70), 1–12.

Trépanier, N. (2003). *L'intégration scolaire des élèves en difficultés. Une typologie de modèles de service*. Montréal, Canada: Nouvelles.

Yvon, F. (2010). Introduction. In F. Yvon, & F. Saussez (Éds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 9–16). Laval, Canada: Presses de l'Université de Laval.

📍 150 Route du Noirmont, 39220 Les Rousses (France)

☎ (+33) 6 42 44 06 08

✉ amandine.gouttefarde@orange.fr

EXPERIENCES
PROFESSIONNELLES

2013 – présent **Maîtresse d'enseignement spécialisée**

EPSGE, Genolier (Suisse)

- Accompagnement et suivi d'élèves à besoins particuliers.
- Collaboration avec tous les acteurs concernés par une situation d'élève (enseignants généralistes, parents, direction, logopédiste, psychologue, etc.).
- Conception et conduite de projets pédagogiques spécifiques.
- Collaboration étroite avec la direction: conseil et soutien à la direction pour les orientations stratégiques concernant la prise en charge des enfants à besoins particuliers.
- Conception et conduite d'activités de formation pour les enseignants généralistes ainsi que la création des outils pouvant les aider.
- Conception et conduite d'activités pour des parents souhaitant réfléchir sur la manière d'accompagner au mieux leur enfant et avoir des outils.

2008 – 2013 **Professeur des Écoles spécialisée en SEGPA**

Ministère de l'Education Nationale, Saint-Claude (France)

- Enseignement (mathématiques, français, sciences de la vie et de la terre, histoire, géographie et arts visuels)
- Conception et conduite de projets pédagogiques spécifiques
- Participation à l'élaboration du projet d'établissement

2007 – 2008 **Professeur des Écoles**

Ministère de l'Education Nationale, Saint-Claude (France)

- Titulaire d'une classe de CE2-CM1

2006 – 2007 **Professeur des Écoles**

Ministère de l'Education Nationale, Morez (France)

- Remplacements courts d'enseignants de la maternelle au primaire

2005 – 2006 **Professeur des Écoles stagiaire**

Ministère de l'Education Nationale, Lons-le-Saunier (France)

FORMATIONS

- 2018 **Certification au système TRIMA**
Lausanne (Suisse)
- 2016 – en cours **Doctorat en Sciences de l'Education**
Université de Genève, Genève (Suisse)
- 2013 – 2015 **Master of Arts HEP Vaud dans le domaine de la pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé**
Haute École Pédagogique Vaud, Lausanne (Suisse)
- 2013 **Certification à l'enseignement de la carte heuristique**
École Française de l'Heuristique, Paris (France)
- 2013 **Organisez vos idées avec la carte heuristique**
École Française de l'Heuristique, Paris (France)
- 2009 – 2010 **Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situations de handicap (CAPA-SH)**
IUFM, Besançon (France)
- 2004 – 2006 **Diplôme professionnel de Professeur des Écoles**
- 2002 – 2003 **Maîtrise en Sciences de l'Education mention Très Bien**
Université de Montréal, en partenariat avec l'Université Lumière Lyon 2, Montréal (Canada)
- 2001 – 2002 **Licence en Sciences de l'Éducation mention Assez Bien**
Université Lumière Lyon 2, Lyon (France)
- 1999 – 2001 **Diplôme d'Étude Universitaires Générales de Sociologie mention Assez Bien**
Université Lumière Lyon 2, Lyon (France)
- 1999 **Baccalauréat Général en Scientifique**
Lycée de Beauregard, Montbrison (France)

COMPETENCES LINGUISTIQUES

- Langue maternelle **Français**
- Langue étrangère **Anglais** (Connaissances scolaires, B1)