

## Le métier d'enseignant spécialisé. Présentation du dossier

Yves Jeanne, José Seknadjé-Askénazi

► **To cite this version:**

Yves Jeanne, José Seknadjé-Askénazi. Le métier d'enseignant spécialisé. Présentation du dossier. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Éd. de l'INSHEA, 2010, pp.7-11. hal-02475972

**HAL Id: hal-02475972**

**<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-02475972>**

Submitted on 12 Feb 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Le métier d'enseignant spécialisé

## Présentation du dossier

Yves JEANNE

Maître de conférences, ISPEF, Université Lumière Lyon 2

José SEKNADJÉ-ASKÉNAZI

Responsable de formation, INS HEA, Suresnes

**L**e métier d'enseignant spécialisé est aujourd'hui bouleversé, voire fragilisé, par un ensemble de transformations qui touchent à la fois aux modalités de ses pratiques et aux formations qui en permettent l'exercice.

Longtemps l'enseignant spécialisé fut confiné à la marge. Praticien isolé en Clis, un peu moins en Segpa ou en Rased, son intégration aux équipes pédagogiques, si elle fut parfois réelle, n'était pas structurelle : bien souvent il exerçait, au sein même de l'école, dans une relative solitude.

Ça et là existaient des décloisonnements, mais il n'était pas rare que l'intégration scolaire des enfants dont il était en charge se réduise à leur accueil dans des locaux scolaires. Par surcroît, des cohortes d'enfants, en raison de leurs déficiences ou de leurs troubles, étaient exclues de l'école et reléguées dans des établissements spécialisés ne relevant pas de l'Éducation nationale. Si certains pouvaient bénéficier d'un enseignement, ce n'était pas, loin s'en faut, une généralité.

Ces pratiques, doublement séparatrices, reposaient sur la conviction que les enfants éprouvant des difficultés scolaires et/ou en situation de handicap relevaient d'un enseignement « spécial » devant être dispensé dans des lieux spécifiques, par des professionnels spécifiques, et qu'ils ne sauraient tirer bénéfice d'une participation scolaire en milieu ordinaire qu'au terme d'un parcours rééducatif les ayant amené à un niveau d'efficacité convenable, à une sociabilité permettant de moins s'en soucier. En conséquence, des corps de spécialistes, recrutés parmi les enseignants expérimentés, bénéficièrent de formations ciblées, afin de devenir en mesure de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de ces populations d'enfants. Ils développèrent, à un haut niveau, des compétences d'enseignement ou de

rééducation, toutes focalisées sur la prise en charge directe des élèves en difficulté et/ou handicapés.

L'évolution de nos représentations sociales concernant le respect de la dignité des personnes et les impératifs du vivre ensemble conduisent aujourd'hui à penser que l'école doit être celle de tous, qu'elle doit accueillir les différences et nous n'acceptons plus ce qui, sous couvert de protection, s'apparentait souvent de fait à la ghettoïsation d'une partie des enfants de notre pays. La loi du 2 février 2005, en ouvrant largement les portes aux élèves en situation de handicap, a pris en compte cette exigence démocratique d'inclusion. Cependant, la situation ainsi créée bouleverse les équilibres institutionnels et les identités professionnelles. L'arrivée massive de nouveaux élèves ne concerne, en effet, pas les seuls enseignants des classes spécialisées et l'intégration individuelle est appelée à prendre une large place. Des collaborations plus importantes entre l'Éducation nationale et le secteur, largement associatif, de l'éducation adaptée sont nécessaires pour la réussite de cette politique d'inclusion. Dès lors, des besoins d'ajustement nouveaux se font jour et le métier d'enseignant spécialisé en arrive à déborder très largement l'enseignement des élèves à besoins éducatifs particuliers *stricto sensu*.

La capacité à exercer des fonctions de conseil et de ressource pour les pairs, les compétences nécessaires à la mise en œuvre des modalités pédagogiques nouvelles ou à la construction de collaborations efficaces avec les professionnels de l'éducation adaptée, tout cela est à mener de front et suppose l'élaboration de formations nouvelles.

Dans le même temps, la « masterisation », accouchée dans la douleur, confie aux universités la mission de formation des enseignants qui doit donc prendre appui sur la recherche. Les universités commencent à s'acquitter de la tâche avec, selon le point de vue que l'on adopte, une stimulante variété des contenus ou un manque d'harmonisation, pour le moins gênant. Dans ce creuset en relative effervescence, la prise en compte des besoins de formation des enseignants généralistes en matière de handicap semble souvent en deçà du raisonnable, et la question des formations spécialisées un peu négligée. Que deviendront-elles ? Rien n'est encore clair en la matière et si, dans les pays anglo-saxons, la recherche sur le handicap est fortement développée, il n'en est pas de même en France où, malgré la qualité des travaux, elle reste assez confidentielle. Quelques universités ont relevé le défi d'un Master dédié au handicap... Elles se comptent aujourd'hui sur les doigts d'une main.

Les enseignants spécialisés sont donc confrontés à une nouvelle donne qui impacte fortement leurs pratiques et génère des besoins de formation nouveaux au moment où, précisément, l'appareil de formation, en pleine restructuration, est peu lisible.

L'objet du dossier que nous vous proposons est de faire le point sur ces questions cruciales pour l'avenir des élèves en difficulté et/ou en situation de handicap.

Il s'ouvre par un rappel historique de la construction séparée des secteurs de l'éducation généraliste et de l'éducation spécialisée, qui éclaire bien des difficultés

actuelles, et met d'abord l'accent sur les bouleversements induits, à tous les niveaux de l'institution, par le passage d'une conception intégrative à une conception inclusive. Un ensemble de contributions émanant d'acteurs du terrain donne ensuite à voir les aspects protéiformes du métier d'enseignant spécialisé, le foisonnement arborescent des pratiques que déploient les professionnels. La diversité des populations bénéficiant de leurs interventions, la multiplicité des dispositifs dans lesquels ils s'inscrivent, tout cela génère des « arts de faire » à la fois sophistiqués et d'un large empan, dont il convient de prendre la mesure.

Prenant ensuite appui sur des résultats de recherche, nous réaffirmerons, contre sa banalisation, le caractère indispensable de la formation des professionnels et proposerons de réfléchir aux multiples dimensions qu'elle devra dorénavant appréhender.

Notre dossier s'ouvre par la contribution de **Philippe Mazereau**. Rappelant les conditions historiques de la construction de deux secteurs étanches l'un à l'autre, celui de l'éducation généraliste et celui de l'éducation spéciale, il montre comment cette séparation a conduit à la constitution de cultures presque antagoniques. Les conséquences de cette séparation sont aujourd'hui encore prégnantes, car si ces deux secteurs ont pu, difficilement, évoluer pour concevoir une logique d'intégration, ils peinent aujourd'hui à pouvoir se penser dans une perspective inclusive, ce dont témoigne la paralysie de la formation. L'enjeu pourtant est de taille car, ainsi que le met en lumière le texte de **Marie-Françoise Cruzier**, tous les habitus professionnels sont impactés par la véritable « révolution culturelle » que génèrent les politiques inclusives. Elle met en évidence les tensions et les mutations au sein de l'appareil d'encadrement, qui, confronté à de nouvelles missions, doit repenser en profondeur les modèles de management, désormais obsolètes.

La deuxième partie du dossier, sans doute essentielle, confie la parole aux acteurs de terrain. Ils témoignent du foisonnement de leurs pratiques, de la richesse des références culturelles diverses qui les sous-tendent.

La spécificité des populations prises en compte impose ainsi des modalités particulières aux pratiques. **Jérôme Moreau** et **Florent Soumet**, qui ont enseigné au sein de Segpa accueillant des jeunes manouches, montrent que la prise en compte de leur spécificité culturelle est indispensable pour construire une alliance avec les familles, dans la visée d'une scolarisation effective de leurs enfants.

S'agissant de l'intervention auprès des élèves hospitalisés, **Claire Nesme** et **Blandine Ray**, respectivement professeur de mathématiques et de français, témoignent de la multiplicité des fonctions dévolues à l'enseignant dans un réseau pluriprofessionnel d'équipes soignantes, médico-sociales et pédagogiques. Pour que la continuité de la scolarisation soit assurée pendant l'hospitalisation, l'enseignant doit être successivement coordonnateur, expert, personne ressource et... pédagogue.

Pour sa part, **Marc Blancher**, enseignant itinérant en charge de l'accompagnement d'enfants aveugles ou sourds, met l'accent sur la nécessaire élaboration d'une réflexion ergonomique préalable à la scolarisation, sur la mise en place d'activités permettant

d'anticiper les difficultés, sur la construction de la différenciation pédagogique, enfin sur le travail de sensibilisation des autres élèves et des professionnels, gage de la réussite de la scolarisation de ces élèves.

Car la pratique quotidienne auprès des élèves impose à l'enseignant spécialisé un investissement pédagogique fort qui doit être soutenu par une implication dans la recherche. L'analyse très aboutie que nous livre **Philippe Maclair** à propos d'un travail visant à permettre aux enfants « d'entrer en écriture » et l'élaboration de la notion de « tiers apprenant » à laquelle nous convie **Thierry Marot** pour aider à l'intelligibilité des difficultés dans la maîtrise du français en témoignent.

La diversité des modalités de prise en charge et la liberté des méthodes, constitutive du métier d'enseignant, favorise l'usage pluriel de références théoriques, parfois aux antipodes l'une de l'autre. Les contributions de **Cécile Jiroux**, qui prend largement appui sur les apports psychanalytiques pour fonder une pratique de rééducation, de **Christine Philip**, qui plaide pour l'usage de méthodes s'inspirant des théories comportementalo-cognitivistes (ABA) dans le cadre de la scolarisation des enfants autistes ou affectés par des TED, en attestent.

Nous constatons parallèlement que, pour les acteurs du secteur associatif comme pour ceux de l'école, de nouvelles attentes se font jour si la réussite des dispositifs d'inclusion suppose bien une collaboration continue et efficace. L'enseignant spécialisé, à la fois membre d'une équipe interdisciplinaire porteuse d'un projet d'établissement, spécialiste reconnu par tous de l'accompagnement pédagogique (ce qui le qualifie comme personne ressource) et médiateur de la culture scolaire, est vraisemblablement le seul qui soit en mesure de construire ce lien collaboratif. Prenant appui sur une longue pratique en Itep, **Jacques Bouvet** l'explique avec une vraie force, **Sandrine Amare** et **Agnès Moncel** en font la démonstration par l'exemple.

La troisième partie de ce dossier focalise sur les questions de la formation des enseignants spécialisés, prenant en compte les aspects liés à la masterisation d'une part, les compétences attendues des acteurs dans une perspective inclusive de l'autre.

Si l'offre spécifique de formation est aujourd'hui peu abondante, son caractère indispensable n'en est pas moins patent. La contribution de **Catherine Pellenq**, **Renaud Javellas**, **Geneviève Girard** et **Aurélien Ducrot** le rappelle avec netteté. Leur étude portant sur les effets de la formation montre clairement que ni l'expérience professionnelle ni la mise en situation ne conduisent à une transformation significative des *habitus* professionnels et que seul un processus formatif permet d'accéder aux compétences attendues d'un enseignant spécialisé.

Réfléchissant au master Éducation et formation, mention enseignement, éducation, remédiation, besoins éducatifs particuliers, proposé par l'université de Cergy Pontoise, **Catherine Dorisson** met en exergue quelques aspects fondamentaux de sa conception. Elle pointe la pertinence d'une ouverture exclusive à des étudiants

déjà professionnalisés et observe que cela l'inscrit dans une perspective de formation tout au long de la vie. Relevant l'ambition de prendre appui sur la recherche, elle en souligne la difficulté, compte tenu du déficit de recherche universitaire dans le champ en France. Elle précise enfin l'opportunité qu'offre la dimension universitaire pour désenclaver ces formations.

**Nathalie Lewi-Dumont**, quant à elle, s'interroge sur les spécificités des professeurs ressources apparus pour répondre aux besoins d'accompagnement des enseignants engagés dans la démarche d'intégration individuelle ou collective. Elle relève l'hétérogénéité de leurs pratiques entre spécificité et transversalité, entre posture de praticien et posture de formateur ; elle montre qu'une telle position concourt à en faire des « traits d'union » précieux pour leurs collègues.

**Sylvie Canat** et de **Bruno Grave** abordent la difficile question de la co-intervention. Véritable choc culturel, elle s'oppose à la tradition du magistère, encore il y a peu toute-puissante dans l'école. Et pourtant... Peut-on croire que l'accueil massif d'élèves en situation de handicap s'accommodera de modifications pédagogiques marginales ? Est-il raisonnable de penser qu'un peu de formation, de conseil ou de « *coaching* » suffiront pour relever le défi de l'inclusion ? Sans ignorer les résistances culturelles, les auteurs font le projet, sur la base d'une double approche, à la fois clinique et praxéologique, de poser des jalons pour une « co-intervention » optimisée.

Nous avons proposé à **Jean Horvais** de rédiger la contribution terminale de ce dossier. Assumant une posture que certains jugeront polémique, il rappelle fort opportunément que si l'inclusion est l'objet d'une rhétorique abondante, les faits sont têtus – qu'il y a loin de la coupe aux lèvres. Au-delà de la formation de spécialistes et de la mise en place d'aménagements techniques, il souligne ainsi la nécessité d'un changement radical de culture : l'école doit prendre davantage en compte la culture de l'éducation adaptée afin de se mettre à la hauteur d'une éthique de l'éducation, dont la finalité est bien, ainsi que déjà le professait Comenius, de « *former l'homme, tout l'homme* ».

*Schola officina humanitatis.*

