

Les Entretiens d'Auto-Positionnement en  
formation d'enseignants spécialisés :  
différences de perception par les acteurs  
et efficacité du dispositif

**TRAVAIL D'ETUDE ET DE RECHERCHE**

Présenté dans le cadre du  
Master 2 Formation de Formateurs

par

**Patrick MARSAN**

dirigé par Dominique DEVITERNE

## Remerciements

Je souhaite ici remercier ma famille pour le courage qu'il lui a fallu pour me supporter pendant cette « épreuve ».

Je souhaite aussi fortement remercier Dominique Deviterne qui a su réveiller les neurones qui commençaient à gentiment sommeiller en moi. Qu'il soit aussi remercié pour l'aide précieuse qu'il m'a apportée.

Je remercie aussi tout ceux qui ont bien voulu être interviewé et tout ceux, anonymes, qui ont répondu au questionnaire.

Je remercie aussi l'équipe informatique de l'IUFM sans qui le questionnaire n'aurait jamais pu être en ligne.

## Sommaire

Sommaire.....	3
Introduction .....	5
1- Contexte et Genèse de la question de recherche et de la problématique .....	7
1-1 contexte institutionnel de l'étude .....	7
1-1-1 Evolution historique du dispositif.....	8
1-1-2 déclinaison actuelle du dispositif.....	9
1-1-3 réflexion sur la place actuelle des EAP dans une formation.....	10
1-2 Cadre théorique de l'étude.....	14
1-2-1 Une conception de la formation.....	14
1-2-1-1 Une formation en alternance .....	14
• L'alternance.....	14
• Construction des savoirs à partir de l'expérience .....	15
1-2-1-2 Une formation-action.....	17
• L'accompagnement formatif.....	17
• Les compétences de praticien réflexif .....	18
1-2-1-3 Une personne en formation .....	22
• Identité personnelle / identité professionnelle.....	22
• L'identité moteur de l'action et résultat d'une transition .....	24
1-2-2 Des concepts sous-jacents aux EAP .....	26
1-2-2-1 Individualisation de la formation .....	26
1-2-2-2 Dynamique du sujet en formation.....	27
1-2-2-3 Considération du formé en tant que personne.....	28
1-2-3 La place des EAP dans l'apprentissage.....	29
1-2-3-1 Approche cognitive des entretiens d'auto-positionnement .....	29
1-2-3-2 La précédence.....	29
1-2-3-3 Le constructivisme .....	31
1-3 la question de recherche.....	32
2- Méthodologie de l'enquête.....	33
2-1 Les choix méthodologiques .....	33
2-1-1 Les entretiens exploratoires.....	33
2-1-1-1 leur justification .....	33
2-1-1-2 leurs cibles.....	34
2-1-1-3 leur forme .....	34
2-1-1-4 leur analyse.....	34
2-1-2 Le questionnaire.....	36
2-1-2-1 sa constitution.....	36
2-1-2-2 son exploitation .....	37
2-2 L'échantillon.....	38
2-3 Les choix dans le traitement des données.....	42
2-3-1 Regroupements d'items.....	42
2-3-2 Traitement statistique .....	47

3 Analyse et interprétation des résultats .....	48
3-1 Comparaison des groupes pour leur perception des objectifs des entretiens.....	48
3-1-1 Objectifs perçus pour le premier entretien (EAP1) .....	48
3-1-2 Objectifs perçus pour le deuxième entretien (EAP2) .....	54
3-1-3 Objectifs perçus pour le troisième entretien (EAP3).....	58
3-2 Comparaison des groupes pour leur définition des entretiens .....	62
3-2-1 Perception de la définition globale .....	62
3-2-2 Définition des champs des entretiens .....	68
Conclusion et perspectives .....	73
Bibliographie .....	77
Livres : .....	77
Revue : .....	77
Colloques : .....	78
Lien internet : .....	78
Logiciel : .....	79
Sigles utilisés : .....	80
Index des tableaux.....	81
Annexes .....	83

## Introduction

**M**âître E enseignant en RASED (Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficulté) depuis 13 ans, je suis formateur associé à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Lorraine au centre de formation ASH (Adaptation aux Situations de Handicap) pour les enseignants s'orientant vers une spécialisation dans ce domaine. Mes interventions dans ce centre de formation d'enseignants spécialisés sont principalement consacrées au dispositif spécifique d'accueil, positionnement et suivi des professeurs des écoles stagiaires pour l'option de spécialisation E (enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique).

Dans le cadre de ces interventions, je mène avec les stagiaires des entretiens individuels qui, inscrits dans le plan de formation ASH au titre de sa personnalisation fournissent le cadre de l'accompagnement et du suivi des stagiaires.

Ces entretiens sont basés sur l'idée d'accueil et d'aide à l'auto évaluation des stagiaires en début de parcours, en vue de prendre en compte ce que sait chacun, symboliser un parcours qui passe nécessairement par des verbalisations y compris dans des moments institutionnels, jalonner collectivement des parcours individuels rendus possibles et signifier les enjeux liés au dispositif de transition que constitue l'espace-temps de la formation.

Ces entretiens individuels prennent le nom d'« entretien d'auto positionnement » ou d'« entretien d'aide à l'auto positionnement » (EAP). Ils sont menés en tête à tête entre un stagiaire et un formateur et ont pour but d'aider le stagiaire à se comprendre, à s'évaluer, à se rendre compte de son potentiel, à faire le point sur ses compétences, à définir ses demandes et besoins en formation, à clarifier ce qui s'ouvre en formation, à comprendre ce qui se joue lorsqu'une personne est impliquée dans un apprentissage...

Au début de ma pratique de ces EAP en tant que formateur pour cette formation ASH, je m'appuyais sur une première expérience d'entretiens d'explicitation, entretiens menés avec des enfants dans le cadre d'un projet de recherche-action de l'équipe INRP « Charte pour bâtir l'école du XXIème siècle » (INRP, 2000)<sup>1</sup>. Je m'appliquais donc à y privilégier le « comment », à m'y

---

<sup>1</sup> INRP, Actes du colloque « Bâtir l'école du XXIème siècle », Nancy, 3, 4, 5 avril 2000, Editions CRDP Lorraine.

centrer sur les principes de verbalisation de ce type d'entretiens. J'y privilégiais ainsi la forme au fond : j'étais très attentif aux regards, mimiques, absences, silences des stagiaires.

Au fil de mon expérience de pratique de ces EAP, suite aux difficultés rencontrées à aider certains stagiaires à verbaliser leur ressenti, un premier questionnaire a pris forme : ces obstacles à la verbalisation étaient-ils relatif au formateur (m'y étais-je mal pris ?) ou au stagiaire (n'avait-il « rien » à dire ?).

Confronté à ce questionnaire, j'ai centré l'objet de mon Travail d'Etude et de Recherche (TER) sur ce dispositif particulier de formation et de jalonnement d'une formation par des entretiens d'auto positionnement.

Cette étude du dispositif d'EAP en formation ASH a été principalement menée à travers celle de la perception des aspects formatifs par les différents acteurs : formateurs d'une part et formés « stagiaires » d'autre part, ceci pour tenter de répondre à la question de recherche suivante :

*Existe-t-il des différences de perception et de représentation du dispositif d'Entretiens d'Auto Positionnement entre les formateurs et les formés ainsi qu'entre les formés eux-mêmes, en fonction de leurs contextes professionnels d'exercice, celui vécu avant la formation et celui visé par la formation.*

*Ces éventuelles différences de perception peuvent-elles avoir un impact sur l'efficacité d'un tel dispositif et comment peuvent-elles être prise en compte dans son adaptation ?*

Pour ce faire, le recueil de données auprès des différents acteurs s'est fait en deux étapes selon deux modalités différentes et complémentaires : (1) quelques entretiens exploratoires auprès de stagiaires mais aussi de formateurs pour recueillir des éléments de base quant à la perception du dispositif et (2) un questionnaire destiné tant aux formateurs qu'aux formés, construit à partir du premier recueil et permettant d'élargir la base de données soumises à l'analyse.

## 1- Contexte et Genèse de la question de recherche et de la problématique

Pour cheminer dans cette problématique des entretiens d'auto-positionnement, nous en avons d'abord étudié le contexte institutionnel, avant d'en approfondir le cadre théorique.

### **1-1 contexte institutionnel de l'étude**

Les textes organisant la formation au CAPA-SH<sup>2</sup> (certificat d'aptitude professionnelle adaptée aux situations de handicap) prévoient qu'avec les futurs stagiaires ait lieu, pendant l'année précédant celle de leur formation (année « N-1 »), un entretien individuel leur permettant de prendre conscience et de faire le point sur leurs compétences disponibles, pour devenir enseignant spécialisé, et construire les compétences indispensables aux professionnels de l'ASH. Au centre de formation ASH de l'IUFM de Lorraine, un dispositif d'entretiens d'auto-positionnement (désigné par le sigle EAP dans cette étude) a été mis en place pour répondre à ces instructions, mais aussi en élargir la dimension formative.

Ces EAP ont ainsi été intégrés au plan de formation ASH de l'IUFM de Lorraine. Si les textes organisant la formation ASH prévoyaient des entretiens individuels lors de la première session de formation en année « n-1 », ils restaient muets sur l'organisation d'entretiens lors des deux sessions suivantes de formation en année « n » (deux regroupements de 6 semaines, le 1<sup>er</sup> entre la rentrée de novembre et les vacances de Noël, le second entre la rentrée des vacances d'hiver et les vacances de printemps).

La particularité du dispositif de formation du centre ASH de Nancy est de proposer aussi, lors de ces deux sessions de six semaines, des EAP.

Ces EAP tels qu'ils apparaissent aujourd'hui sont le fruit d'une évolution historique, de l'Ecole Normale des années 1970 à l'IUFM des années 1990.

---

<sup>2</sup> Circulaire n° 2004-026 du 10-02-2004

### **1-1-1 Evolution historique du dispositif<sup>3</sup>**

Les EAP sont une pratique de formation née de la rencontre d'un besoin fortement exprimé par l'équipe de formation avec une opportunité de mise en place au moment d'une réorganisation du centre de formation.

C'est lors de cette réorganisation, en 1994, que l'idée de ces entretiens émergea et s'imposa.

Le plan de formation AIS (Adaptation et Intégration Scolaire) de l'époque prévoyait pour chaque stagiaire l'élaboration d'un PIF (plan individuel de formation). Ce projet était comme le centre d'une spirale, le nœud central de la formation. Le stagiaire avait toujours la possibilité de revenir à son PIF quelle que soit l'activité, quel que soit le moment de la formation. Ce PIF était donc forcément évolutif. C'était à la fois le point de départ de la formation et en même temps une référence permanente et fluctuante, la formation du stagiaire évoluant en fonction de ce projet.

Pour l'équipe de formation et pour chaque stagiaire, la question se posait alors de savoir comment ce PIF allait être défendu devant l'institution, comment en garantir l'existence. Il ne devait pas s'agir d'un projet de plus, à ranger ensuite rapidement dans les tiroirs, mais d'un réel document devant pleinement servir à la formation du stagiaire AIS. Il ne s'agissait plus de se contenter de faire l'inventaire des besoins puis de ne pas en tenir compte dans la mise en œuvre de la formation de chacun.

C'est dans le contexte de ce PIF, projet individuel de formation, qu'il a été prévu d'avoir régulièrement des rencontres avec chaque stagiaire.

Dès lors, à partir de 1994, le projet de formation AIS intégra totalement ce PIF, avec la prise en compte de la réalité des tensions entre le projet du stagiaire (projet de développement), le projet de l'institution (la certification) et le projet de formation. Pour rendre perceptibles les tensions entre les différents projets il était donc nécessaire de faire régulièrement le point, sans privilégier de façon implicite ou non l'un ou l'autre des pôles. Il ne fallait pas non plus tomber dans les pratiques tant critiquées des Ecoles Normales qui personnalisait à l'extrême la formation spécialisée, en privilégiant les histoires de vie.

En 2002, lors de la « transition » de la formation AIS à la formation ASH, suite à l'évolution du CAPSAIS (Certificat d'Aptitude Professionnelle Spécialisé à l'Adaptation et Intégration

---

<sup>3</sup> Entretien de janvier 2010 avec Jean Marc Paragot.

Scolaire) vers le CAPA-SH, l'hypothèse de la nécessité d'entendre les futurs stagiaires avant leur entrée en formation, fut défendue.

Cela a conduit à un pré stage de 3 semaines en juin de l'année précédent la formation, ce temps étant un temps de découverte de la formation, un temps d'accueil. La question s'est alors posée, de ponctuer chaque moment de formation par un entretien. Rendre ces entretiens institutionnels, c'était aussi montrer leur importance vis à vis de l'institution.

La forme des EAP a aussi évoluée. Au début des années 2000, ils étaient fortement inspirés des bilans de compétence : le premier entretien consistait en effet à aider le stagiaire à faire l'inventaire de tout ce dont il était « dépositaire » et qui pouvait intéresser la formation. L'entretien se faisait sur du déclaré, mais du déclaré sur de l'agit, du senti, du vécu, de l'implication. Cela permettait à chaque personne en formation, quel que soit son degré de théorisation, de pouvoir s'exprimer. Puis, il est apparu que l'idée du bilan de compétences avait une signification d'entreprise qui aboutissait à l'idée d'efficacité, ce qui n'était pas dans l'objectif des concepteurs du dispositif. La question se posait alors de la dénomination du dispositif : fallait-il oui ou non garder les termes « bilan de compétences » ?

Un bilan de compétences peut se faire tout seul devant un ordinateur en cochant des cases dans un référentiel, la formule de l'entretien a été préférée. C'est le dialogue qui a été privilégié par l'équipe de formation du centre ASH ; ainsi, l'expression « bilan de compétences » n'avait plus vraiment lieu d'être utilisée. Ce sont finalement les expressions « aide au positionnement », « entretien d'auto-positionnement », « entretien d'aide à l'auto-positionnement » qui ont été retenues. Chacun des formateurs utilisait préférentiellement une des formulations selon ce qu'il privilégiait, mais c'est le stagiaire qui se construit dans le parcours de formation et il est en cela aidé par un formateur.

### **1-1-2 déclinaison actuelle du dispositif**

La dénomination actuelle, « entretien d'auto-positionnement », témoigne des évolutions progressives de ce dispositif, tant sur le plan des objectifs des EAP que de la place d'une trace écrite de ceux-ci, support de leur restitution strictement et confidentiellement individualisée à chaque stagiaire.

Le but de cette restitution écrite est d'éviter la dispersion et de faire en sorte que chaque stagiaire soit suivi tout au long de l'année, lors de ces entretiens, par le même formateur.

Les objectifs des EAP peuvent être nombreux et variés. Dans le dispositif étudié ici, chacun des trois EAP a toutefois une fonction bien spécifique et des objectifs particuliers.

Le premier entretien (première session de formation en année « n-1 ») est essentiellement un entretien d'accueil. Il est mis en place à la fois pour signifier l'arrivée en formation et pour montrer à chaque stagiaire qu'il est entendu et pris en compte comme une personne. C'est un moment où le stagiaire, en tête à tête avec un formateur, peut parler de l'apprentissage, de « son apprentissage », de sa représentation de l'apprentissage et de son rapport au savoir.

Le deuxième entretien est centré sur l'acte d'écrire, sur le passage à l'acte d'écrire. Lors de cet entretien, il est abordé les difficultés ou les réussites que le stagiaire peut avoir éprouvé professionnellement.

Le troisième entretien est un temps de reprise. C'est l'occasion de mesurer les écarts entre ce que disait le stagiaire des apprentissages et de la formation en juin et ce qu'il en dit en avril de l'année suivante. C'est une façon de regarder ce qui s'est fait. Cet entretien a une fonction de clôture, c'est un moment préalable au bilan collectif, à l'évaluation de la formation. Faire son bilan pour le stagiaire, c'est aussi faire l'évaluation du dispositif.

Ces EAP ont progressivement pris une place très importante dans la formation. Ils sont devenus un moment de rencontre recherché et attendu des stagiaires. Ils sont le lieu où chacun peut s'exprimer hors du contexte pesant du groupe, sans le regard « jugeant » de l'autre. Ils sont les moments où les personnes qui rencontrent quelque difficulté à s'exprimer devant les autres puissent exprimer leur ressenti, ressenti qui restera entre le formateur et le stagiaire, dans une relation de confiance que permet difficilement l'expression collective telle celle en AAPP (Atelier d'Analyse de Pratiques Professionnelles) ou en bilans collectifs.

### **1-1-3 réflexion sur la place actuelle des EAP dans une formation**

Selon Marc Nagels et Jean Louis Pourrière<sup>4</sup>, formateurs à l'école nationale de la santé publique (ENSP) pratiquant l'entretien de positionnement à l'entrée en formation de leurs stagiaires, l'entretien d'auto-positionnement est source d'engagement en formation. C'est la reconnaissance

---

<sup>4</sup> Marc Nagels et Jean Louis Pourrière, 7eme colloque européen sur l'autoformation « faciliter les apprentissages autonomes » Enfa, Auzeville 18-19 mai 2006, « le positionnement à l'entrée en formation : source d'engagement en formation. »

des acquis qui s'appuie sur l'identification des compétences qui est selon ces auteurs « *une stratégie incontournable d'engagement des élèves en formation* ». Cette identification et cette reconnaissance des compétences acquises sont à la base de l'individualisation de la formation. Le parcours individualisé des élèves de l'ENSP (Ecole Nationale de la Santé Publique) prend en compte les acquis liés au parcours antérieur des élèves.

L'entretien est l'instrument essentiel de l'accompagnement, c'est un moyen privilégié pour l'écoute du stagiaire : échange privé, intentionnel, s'inscrivant dans un cadre social, il est un acte professionnel auquel il est nécessaire de se former.

L'EAP est une situation de communication verbale entre deux personnes, il se distingue du dialogue par son caractère intentionnel. Il a pour but d'aider la personne à décrire avec précision ses acquis, en termes de savoir-faire et de connaissances, au regard d'un référentiel de compétences.

L'utilisation de cet outil de formation offre ainsi de nombreuses possibilités.

Selon Samira Mahlaoui<sup>5</sup> cet outil convoque dans un premier temps l'individu dans sa position de sujet. En effet, il s'agit d'appeler le formé à s'exprimer à la première personne et à énoncer lui-même ce qui fait sa singularité. L'entretien permet d'accorder tout le respect qu'il se doit à la parole du formé, en lui laissant le choix des situations qu'il décrit. Cette subjectivation est aussi favorisée par la qualité de l'interrogation de l'interviewer qui, par des questions ouvertes, doit permettre à l'individu de revivre mentalement ce qu'il tente de décrire.

L'entretien présente aussi l'intérêt de favoriser la réflexivité du sujet, c'est à dire le recul que celui-ci peut prendre vis à vis de sa pratique, dans l'action ou hors l'action, afin de recréer en permanence ses savoirs professionnels (Schön<sup>6</sup>). La personne qui parle de son activité dans le cadre d'un entretien trouve l'occasion d'opérer une mise à distance et d'aller jusqu'à redécouvrir cette activité. En s'intéressant ainsi à l'activité de l'individu, le formateur le valorise et lui en montre l'intérêt de son activité. Cela contribue à instaurer un climat de confiance, confiance en soi « formé » et confiance en l'autre « formateur ».

Les EAP permettent aussi aux formés de prendre conscience qu'ils possèdent plus de savoirs et savoir-faire qu'ils ne l'estimaient au préalable. En parlant de leurs activités, les individus

---

<sup>5</sup> Samira Mahlaoui : « Analyser les activités des professionnels de l'éducation et de la formation par le biais d'entretiens individuels » in revue *Education Permanente* n° 62/2005-1 pp 187-200

<sup>6</sup> Donald A. Schön : *Le praticien réflexif*, les éditions logiques Québec 1994.

redécouvrent des connaissances et compétences qu'ils mettent en œuvre le plus souvent implicitement. C'est là encore la qualité de l'interrogation du formateur qui permettra de passer de l'implicite à l'explicite. L'EAP se rapproche alors de l'entretien d'explicitation dont il utilise les techniques : description de l'action, mise en évocation...

C'est en grande partie ce point particulier des caractéristiques des entretiens de positionnement qui nous a conduit à centrer une partie de notre étude sur la difficulté de la mise en mots de l'expérience, sur les freins que celle-ci constitue.

Ce qui fait obstacle à la mise en mots de l'activité dépend non seulement de la personne qui cherche à la décrire et en partie aussi de celle qui cherche à la faire décrire.

Selon Armelle Balas Chanel<sup>7</sup> le premier frein est lié au « pré réfléchi » lui-même.

Le fait de ne pas être présent à soi (c'est à dire de ne pas analyser l'action en cours d'exécution) pendant l'action et de ne pas être spontanément tourné vers soi ayant agi empêche la personne de savoir ce qu'elle a fait, même si elle a su le faire. Les personnes parlent plus volontiers de ce que pensaient ceux qui les entouraient que de leur propre activité mentale.

La seconde difficulté tiendrait de la confusion entre la tâche réelle et la tâche prescrite. La personne décrivant l'activité parle plus volontiers de ce qu'il faut faire que de ce qu'elle a réellement fait.

La troisième difficulté vient du fait qu'il n'est ni spontané ni culturel de parler de sa propre activité. L'usage du « je » n'est pas valorisé, comme en témoigne les dissertations du secondaire ou de l'université pour lesquelles les enseignants bannissaient le « je » en lui préférant le « nous ».

Enfin, dans mon expérience personnelle d'interviewer, j'ai pu identifier d'autres obstacles à cette mise en mots :

- certains formés n'ont pas à leur disposition le vocabulaire adéquate pour exprimer ou rendre compte de leur expérience, en particulier lors du premier entretien où les interviewés ne sont pas encore immergés dans la formation et n'en ont pas encore acquis le vocabulaire et les codes.
- certains entretiens peuvent manquer de clarté. L'interviewé peut alors ne pas savoir en quoi consistera l'entretien, faute d'un contrat de communication clair : objectifs, déroulement,

---

<sup>7</sup> Armelle Balas Chanel : « Comment accompagner la mise en mots de l'expérience pour la VAE » in *Expliciter, le journal de l'association GREX* n° 60 mai 2005, pp 25-33

finalités, confidentialité. Dans ces conditions, le formé interviewé risque d'être sur la défensive et de ne pas se livrer facilement.

- certains interviewers peuvent aussi être à l'origine de la difficulté. Comme le souligne Armelle Balas Chanel dans son article (Ibid note 7) : « *de son côté, l'accompagnateur, par son questionnement, renforce souvent toutes ces difficultés* ».

L'interviewer peut :

- ne pas avoir conscience de l'effet de ses questions sur l'interviewé.
- s'orienter, par son légitime besoin de comprendre, vers un certain type de questionnement qui conduit l'interviewé à une verbalisation soit du « conceptuel » dans lequel s'inscrit l'activité soit du « prescrit » dont relève l'activité, plutôt qu'à la description réelle de l'activité.
- questionner spontanément le ressenti affectif de l'interviewé et s'éloigner inévitablement de la centration sur l'activité et sa description.
- ne pas repérer que l'interviewé est dans le domaine de l'imaginaire (ce qu'il aurait dû faire ou aurait aimé faire), puis relancer sur ce qu'aurait pu ou dû faire l'interviewé.
- ne pas résister à la tentation du soutien, du conseil, du contrôle, de la généralisation de l'implication.

Dans un tel entretien, pour échapper à ces divergences, l'interviewer doit se référer à son statut de professionnel, statut qui l'invite à mettre en œuvre un vrai geste professionnel fait de techniques spécifiques où l'empathie ne suffit pas, où il faut savoir créer un climat de confiance et le maintenir, savoir écouter et se taire, accepter les longs silences parfois, de contrôle des émotions et de prise de recul de la part de l'interviewé.

## **1-2 Cadre théorique de l'étude**

### **1-2-1 Une conception de la formation**

Les EAP sont intégrés dans une formation basée sur plusieurs principes : celui d'alternance, celui de formation-action et celui de reconnaissance de la place privilégiée de la personne en formation.

#### **1-2-1-1 Une formation en alternance**

Le dispositif de formation « ASH » étudié dans ce travail alterne des temps d'exercice « en poste » et des temps de retour en formation « à l'institut ». L'intérêt de cette alternance réside dans le fait que la pratique ne se réduit pas à être le lieu d'ancrage des acquis théoriques, mais est porteuse de situations expérientielles susceptibles de générer de la compétence. Le stagiaire construit ses connaissances et compétences à partir des confrontations qu'il est amené à opérer entre son savoir théorique et son savoir expérientiel.

- ***L'alternance***

Il existe plusieurs formes d'alternance : l'alternance juxtapositive ou aléatoire, et l'alternance intégrative ou interactive.

**L'alternance juxtapositive** s'organise autour de deux lieux : le centre de formation et le lieu d'exercice professionnel. Dans cette perspective, il n'y a pas de liens construits entre les acteurs des différents lieux et différents temps. Cette alternance n'est ainsi constituée que d'une succession de durées et de lieux.

Chaque lieu et temps de formation a sa logique et ses objectifs propres qui ne sont pas forcément articulés entre eux. Le questionnement du stagiaire ne constitue pas le point de départ de la dynamique de la formation.

Dans un tel contexte, le stagiaire est amené à construire seul sa gestion de l'alternance. A charge pour lui d'opérer ou non les liens entre les contenus de ses deux types d'apprentissage. On peut parler d'une véritable « pédagogie du hasard » pour qualifier ce type d'alternance.

Ce type d'alternance privilégie les savoirs dispensés par le centre de formation et relativise, voire dévalorise, les savoirs d'expérience. Les lieux professionnels ne sont que des temps de

socialisation, de prise de contact ou de mise en situation professionnelle sans véritablement d'encadrement, laissant le plus souvent le stagiaire seul pour résoudre ses « conflits d'apprentissage ».

Le lieu professionnel semble alors n'être qu'un lieu d'expérimentation des savoirs théoriques acquis lors de la formation théorique.

**L'alternance intégrative** se caractérise, quant à elle, par une cohérence forte entre les différentes périodes et par des interventions concertées des différents acteurs des différents lieux et différents temps. Ce type d'alternance, beaucoup plus délicat à mettre en œuvre prend le contre pied de la juxtaposition. Il part du postulat qu'un individu ne peut apprendre qu'à partir de situations problèmes et d'éléments qui ont du sens pour lui.

Les apprentissages s'y font à partir d'un travail réflexif sur le vécu et d'une transformation de l'expérience en connaissance, dans des situations de « résolution des problèmes » rencontrées dans les temps et sur les lieux d'exercice professionnel.

Il s'agit de construire des situations de formation à partir de situations professionnelles riches et complexes constituant des points d'ancrage fort, également appropriés par les formateurs.

Le rapport traditionnel formateur / formé est modifié et cède la place à une relation d'accompagnement.

Les EAP sont un moyen intéressant de créer de la cohérence entre les différentes périodes et les différents lieux de formation

Tout dispositif de formation « en alternance » oscille souvent entre ces deux types d'alternance, en en privilégiant tantôt l'un tantôt l'autre selon les objets de formation ou selon les acteurs impliqués.

Corollaire de l'alternance, le dispositif de formation étudié ici est basé sur la construction des savoirs à partir de l'expérience.

- ***Construction des savoirs à partir de l'expérience***

La notion d'apprentissage expérientiel n'est pas nouvelle, sans remonter jusqu'à l'homme des cavernes qui, au travers d'un processus d'essai erreur, avait dû s'accommoder afin de subsister, on peut par exemple citer le modèle de David Kolb.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Amina Barkatoolah, L'apprentissage expérientiel : une approche transversale in *Education Permanente* n° 100/101 Décembre 1989

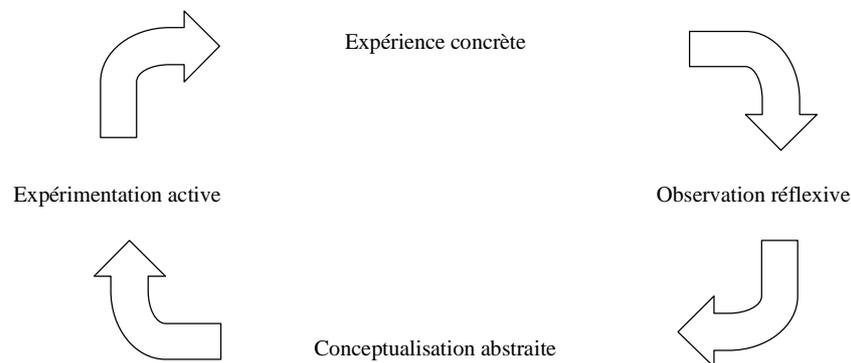
L'apprentissage, pour Kolb, est pour l'essentiel un processus de résolution de conflits entre deux dimensions dialectiquement opposées : la saisie de l'expérience directe par le sujet et la transformation de l'expérience pour créer des connaissances.

L'apprentissage est une « tension créative » entre ces deux dimensions qui se trouvent en opposition dialectique.

Le principe est qu'une personne fait son apprentissage par la découverte et l'expérience.

Kolb considère que l'on apprend selon un cycle permettant, suite à l'expérience personnelle, d'engager une réflexion sur cette expérience.

Le cycle de Kolb peut se résumer selon la figure suivante :



Les quatre étapes de ce schéma peuvent se détailler ainsi :

- Expérience concrète : l'activité est entreprise, l'action est en cours, le sujet agit.
- Observation réflexive : les processus engagés dans l'activité sont analysés, cela peut avoir lieu lors des EAP ou des AAPP, la situation vécue est reconsidérée lors d'un temps d'arrêt.
- Conceptualisation abstraite : les domaines dans lesquels les aptitudes manquent ou sont peu ou pas mises en pratique sont identifiés, il est fait référence aux théories et aux principes généraux pour donner du sens à la situation vécue, une démarche de compréhension est privilégiée, les EAP ont toute leur place à ce niveau.
- Expérimentation active : la pertinence des éclairages et l'efficacité des solutions est vérifiée.

Il s'agit de « transformer l'expérience en conscience », comme l'exprime André Malraux cité par Amina Barkatoolah (Ibid note 8), un tel changement intervient à partir de la compréhension par la

personne de ce qu'elle est, de ses buts, de ses valeurs, de ses objectifs, jusqu'à sa prise de conscience d'elle-même et de sa relation au monde.

Les EAP, qui sont un acte de repérage et d'autoévaluation des acquis, constituent un acte d'intégration, de remise en cause et une poussée vers l'action. Ces actes de repérage et d'autoévaluation donnent à la personne le sentiment de maîtriser sa trajectoire et ne peut que contribuer à l'émergence d'une image de soi positive.

### ***1-2-1-2 Une formation-action***

Les EAP sont aussi basés sur une deuxième conception de la formation : la formation-action. Cette conception est centrée sur le principe de la construction des savoirs à partir de l'expérience : on apprend de et par l'expérience. Outre l'alternance et l'existence de problèmes réels à résoudre, la formation-action comprend l'accompagnement formatif et le développement de compétences de praticien réflexif.

- ***L'accompagnement formatif***

Dans une telle perspective, le partage des rôles entre formateurs et formés n'est plus traditionnel, avec un formateur qui « apporte » des savoirs et des formés qui les « reçoivent ». Les EAP sont la cristallisation de ce partage des rôles.

Le formateur devient un accompagnateur, celui avec lequel on parcourt un bout de chemin. Dans cette optique, ce n'est pas le but à atteindre qui est important, c'est la qualité du chemin parcouru.

Marianne Prodhomme<sup>9</sup> distingue six éléments qui peuvent caractériser l'accompagnement :

- ***La position de l'accompagnateur*** : c'est quelqu'un qui est là en recours, ce qui suppose de ne pas suggérer ou obturer la parole, mais de laisser la place pour permettre à l'autre d'advenir. Accompagner c'est la possibilité de se retirer pour laisser la place afin que l'autre advienne. Accompagner c'est se faire désirer.

- ***L'utilisation du langage et la prise en compte de la parole de l'autre*** : c'est la parole qui permet à l'accompagné d'exprimer son parcours. Dire et être entendu permet d'avancer dans

---

<sup>9</sup> Marianne Prodhomme Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences. Etre là et s'abstraire pour permettre au sujet d'advenir, in *Education Permanente* n°153 2002

une réflexion et une démarche d'évolution personnelle et professionnelle. Favoriser la parole permet à l'autre de prendre sa place de sujet.

- ***L'objet de l'accompagnement*** : c'est le sujet apprenant. L'accompagnement permet au sujet d'advenir, et lui donne l'occasion de se (ré) instituer comme personne. Vivre un changement professionnel, analyser son parcours, se projeter dans l'avenir, ne sont pas des opérations superficielles qui n'engagent que le côté professionnel de l'individu. Ces transitions sont des occasions de remise en cause, elles questionnent la personne sur elle-même, son identité, ses valeurs, ses choix.

- ***Des techniques pour faire émerger la parole*** : la principale technique est celle de l'entretien centré sur la personne, les composants de son identité, ses aspirations... L'EAP y a toute sa place.

- ***Une conception de la personne en construction*** : cette conception reconnaît l'accompagné comme à la fois déterminé, influencé et source de détermination et d'influence. Il subit des influences familiales, professionnelles, mais il peut s'en affranchir en décidant pour lui, en régulant son activité. L'accompagné a donc une place active, c'est lui qui pense, agit, réalise, effectue le travail sur lui-même. L'accompagnant met à sa disposition des moyens (sa présence, des techniques, des outils) qui vont lui permettre de se construire un futur.

- ***La mise en place de conditions facilitatrices*** : certaines conditions sont nécessaires pour que l'accompagnement soit bénéfique : la clarté des objectifs et des finalités de l'accompagnement, la confidentialité (sans confidentialité pas de parole), l'étalement de la démarche dans le temps afin de laisser à l'accompagné le temps de mener son cheminement personnel. Nous retrouvons ici certaines des caractéristiques des EAP.

- ***Les compétences de praticien réflexif***

Les EAP sont aussi un moyen de participer à la construction des compétences de praticien réflexif, de développer chez les stagiaires en formation une pratique réflexive.

Philippe Perrenoud,<sup>10</sup> voit plusieurs raisons au développement des pratiques réflexives chez les stagiaires en formation :

---

<sup>10</sup> Philippe Perrenoud : Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ?

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_29.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_29.html)

**- Favoriser l'accumulation de savoirs d'expérience :**

L'expérience n'engendre pas forcément l'apprentissage. Les routines professionnelles sont justement là pour éviter de se poser des questions. L'expérience n'est alors source d'apprentissage que dans le sens de renforcement de ce qui marche. Pour Perrenoud (Ibid), développer une pratique réflexive, c'est apprendre à tirer de la réflexion plusieurs profits : un ajustement de l'action, un renforcement de l'image de soi comme professionnel réflexif en train d'évoluer, un savoir capitalisé qui permettra de comprendre et de maîtriser d'autres problèmes professionnels.

Pour développer cette pratique réflexive, plusieurs dispositions sont nécessaires. Il faut de la méthode (des rituels, de l'écriture, des conversations avec des collègues...ou des EAP) et un cadre conceptuel servant de structure d'accueil. En effet, pour réfléchir ou débattre, il est nécessaire de s'appuyer sur certains savoirs. Pour Perrenoud (Ibid), « *l'expérience singulière ne produit d'apprentissage que si elle est conceptualisée* ». Il est possible alors de la relier à des savoirs savants qui la rendent intelligible. Ces savoirs peuvent provenir d'une longue pratique réflexive personnelle et de savoirs non professionnels. Le capital de savoirs accumulés permet d'affûter le regard et de mettre en ordre les observations, de les relier à d'autres savoirs, de théoriser l'expérience.

**- Affirmer une évolution vers la professionnalisation :**

Affirmer la professionnalisation de son métier d'enseignant spécialisé, c'est avoir une identité professionnelle forte, c'est être un acteur responsable et autonome. Tout cela est basé sur des compétences pointues, des savoirs étendus, des capacités de jugement, d'anticipation, d'analyse, d'innovation... Pour Perrenoud (Ibid), la formation à une pratique réflexive est une condition nécessaire à la professionnalisation. Pour affirmer et revendiquer son autonomie, il faut pouvoir se dire que l'on est capable de prendre des décisions et de les assumer, et cela passe par une analyse de la situation.

**- Aider à assumer une responsabilité politique et éthique :**

La pratique réflexive ne se limite pas à une réflexion sur l'action. Elle porte aussi sur les valeurs et finalités qui sous-tendent l'action. On réfléchit au comment, mais aussi au pourquoi. Quel citoyen veut-on, quelle forme de savoirs transmettre, quelle société pour nos enfants... ? Même le

---

questionnement sur le comment de l'action soulève des questions éthiques : est-il juste de menacer d'une sanction collective une classe solidaire ? Peut-on séparer deux amis sous prétexte de bavardage ? Le souci d'éduquer et d'instruire ne justifie pas toutes les méthodes pédagogiques ... Le développement d'une pratique réflexive ne résout pas, bien sûr, tous les problèmes éthiques, mais cette pratique aide grandement à l'analyse de la situation et à la construction des choix professionnels qui en découlent.

**- Permettre de faire face à la complexité croissante des tâches :**

Il ne suffit pas d'y réfléchir pour faire disparaître toutes les difficultés du métier. La réflexion permet de transformer des malaises, des découragements, en problèmes que l'on peut poser et parfois résoudre. « *Une pratique réflexive autorise un rapport actif plutôt que plaintif à la complexité* » (Perrenoud, Ibid note 10). Trouver ensemble des solutions à un problème donne un sentiment de cohérence et de prise sur les événements. Le manque de pratique réflexive laisse la place à l'activisme inefficace. Mais cette réflexivité ne peut pas se limiter à l'expérience personnelle, il faut qu'elle soit, et nous l'avons déjà dit, adossée à des savoirs.

**- Aider à vivre un métier impossible :**

Freud notait que la politique, la thérapie et l'enseignement étaient des métiers impossibles. Perrenoud (Ibid note 10) ajoute aujourd'hui à cette liste l'enseignement spécialisé et le travail social. Ces métiers ont en commun de voir l'échec inscrit comme l'issue la plus probable, ils sont comme Don Quichotte face à ses moulins à vent. L'attitude réflexive permettra alors au professionnel de poser un regard lucide sur son propre fonctionnement et de prendre ses distances avec l'échec, elle permettra aussi de faire la part des choses et de dissocier ce qui a trait au professionnel et au personnel. L'analyse permet de voir ce qui dépend de l'action professionnelle ou non. Elle permet au praticien de ne pas porter tout le poids de l'échec, de ne pas se sentir constamment coupable de ne pas avoir réussi. L'analyse c'est aussi percevoir ce que l'on aurait pu faire (après coup) si l'on avait analysé plus finement la situation. Elle permet de faire la part de l'humain, humain qui n'est pas infaillible, qui a des doutes, des faiblesses, des aprioris.

**- Donner les moyens de travailler sur soi :**

Etre praticien réflexif, c'est considérer que lorsqu'il y a un problème, l'acteur professionnel que l'on est fait aussi partie du problème. Posture difficile à adopter, mais qui est fondamentale. Cela ne signifie pas que l'on est la source du problème, mais que l'on fait partie du système dont le dysfonctionnement est à l'origine du problème. Pour accepter de faire partie du problème, il faut

être capable de reconnaître en soi des attitudes et des pratiques dont on n'a pas spontanément conscience : erreurs techniques, préjugés sans fondement, indifférence, impatience, pessimisme ou excès d'optimisme, abus de pouvoir, manque de tolérance... des pratiques qui incriminent le rapport aux élèves et aux savoirs. Faute de séances d'analyse de pratiques dans les écoles ou les établissements, la seule posture d'enseignant réflexif permet de se donner un minimum de moyens pour travailler sur soi et rester lucide sans « se jeter la pierre ».

***- Encourager à affronter l'altérité de l'apprenant :***

Le métier d'enseigner, et encore plus celui d'enseigner auprès d'enfants ou d'adolescents en difficulté, confronte l'enseignant à un public extrêmement hétérogène, souvent très éloigné des valeurs qui sont les siennes, de sa culture, de ses goûts, de son milieu social. Or, la relation d'aide est toujours déterminée par l'histoire de nos rapports avec les autres. Des peurs, des amours et des haines, toutes sortes de sentiments enfouis qui sont susceptibles d'être réactivés dans une telle relation, aussi professionnelle soit elle. La réflexivité permet de réfléchir sur sa propre histoire, sa culture, ses valeurs, ses peurs, ses angoisses, et permet de comprendre d'où viennent nos rapports à autrui.

***- Ouvrir à la coopération entre pairs :***

Travailler en équipe est actuellement devenu une nécessité. Un tel travail en équipe conduit à une confrontation aux autres sur de grandes questions philosophiques ou éthiques telles que : la fin (pédagogique) justifie-t-elle toujours les moyens ? Peut-on tout se permettre pédagogiquement au nom de la transmission des savoirs ? Quels enfants former pour quelle société ? ..., cela conduit aussi à se confronter aux autres sur des détails : faut-il souligner le verbe en rouge ? Faut-il écrire au crayon papier ou au stylo bille ? Faut-il laisser une marge de trois ou quatre carreaux avant d'écrire le titre de la leçon... ? Tous ces détails terre-à-terre étant souvent beaucoup plus source de conflit que les questions philosophiques ou éthiques. La réflexivité permet de devancer ces crises, en privilégiant l'explication. Le silence, l'escalade, la crise de nerf, le psychodrame... expriment des émotions, mais trahissent aussi un refus de prise de distance et d'analyse que seule la réflexivité permet.

***- Accroître les capacités d'innovation :***

Innover c'est transformer sa pratique. Cette transformation fait souvent suite à une analyse des raisons de changer sa pratique ou de continuer comme avant. L'innovation prend sa source dans la pratique réflexive.

Si l'énumération qui précède précise l'intérêt qu'il y a à mettre en place des dispositifs de formation visant à développer des compétences de praticien réflexif, elle ne fait qu'approcher ce qu'est un praticien réflexif sans préciser plus finement ce qui le caractérise.

D'une façon provocatrice dans son article sur l'identité réflexive, Perrenoud<sup>11</sup> développe l'idée que le praticien réflexif est « l'empêcheur de tourner en rond ». C'est celui qui pense que le problème ce n'est pas « les autres », les familles en l'occurrence, mais bien « l'école », avec ses pratiques souvent inadaptées, irréfléchies, routinières et « allant de soi ».

Le praticien réflexif c'est celui qui réfléchit, non pour le plaisir, mais par souci d'efficacité, de qualité, de cohérence. Il cherche à adosser sa réflexion à des savoirs, il remet sa pratique en perspective vis-à-vis des courants théoriques sur les apprentissages. Il mobilise des compétences qui lui permettent d'analyser les situations et de trouver des solutions aux problèmes ainsi isolés. Il passe d'une réflexion dans l'action « à chaud » à une réflexion « après coup », plus centrée sur la relecture de l'expérience pour la transformer en connaissances.

Il ne suffit pas de réfléchir et d'adosser sa réflexion à des savoirs théoriques pour être un praticien réflexif. Etre un praticien réflexif, c'est aussi une posture, un rapport au monde, une identité, un tout pas forcément confortable. Etre un praticien réflexif, c'est un engagement éthique qui implique un engagement personnel.

Les EAP aident à trouver cette posture, ce rapport au monde, cette identité, cet engagement éthique. Leur mise en place est source d'engagement de la part du formé et le considère comme une personne.

### ***1-2-1-3 Une personne en formation***

Les EAP permettent de considérer le stagiaire en formation comme une personne, et de ce fait permettent de lier identité personnelle et identité professionnelle. Ils permettent aussi de montrer que l'identité est au cœur de l'action et qu'elle est le résultat d'une transition.

- ***Identité personnelle / identité professionnelle***

Une identité se construit. C'est le résultat d'un parcours biographique. Les mêmes expériences n'auront pas les mêmes résultats en termes d'identité, chez deux personnes différentes.

---

<sup>11</sup> Philippe Perrenoud : Assumer une identité réflexive *Educateur*, n°2, 18 février 2005, pp 30-33

L'identité ne s'impose en rien comme une évidence. « **Ce « je » qui nous file sans cesse entre les doigts n'est pas à exhumer mais à construire.** »<sup>12</sup> L'identité est d'abord le produit d'une histoire : hérédité, milieu social, contexte familial et culturel, elle est ensuite faite de basculements, de rencontres, de décisions qui orientent petit à petit les trajectoires.

Identité personnelle et identité professionnelle sont étroitement liées entre elles et interdépendantes.

Jacqueline Beckers<sup>13</sup> le montre dans son article sur la construction identitaire du praticien réflexif par la formation. Une formation professionnelle ne peut avoir comme seul objectif le développement de compétences professionnelles. Elle ne peut négliger les effets qu'elle va produire sur les individus. Selon Jacqueline Beckers, une telle formation devrait même « *planifier ses pratiques dans le but explicite et délibéré d'une transformation de cette identité sous la facette professionnelle* ».

Une formation peut constituer une étape essentielle du développement de l'identité professionnelle dans une perspective constructiviste et intégrative.

L'identité peut être définie « **comme un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises, pratiques...), et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts...) produits par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire.** » (Définition de Jean-Marie Barbier, cité par Jacqueline Beckers Ibid). Cette approche intégrative est complétée par une approche constructiviste. L'identité est dynamique puisque se modifiant sans cesse au fur et à mesure que se développent de nouvelles pratiques et de nouvelles expériences.

Une identité est donc évolutive et peut être considérée comme le produit de socialisations successives (Claude Dubar, cité par Jacqueline Beckers Ibid) : socialisation primaire de la petite enfance dans le cadre familial, socialisation secondaire en fonction des groupes sociaux et professionnels auxquels l'individu appartient.

---

<sup>12</sup> A la conquête de soi : dossier de la revue *Sciences Humaines* n°209 novembre 2009 pp 22-29

<sup>13</sup> Jacqueline Beckers Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et Formation* n°46 2004 pp 61-80

Cette socialisation secondaire professionnelle inclut les savoirs professionnels, pratiques mais aussi les normes, règles et valeurs du groupe professionnel. Chaque nouvelle insertion d'un individu dans un nouveau groupe professionnel constitue une sorte de rupture qui permettra à l'individu d'évoluer positivement, si elle permet une rééquilibration (majorante pour Piaget), autrement dit, si l'individu accommode et modifie ses connaissances préalables en vue d'en constituer de nouvelles (approche constructiviste). C'est une « **socialisation biographique** » (Claude Dubar, idem), elle construit principalement l'identité pour soi (personnelle).

Cette socialisation secondaire peut être aussi une « **socialisation relationnelle** » (Claude Dubar, idem), celle des acteurs en interaction, plutôt constitutive de l'identité professionnelle. Dans ce type de socialisation, deux processus se jouent : l'attribution d'une identité par autrui (le regard que portent les autres sur l'individu en tant que professionnel autonome et responsable) liée à la reconnaissance (identité pour autrui) et l'intériorisation de cette identité par la personne. Ce dernier processus d'intériorisation va interagir avec l'identité que l'individu a construite pour lui-même (l'identité pour soi ou personnelle) lors de la socialisation biographique. L'émergence d'une identité professionnelle est en fait le fruit d'une double transaction : transaction du sujet avec lui-même quand il s'accommode de l'identité qui lui est attribuée et transaction avec les autres quand il tente d'assimiler les pressions externes à l'identité qu'il souhaite.

Le développement de l'identité relationnelle et son immersion dans l'action professionnelle est un processus qui risque d'être générateur de conflits pour l'image que l'individu a de lui, pour son sentiment de compétence et pour son engagement professionnel. Pour prévenir l'apparition du sentiment d'incompétence et la dégradation de l'image de soi, il est nécessaire d'aménager dans une formation des espaces/temps de parole et d'échanges collectifs (comme les AAPP par exemple) ou individuels, comme les EAP.

- ***L'identité moteur de l'action et résultat d'une transition***

Pour Bernard Lahire<sup>14</sup>, c'est l'identité de l'individu qui est le moteur principal de l'action. L'identité, au cœur de l'action, rend l'individu autonome et responsable, et cette autonomie et cette responsabilité sont les garants de choix réfléchis et judicieux. L'identité construite permet à l'individu d'être maître de ses choix et de ne pas se réfugier derrière ses collègues, la hiérarchie ou tout autre personne.

---

<sup>14</sup> Bernard Lahire, L'homme pluriel, les ressorts de l'action Hachette littérature Pluriel sociologie 2001

Comme le souligne Anadon et Bouchard<sup>15</sup>, l'identité professionnelle d'un enseignant se construit par une dialectique entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre. Selon ces auteurs, membres du groupe de recherche sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant (CIPE), ce processus se caractérise par une dynamique entre les demandes sociales et l'affirmation de soi. Ce développement identitaire se poursuit à travers des expériences de vie et de formation qui concourent à construire l'enseignant.

La construction de l'identité professionnelle se fait aussi par l'identification à autrui, à l'appartenance au groupe et aux pressions sociales qui modèlent nos identités.

Pour Mègemont et Baubion<sup>16</sup>, ce sont les transitions professionnelles qui sont source d'acquisition ou de transformation des identités professionnelles et personnelles. Pour eux, les transitions professionnelles sont comme des moments de délibération sur soi. Ces moments de transformation sont le fruit d'influences de facteurs externes à l'individu, mais prennent aussi en compte les capacités de l'individu à infléchir sa trajectoire. L'intérêt est alors de s'interroger sur le passage d'une phase à une autre, et de se demander en quoi ces passages procèdent de choix, de négociation avec autrui, de renoncements et de projets, de séparations, de rencontres, de souffrances ou de doutes, d'espoirs.

Dans la vie professionnelle, ces moments « charnières » sont nombreux : entrée dans la vie active, insertion professionnelle, moments de formation... Toutes ces périodes entraînent « **une réorganisation des rapports que les sujets entretiennent avec eux mêmes, autrui, leur milieu de socialisation** » (Baubion Ibid). Dans ces transitions, le sujet doit redéfinir ses liens d'appartenance, revisiter son parcours existentiel en fonction de ses nouveaux projets, opérer des retours sur soi, chercher à donner du sens à ses activités, avoir un vrai travail réflexif. L'individu se trouve aussi confronté à son intégration dans une nouvelle communauté qui va lui permettre d'accéder à un nouveau système de valeurs, à d'autres normes, à une autre éthique.

Mègemont et Baubion (Ibid note 16) distinguent deux conceptions de l'intégration de l'individu dans sa nouvelle communauté :

---

<sup>15</sup> Marta Anadon, Yves Bouchard et collectif : Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle in *Revue Canadienne d'Education* n°26, 1-2001 p 1-17

<sup>16</sup> Jean Luc Mègemont, Alain Baubion, Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle, in *Connexion* n°76 2/2001 : Transition, vie professionnelle et vie personnelle. p 15-28

- une intégration fonctionnaliste où l'individu doit s'adapter au groupe, où il est façonné par les normes et valeurs du groupe. Le développement de l'identité se fait alors par une internalisation des modèles du groupe. Dans cette perspective, l'individu a peu de place et n'existe que comme représentant du groupe, il ne peut manifester aucune singularité.

- une intégration constructiviste où des processus de délibération et de choix propres à l'individu interviennent dans la construction / reconstruction des représentations de soi. Ces processus distinguent le « Moi » et le « Je ». Le Je est le soi comme sujet connaissant qui organise et interprète l'expérience de manière subjective (Hermans, cité par Mègemont et Baubion Ibid note 16), le Moi est le soi empirique constitué par tout ce par quoi une personne peut se désigner elle-même. La construction du Moi résulte des processus cognitifs et socio affectifs qui vont mettre en tension des engagements et expériences de vie. Dans cette perspective, la personnalité du sujet n'est pas le reflet des structures sociales qu'il intègre. Le sujet a sa place pleine et entière dans le groupe qu'il intègre.

Une conception de la formation basée sur l'alternance, la formation action et la personne en formation aboutit forcément à des moments où il est nécessaire de faire le point avec les formés. Les EAP sont ces moments, ils s'imposent aux concepteurs de la formation. Mais, qu'en est-il des EAP, quelles sont leurs caractéristiques, leurs intérêts, quels concepts président à leur mise en place ?

## **1-2-2 Des concepts sous-jacents aux EAP**

Les principales idées qui président au concept d'entretien de positionnement sont : l'individualisation de la formation, la dynamique du sujet en formation et la considération du formé en tant que personne.

### ***1-2-2-1 Individualisation de la formation***

Les EAP sont un élément de base d'une formation qui se veut individualisée.

Selon l'AFNOR<sup>17</sup>, « *l'individualisation de la formation s'inscrit dans une démarche générale de recherche d'adaptation du système de formation aux besoins de l'apprenant. Elle peut se*

---

<sup>17</sup> glossaire Educnet : <http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/notion-modularite/granularite-individualisation-1>

*définir aussi comme une formation sur mesure. L'individualisation désigne la possibilité pour les apprenants, à partir d'un dispositif de positionnement à l'entrée, d'effectuer des parcours d'apprentissage différents selon leurs besoins et leurs objectifs personnels.*

*L'apprenant se voit proposer un environnement et un contexte de formation (outils, contenu, mode d'apprentissage, calendrier...) qui s'adaptent à son niveau, ses besoins, ses préférences et lui permettent de progresser à son rythme.*

*L'ingénierie de formation peut comprendre l'analyse de la demande, des besoins de formation, le diagnostic, la conception du projet formatif, les moyens mis en œuvre, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation de la formation. »*

C'est une conception humaniste de la formation qui prévaut. Cette conception considère que puisque tous les individus sont différents il est inutile, voire contre-productif, de proposer à tous la même chose. Cette démarche d'individualisation vise à la fois à renforcer l'efficacité de la formation, à permettre l'appropriation par les formés de leur formation, à développer leur autonomie dans les apprentissages et à rendre les formés acteurs de leur vie. C'est une « *individualisation autonomisante*<sup>18</sup> ».

### ***1-2-2-2 Dynamique du sujet en formation***

Selon Bourgeois et Nizet<sup>19</sup>, le stagiaire entre en formation parce qu'il vient chercher certains changements dans ses propres connaissances, il vient pour apprendre, se faire bousculer dans ses convictions, il est en recherche de structures de connaissances plus pertinentes.

Seul le stagiaire lui-même est à même de savoir quelles sont pour lui les connaissances les plus pertinentes, quelles sont pour lui les transformations les plus pertinentes à opérer dans ses connaissances préalables.

La formation est là pour créer les conditions d'une transformation des connaissances préalables, sans préjuger de l'occurrence de cette transformation et sans préjuger non plus de la façon dont le stagiaire va tirer parti des conditions mises en place par la formation pour que se réalise cette transformation.

---

<sup>18</sup> Frédéric Haeuw « Individualisation et nouvelles modalités de formation : quelles articulations, quel avenir ? » *Actualité de la Formation Permanente*, n° 196 mai-juin 2005, pp.51-57.

<sup>19</sup> Etienne Bourgeois, Jean Nizet *Apprentissage et formation des adultes* 3ème édition PUF Paris 2005

Dans cette perspective, les savoirs enseignés ne sont pas une fin en soi, mais un moyen de donner le plus possible aux stagiaires l'occasion de prendre du recul vis à vis de leurs connaissances préalables et de mettre à leur disposition le plus d'outils possibles susceptibles de permettre une transformation de ces connaissances préalables. Même si l'on ne préjuge pas de la transformation, il y a malgré tout de la part du formateur une volonté de la provoquer. Les savoirs sont donc proposés aux formés, non comme savoirs à adopter tels quels, mais comme moyens mis à sa disposition pour opérer les transformations les plus pertinentes pour lui.

Les EAP permettent d'aller dans ce sens et de faire le point périodiquement sur l'état des transformations des connaissances préalables des formés et de recenser ce qui, dans la formation, a favorisé ou non de telles transformations, afin de pouvoir éventuellement réajuster l'offre individualisée de formation.

### ***1-2-2-3 Considération du formé en tant que personne***

« Prendre en compte la personne » est un principe qui s'inscrit au cœur de la formation professionnelle et favorise le processus d'acquisition des compétences visées. Pour cela, il faut donner confiance aux formés, souligner leurs avancées et leurs réussites, les conforter dans leur projet professionnel en construction.

L'introduction des EAP dans une formation professionnelle nous semble tout à fait essentielle dans l'application de ce principe de « prise en compte de la personne ».

Un parcours professionnel est aussi le résultat d'un parcours personnel. Dans une telle conception de la formation, la biographie des individus est donc très importante.

Ces concepts qui président aux EAP, s'inscrivent dans les apprentissages.

### **1-2-3 La place des EAP dans l'apprentissage**

Les EAP sont principalement basés sur une approche cognitive de l'entretien, la théorie de la précédence et le constructivisme.

#### ***1-2-3-1 Approche cognitive des entretiens d'auto-positionnement***

Les EAP participent d'une approche cognitive des apprentissages.

Ils sont un point important du projet de formation du stagiaire, qui n'est autre qu'une construction mentale, une représentation. Pour Bourgeois et Nizet (Ibid note 19), ce projet de formation, que les EAP permettent de verbaliser, est lié à la représentation des changements que le stagiaire croit et espère réaliser au travers de la formation.

Ainsi, le choix de s'engager dans un certain type de formation est largement tributaire de la représentation des changements escomptés dans le travail ou la vie quotidienne, en relation avec des enjeux d'ordre personnels, professionnels, idéologiques...

Ces changements escomptés sont aussi fonction de sa représentation des moyens susceptibles de produire ces changements.

Mais, ces représentations ne sont pas forcément très claires ou très élaborées dans l'esprit du stagiaire. Elles ne sont pas forcément fixes non plus. Les EAP sont alors un moyen pour les faire émerger, les affiner, ainsi que pour permettre au stagiaire d'élaborer son projet de formation. La périodicité des entretiens permet aussi de constater l'évolution des représentations ou du projet de formation et d'essayer de diagnostiquer ce qui, dans les représentations des individus, fait obstacle aux changements.

#### ***1-2-3-2 La précédence***

L'EAP, intégré à la formation ASH, fait appel à la notion de précédence. La formation part de la précédence disponible, c'est à dire des compétences déjà construites des stagiaires. Certaines de ces compétences sont muettes, d'autres sont tout de suite remobilisées en formation. Les EAP permettent de donner un temps pour que le stagiaire puisse verbaliser « son disponible » afin de bénéficier pleinement de la formation.

La notion de précédence en formation a été modélisée à partir de travaux portant sur les réseaux de Carl Adam Pétri (1962) et d'un travail de chercheurs de l'école nationale d'ingénieurs de Metz (ENIM) en 2006<sup>20</sup> qui importait en ingénierie pédagogique les éléments proposés par les réseaux de Pétri, cité par Jean Marc Paragot.<sup>21</sup>

Ce travail de l'ENIM propose une méthode permettant la modélisation des apprentissages au sein d'un système de production de compétences ou système de formation. Il met en évidence la nécessité de la maîtrise du parcours apprenant par la prise en compte des référentiels de compétences initial et final d'un apprenant. Les auteurs mettent en relief l'importance du référentiel de compétences initial dans l'aide à la définition du parcours à venir.

C'est par le biais des EAP que peuvent être mis en évidence les compétences qui serviront à bâtir le parcours à venir.

C'est aussi la prise de conscience des liens de précédence qui unissent les compétences acquises avant l'action de formation avec celles acquises ou remobilisées au cours de l'action de formation qui peut permettre au sujet d'évaluer son parcours personnel.

Selon les auteurs de l'article, cités par JM Paragot (Ibid), « *La réactivité d'un dispositif de formation se mesurerait alors dans sa capacité à ajuster l'offre de formation à l'expérience du sujet pour définir un contrat / programme.* »

Cette notion de précédence implique trois états de la compétence :

- la compétence visée
- la compétence au travail
- la compétence réalisée.

Chacun de ces états de la compétence est précédé d'une transition.

Ainsi, en amont de la compétence visée, il y a transition. Cette transition est le temps pour le formé du passage d'un état de disponibilité à un état d'investissement où il mobilise ses ressources en saisissant l'occasion d'apprendre.

Puis la compétence et le formé sont « au travail ». Une seconde transition intervient ensuite : c'est le temps où le formé récupère les ressources mobilisées pour acquérir la compétence visée et

---

<sup>20</sup> Olivier Bistorin, Thibaud Monteiro et Claude Pourcel : modélisation du parcours apprenant dans un système de production de compétences, 6<sup>o</sup> conférence francophone de modélisation et simulation, MOSIM'06, Rabat, Maroc, avril 06

<sup>21</sup> JM Paragot 2007/2010 IUFM/Nancy-Université/INRP, « A propos de la notion de précédence en formation : l'expérience significative à l'IUFM de Lorraine et le concept de précédence. »

libérer ainsi une compétence réalisée qui deviendra disponible elle même pour une nouvelle précedence.

### ***1-2-3-3 Le constructivisme***

Les EAP se placent dans une vision constructiviste des apprentissages, qui s'inscrit comme le soulignent Bourgeois et Nizet (op. cit. note 19) dans une interaction entre le sujet et son environnement.

Selon ce modèle, pour résoudre un problème l'individu active une structure de connaissances préexistante stockée en mémoire à long terme, à partir de laquelle il traite l'information. Il sélectionne ensuite l'information disponible, la traite et l'organise pour lui donner du sens. C'est sur la base de cette construction mentale que l'apprenant détermine la réponse à produire dans la situation.

Toutefois, cette confrontation du sujet à la situation ne va pas forcément conduire à un apprentissage. En effet, dans une perspective constructiviste, il n'y a apprentissage que si la confrontation du sujet avec les informations nouvelles en provenance de la situation conduit à une transformation des structures des connaissances préalables qui ont été activées. Les nouvelles structures ainsi obtenues par transformation deviennent elles mêmes disponibles pour de nouvelles confrontations et de nouveaux apprentissages dans de nouvelles situations.

Ainsi conçu, l'apprentissage n'est ni abandon, ni disqualification des connaissances préalables, mais simplement transformation de celles-ci. Apprendre n'est pas substituer des connaissances nouvelles à des connaissances préalables, mais plutôt transformer des connaissances préalables en connaissances nouvelles.

Toutefois, cette transformation est loin d'être systématique. Elle ne se fait que si les connaissances préalables ne suffisent pas à « répondre » à la situation rencontrée et que cette dernière est suffisamment déstabilisatrice par rapport à cette maîtrise préalable. Cette rupture d'équilibre va engager le sujet à rechercher un équilibre nouveau qui ne sera atteint que par la transformation de la connaissance mobilisée.

Dans cette conception de l'apprentissage, une des fonctions des EAP est précisément d'aider à l'émergence des connaissances préalables que l'individu va mobiliser pour les transformer.

### **1-3 la question de recherche**

Le précédent cheminement dans la problématique des EAP, nous a conduit à de multiples interrogations, les unes relatives au cadre de leur mise en œuvre :

- la logique des EAP est-elle explicitée auprès des formateurs et des formés ?
- toutes les conditions de la verbalisation sont-elles mises en place ?
- les objectifs définis pour ces EAP sont-ils tous atteints, par tous les formateurs et pour tous les formés ?

et les autres centrées sur les acteurs du dispositif, tant formateurs que formés :

- quelles représentations les formateurs ont-ils des EAP et comment en perçoivent-ils la définition et les objectifs ?
- Comment les formés perçoivent-ils les objectifs des EAP et quelle définition leur donnent-ils ?
- Comment ces perceptions sont-elles liées à l'expérience professionnelle (ancienneté, public pris en charge et type de structure d'exercice) ?

L'ensemble des questions ainsi soulevées nous a conduit à la question de recherche centrale suivante :

***Le dispositif d'Entretiens d'Auto Positionnement est-il perçu de la même façon par les formateurs et les formés ainsi que par les formés issus de contextes professionnels différents ou se destinant à des exercices professionnels différents ?***

***Ces éventuelles différences de perception peuvent-elles avoir un impact sur l'efficacité d'un tel dispositif et comment peuvent-elles être prise en compte dans son adaptation ?***

## 2- Méthodologie de l'enquête

### **2-1 Les choix méthodologiques**

Pour mener à bien cette étude, nous avons fait le choix méthodologique de l'enquête par questionnaire.

Ce choix a été dicté par plusieurs raisons :

- le nombre important de personnes susceptibles d'être interrogées (une douzaine de formateurs et une centaine de formés) ;
- la construction du questionnaire à partir d'entretiens préliminaires exploratoires permet d'approfondir et affiner le questionnement de manière homogène pour tous les questionnés ;
- une analyse quantitative de données recueillies sur un échantillon de taille suffisante peut autoriser une interprétation des résultats, a minima « transposable » à d'autres situations de formation.

#### **2-1-1 Les entretiens exploratoires**

##### **2-1-1-1 leur justification**

Blanchet et Gotman<sup>22</sup> justifient les entretiens exploratoires essentiellement par le fait que ceux-ci « *ont pour fonction de compléter les pistes de travail suggérées par les lectures préalables et de mettre en lumière les aspects du phénomène auxquels le chercheur ne peut penser spontanément* ». Pour ces auteurs, l'entretien est « *l'outil de prédilection de la phase exploratoire d'une enquête* ».

Dans notre travail, les entretiens exploratoires avaient deux objectifs :

- d'une part recueillir auprès de quelques personnes « représentatives » de la population ciblée, un minimum de représentations sur le dispositif d'entretiens d'EAP afin de bâtir un questionnaire proposant des items pertinents et en nombre limité ;
- d'autre part recueillir un maximum d'informations techniques, pédagogiques et historiques sur ces EAP auprès de leurs concepteurs au niveau du centre de formation ASH de l'IUFM de Lorraine.

---

<sup>22</sup> Alain Blanchet et Anne Gotman *l'enquête et ses méthodes : l'entretien* 2eme édition Armand Colin 2007

### **2-1-1-2 leurs cibles**

Ces entretiens exploratoires ont ciblé 4 représentants des stagiaires et 4 représentants des formateurs.

Les stagiaires ont été choisis en fonction de leur option de spécialisation ASH (1 D, 2 E et 1 F)<sup>23</sup> et les interviews ont eu lieu pendant la période regroupement N2, c'est à dire entre la rentrée des vacances d'hiver et celle de printemps. Les formateurs ont été interviewés au mois de janvier.

### **2-1-1-3 leur forme**

C'est l'entretien peu structuré qui a été choisi. Nous avons préparé un guide d'entretien sur lequel étaient notés les différents thèmes que à aborder. Après présentation de l'étude et demande de l'autorisation d'enregistrer, la parole était laissée aux interviewés, le rôle de l'interviewer consistant alors à relancer l'entretien ou à le recentrer sur notre objet si celui-ci était perdu de vue. Deux guides d'entretien ont été prévus, un pour les stagiaires, un pour les formateurs (Annexe n° 1).

L'intérêt principal de ces entretiens exploratoires était de deux ordres :

- préciser quelle définition des EAP était donnée par les interviewés ;
- recueillir ce que, selon eux, ces EAP pouvaient apporter aux stagiaires et/ou à la formation.

### **2-1-1-4 leur analyse**

Comme le souligne Blanchet et Gotman (Ibid note 22) : « *Après avoir fait parler l'interviewé, l'enquêteur fait parler le texte par l'analyse du discours.* »

Ces auteurs envisagent trois types d'analyse d'entretien :

- L'analyse par entretien, qui tente de rendre compte de processus, de modes d'organisation individuels, de la logique du monde référentiel par rapport aux hypothèses. Chaque entretien est passé au crible de l'hypothèse du chercheur.

---

<sup>23</sup> Définitions des 3 options ASH :

*D* : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives.

*E* : enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique.

*F* : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves des établissements d'enseignement général et professionnel adapté

- L'analyse thématique, qui procède en diachronie et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Cette analyse recherche une cohérence thématique inter entretiens. L'identification des thèmes ne se fait pas a priori mais à partir de l'analyse du corpus des entretiens exploratoires. Les thèmes ainsi déterminés constituent ensuite le cadre de l'analyse de tous les entretiens ultérieurs.
- L'analyse textuelle, qui repose sur la prise en compte des fréquences de mots par le biais de logiciels.

Le but étant de trouver dans ces entretiens exploratoires des invariants à retenir pour la construction du questionnaire, nous avons donc utilisé l'analyse thématique des entretiens.

A la lecture des premiers corpus il a été dégagé de façon informelle des éléments de discours autour des entretiens.

Tous ces éléments de discours ont ensuite été regroupés, afin de dégager des rubriques et catégories de caractéristiques des EAP pouvant servir de base à la construction du questionnaire.

Ainsi, pour chacun des 3 EAP du dispositif de formation ASH, nous avons pu répertorier :

- une longue liste d'objectifs perçus de ces EAP, objectifs ensuite regroupés selon leurs sens ou leurs thèmes ;
- tout un ensemble de formulations concernant la définition des EAP, formulations ensuite regroupées selon leur similarité dans une quinzaine de propositions ;
- un certain nombre de champs possibles sur lesquels pouvaient porter les EAP.

Ces séries d'objectifs perçus, de définitions et de champs ont été retenues pour la construction du questionnaire.

## **2-1-2 Le questionnaire**

### ***2-1-2-1 sa constitution***

La volonté de comparer le point de vue des formés à celui des formateurs a conduit à élaborer un questionnaire identique pour ces 2 populations, comportant une majorité de questions fermées (Annexe 2).

Comme le souligne l'inventaire d'Hervé Fenneteau<sup>24</sup>, l'utilisation de questions fermées offre de nombreux avantages :

- la collecte des réponses est simple et fiable ;
- les informations fournies sont standardisées, homogènes et ont le même degré de précision, elles peuvent donc être comparées entre populations ;
- les questions fermées incitent à réfléchir car elles reflètent la diversité des opinions, il faut peser le pour et le contre avant de répondre ;
- les questions fermées limitent l'effort de mémorisation des questionnés en proposant une liste de réponses possibles qui dispensent le questionné de devoir reconstituer mentalement une suite d'observations ou de remarques qu'ils ont pu se faire auparavant ; les questions fermées, de part ;
- l'exhaustivité des propositions de réponses permet aux questionnés de limiter leur effort d'évocation mentale d'observations, de remarques ou de point de vue mémorisés auparavant. Elle permet également une plus grande sincérité des réponses dans la mesure où elle autorise et légitime les attitudes minoritaires.

Ainsi, sur les 18 questions que propose le questionnaire construit pour cette étude, seules 6 sont ouvertes et 12 sont fermées à choix multiple avec réponses ordonnées.

Chaque question fermée proposait un nombre d'items ouvrant sur un éventail très large de réponses afin que les questionnés puissent exprimer le plus précisément possible leur point de vue.

---

<sup>24</sup> Hervé Fenneteau, *Enquête : entretien et questionnaire* Les topos Dunod Paris 2eme édition 2007

*Extrait du questionnaire (annexe n° 2)*

*Question 2 : Selon vous, quels étaient les objectifs / stagiaires du 1er entretien (Juin) ?*

---

**18. Q2 Selon vous, quels étaient les objectifs / stagiaires du 1er entretien (Juin) ?**

1. mise en situation d'apprentissage
2. accueil dans la formation
3. description et analyse d'une situation d'apprentissage
4. expression de ses ressources et de ses ambitions
5. formulation de son propre bilan de compétences
6. réflexion sur ses propres attentes de la formation
7. mise en mot de ses pratiques professionnelles
8. description de l'expérience professionnelle
9. réflexion sur soi avec un professionnel
10. construction d'une éthique professionnelle
11. facilitation de l'émergence du "disponible"

|\_\_|\_\_|\_\_|

*Ordonnez 3 réponses.*

### ***2-1-2-2 son exploitation***

Pour exploiter les réponses à ce questionnaire, sans que l'exhaustivité des propositions de réponses aux questions fermées ne compromettent une analyse simple et pertinente des données ainsi recueillies, nous avons envisagé – pour chacune de ces questions - le regroupement des items en quatre rubriques.

***Recodage de la question 2 : Selon vous, quels étaient les objectifs / stagiaires du 1er entretien (Juin) ?***

---

**39. Objectifs entretien 1**

- Etre accueilli en formation
- Mettre en mots apprentissage
- Exprimer ses compétences
- réfléchir sur ses attentes

## 2-2 L'échantillon

L'échantillon sur lequel est basée cette étude a pu être constitué à partir d'un effectif interrogé de 114 personnes réparties en 12 formateurs et 102 stagiaires.

Parmi les 102 stagiaires questionnés :

- 45 appartenaient à la promotion 2007 / 2008 et 57 à la promotion 2008 / 2009

- 45 étaient de l'option D, 36 de l'option E et 21 de l'option F.

Parmi les 114 questionnés, 60 ont répondu (52,6%), selon la répartition suivante :

- 10 formateurs (83,3% de l'effectif sollicité) dont 6 Prec (Professeurs des écoles), 3 Prce (Professeurs certifiés ou agrégés) et 1 Mcf (Maître de conférence enseignant chercheur)

- 50 stagiaires (49,1% de l'effectif sollicité) dont 23 de l'option D (51,1% des stagiaires sollicités pour l'option), 19 de l'option E (52,8% des stagiaires sollicités pour l'option) et 8 de l'option F (38,4% des stagiaires sollicités pour l'option).

L'ouverture du questionnaire par quelques questions relatives aux caractéristiques du parcours professionnel des stagiaires interrogés, nous a permis de bien différencier les populations des 3 options ASH.

- Le croisement de l'option ASH des stagiaires avec leur ancienneté ASH montre que les stagiaires des options D et F entrent en formation ASH avec une ancienneté dans l'ASH plus importante que leur collègue de l'option E (tableau 1)

Option stagiaire / Ancienneté ASH	D	E	F	TOTAL
<i>Non réponse</i>	0,0% (0)	5,3% (1)	0,0% (0)	2,0% (1)
Moins de 2 ans	30,4% (7)	<b>57,9%</b> (11)	12,5% (1)	38,0% (19)
Plus de 2 ans	<b>69,6%</b> (16)	<b>36,8%</b> (7)	<b>87,5%</b> (7)	<b>60,0%</b> (30)
TOTAL	100% (23)	100% (19)	100% (8)	100% (50)

*Tableau 1 Comparaison de l'ancienneté dans l'ASH avant l'entrée en formation ASH, en fonction de l'option ASH choisie pour la formation*

- Le croisement du type de public (enfants ou adolescents) auprès duquel les stagiaires enseignaient avec leur ancienneté ASH, montre que les stagiaires ayant enseigné auprès

d'adolescents entrent en formation ASH avec une ancienneté dans l'ASH plus importante que leur collègue ayant travaillé avec des enfants (tableau 2)

Public avant formation / Ancienneté ASH	Enfants	Adolescents	TOTAL
<i>Non réponse</i>	2,7% (1)	0,0% (0)	2,0% (1)
Moins de 2 ans	40,5% (15)	30,8% (4)	38,0% (19)
Plus de 2 ans	56,8% (21)	<b>69,2%</b> (9)	60,0% (30)
<b>TOTAL</b>	100% (37)	100% (13)	100% (50)

*Tableau 2 Comparaison de l'ancienneté dans l'ASH, en fonction du public pris en charge avant l'entrée en formation ASH*

- Le croisement du type de public (enfants ou adolescents) auprès duquel les stagiaires enseignaient avec leur choix d'option pour la formation ASH, montre que les stagiaires ayant enseigné auprès d'adolescents choisissent majoritairement l'option F pour leur formation ASH, alors que ceux ayant enseigné auprès d'enfants choisissent majoritairement les options D ou E (tableau 3)

Public avant formation / Option stagiaire	Enfants	Adolescents	TOTAL
D	<b>54,1%</b> (20)	23,1% (3)	46,0% (23)
E	<b>43,2%</b> (16)	23,1% (3)	38,0% (19)
F	2,7% (1)	<b>53,8%</b> (7)	16,0% (8)
<b>TOTAL</b>	100% (37)	100% (13)	100% (50)

*Tableau 3 Comparaison des répartitions des choix d'option ASH en fonction du public pris en charge avant l'entrée en formation ASH*

- Le croisement du degré d'enseignement (1<sup>er</sup>, 2<sup>nd</sup> ou mixte) des stagiaires avec leur ancienneté ASH, montre que les stagiaires enseignant dans le 1<sup>er</sup> degré ont proportionnellement peu d'ancienneté dans l'ASH (tableau 4)

Ancienneté ASH / Degré d'exercice	<i>Non réponse</i>	Moins de 2 ans	Plus de 2 ans	TOTAL
Premier	100% (1)	<b>78,9%</b> (15)	50,0% (15)	62,0% (31)
Second	0,0% (0)	5,3% (1)	30,0% (9)	20,0% (10)
Mixte	0,0% (0)	15,8% (3)	20,0% (6)	18,0% (9)
TOTAL	100% (1)	100% (19)	100% (30)	100% (50)

*Tableau 4 Comparaison des répartitions des stagiaires dans les degrés d'enseignement en fonction de leur ancienneté ASH*

- Le croisement du degré d'enseignement (1<sup>er</sup>, 2<sup>nd</sup> ou mixte) des stagiaires avec le type de public (enfants ou adolescents) auprès duquel les stagiaires enseignaient, montre que la stagiaires enseignent, au moment de leur entrée en formation, très majoritairement auprès d'un public de même âge que celui qui était le leur les années précédentes (tableau 5)

Public avant formation / Degré d'exercice	Enfants	Adolescents	TOTAL
Premier	<b>75,7%</b> (28)	23,1% (3)	62,0% (31)
Second	2,7% (1)	<b>69,2%</b> (9)	20,0% (10)
Mixte	21,6% (8)	7,7% (1)	18,0% (9)
TOTAL	100% (37)	100% (13)	100% (50)

*Tableau 5 Comparaison des répartitions des stagiaires dans les degrés d'enseignement en fonction du public pris en charge avant l'entrée en formation ASH*

- Le croisement du degré d'enseignement (1<sup>er</sup>, 2<sup>nd</sup> ou mixte) des stagiaires avec l'option choisie pour leur formation ASH, montre que la stagiaires enseignent, au moment de leur entrée en formation, très majoritairement auprès du public correspondant à leur option (tableau 6)

Option stagiaire / Degré d'exercice	D	E	F	TOTAL
Premier	56,5% (13)	94,7% (18)	0,0% (0)	62,0% (31)
Second	17,4% (4)	0,0% (0)	75,0% (6)	20,0% (10)
Mixte	26,1% (6)	5,3% (1)	25,0% (2)	18,0% (9)
TOTAL	100% (23)	100% (19)	100% (8)	100% (50)

*Tableau 6 Comparaison des répartitions des stagiaires dans les degrés d'enseignement en fonction de l'option choisie pour leur formation ASH*

## **2-3 Les choix dans le traitement des données**

Des regroupements d'items ont été nécessaires, notamment pour les réponses aux questions concernant les objectifs et la définition des EAP.

### **2-3-1 Regroupements d'items**

Plusieurs raisons ont amené à opérer des regroupements avant de procéder à l'analyse des données.

A chaque question où il était demandé d'ordonner de 3 à 5 items/propositions, seules les réponses de rang 1 ont été données par l'ensemble des 60 questionnés. 15 questionnés sur 60 n'ont choisi qu'une seule proposition, lui attribuant ainsi de fait le rang 1 de leur choix. L'analyse des réponses par question, prenant en compte les citations des items proposés sur les trois premiers rangs, devenait ainsi impossible à réaliser sur la totalité de l'échantillon.

Ainsi, malgré la perte d'information que cela constitue, nous avons fait le choix de nous limiter à une analyse ne prenant en compte que les citations de rang 1. Ceci rendait le questionnaire exploitable, mais en même temps beaucoup plus sélectif : cela ne permettait en effet plus de prendre en compte une expression « nuancée » des réponses de la part des questionnés. De plus, certains items disparaissaient de l'analyse alors qu'ils étaient malgré tout fréquemment choisis en rang 2 ou 3.

Pour pallier en partie cet inconvénient et faciliter le traitement de ces données sans en appauvrir trop les nuances et la teneur, nous avons procédé à des regroupements d'items (2-1-2-2) en rubriques de propositions. Chaque rubrique s'est donc vu attribué le rang 1 dès lors que l'un des items la constituant était cité en rang 1 par le questionné.

Pour la question concernant les objectifs perçus de l'entretien 1 (annexe 2 questionnaire, question n° 18), les 11 items proposés se prêtaient à la suppression de 2 d'entre eux et au regroupement des 9 autres en 4 catégories.

Aucun questionné ne les ayant retenus, les items « description de l'expérience professionnelle » et « construction d'une éthique professionnelle » ont été supprimés de l'analyse.

Les regroupements des 9 autres items ont été fait selon les 4 catégories suivantes :

Mettre en mots les apprentissages : 2 items, description et analyse d'une situation d'apprentissage, mise en mots des pratiques professionnelles ;

Être accueilli dans la formation : 2 items, la mise en situation d'apprentissage qui permet d'accueillir les stagiaires en formation et l'accueil dans la formation ;

Exprimer ses compétences : 3 items, expression de ses ressources et des ses ambitions, formulation de son propre bilan de compétence, facilitation de l'émergence du disponible ;

Réfléchir sur ses attentes : 2 items, réflexion sur ses attentes de la formation et réflexion sur soi avec un professionnel.

### **Extrait de question initiale**

---

**18. Q2 Selon vous, quels étaient les objectifs / stagiaires du 1er entretien (Juin) ?**

- mise en situation d'apprentissage
- accueil dans la formation
- description et analyse d'une situation d'apprentissage
- expression de ses ressources et de ses ambitions
- formulation de son propre bilan de compétences
- réflexion sur ses propres attentes de la formation
- mise en mot de ses pratiques professionnelles
- description de l'expérience professionnelle
- réflexion sur soi avec un professionnel
- construction d'une éthique professionnelle
- facilitation de l'émergence du "disponible"

### **Question recodée**

---

**39. 4 Objectifs entretien 1**

- Etre accueilli en formation
- Mettre en mots apprentissage
- Exprimer ses compétences
- réfléchir sur ses attentes

Pour la question concernant les objectifs perçus de l'entretien 2 (annexe 2 questionnaire, question n° 19), les 13 items proposés se prêtaient à la suppression d'un d'entre eux et au regroupement des 12 autres en 4 catégories.

Aucun questionné ne l'ayant retenu, l'item « réflexion sur les attentes de la formation » a été supprimé de l'analyse.

Favoriser l'auto construction : 3 items, aide à la construction de l'identité professionnelle, auto construction comme stagiaire en formation et reconnaissance de soi comme acteur du système ;

Parler de soi et avoir un retour : 3 items, positionnement par rapport au métier, mise en situation pour parler de soi et obtention d'un retour sur son discours ;

Réfléchir et parler sur une situation professionnelle : 3 items, description d'une situation par rapport au sujet de mémoire envisagé, réflexion sur l'action et liaison terrain formation ;

Construire des savoirs et savoir faire professionnels : 3 items, construction de savoirs à partir de l'expérience, entrée dans les techniques de l'entretien et construction d'une éthique professionnelle.

### **Extrait de question initiale**

---

**19. Q3 Selon vous, quels étaient les objectifs / stagiaires du 2ème entretien (Novembre) ?**

- aide à la construction de l'identité professionnelle
- positionnement par rapport au métier
- description d'une situation par rapport au sujet de mémoire envisagé
- auto-construction comme stagiaire en formation
- reconnaissance de soi comme acteur du système
- réflexion sur l'action
- construction des savoirs à partir de l'expérience
- entrée dans les techniques de l'entretien
- liaison terrain et formation
- construction d'une éthique professionnelle
- réflexion sur les attentes de la formation
- mise en situation pour parler de soi
- obtention d'un retour sur son discours

### **Question recodée**

---

**40. 4 Objectifs entretien 2**

- Favoriser l'auto construction
- Parler de soi et retour
- Réfléchir sur situation pro
- Construire des savoirs

Pour la question concernant les objectifs perçus de l'entretien 3 (annexe 2 questionnaire, question n°20), les 9 items proposés se prêtaient à la suppression de 1 d'entre eux et au regroupement des 8 autres en 4 catégories.

Aucun questionné ne l'ayant retenu, l'item « rappel des ressources disponibles en formation » a été supprimé de l'analyse.

Exprimer son ressenti : l'item reste le même ;

Evaluer l'impact de la formation : item mesure des écarts entre juin et avril ;

Donner du sens : item ouverture d'un espace de construction du sens ;

Dialoguer avec un professionnel : regroupe 4 items qui ont été très peu choisis par les questionnés, participation à un dialogue professionnel, construction d'une éthique professionnelle, entrée dans les techniques de l'entretien et aide à se poser des questions.

### **Extrait de question initiale**

---

**20. Q4 Selon vous, quels étaient les objectifs / stagiaires du 3ème entretien (Avril) ?**

- expression de son ressenti sur la formation
- mesure des "écarts" entre juin et avril
- ouverture d'un espace de construction du sens
- participation à un dialogue professionnel
- construction d'une éthique professionnelle
- rappel des ressources disponibles en formation
- entrée dans les techniques de l'entretien
- aide à se poser des questions

### **Question recodée**

---

**41. 4 Objectifs entretien 3**

- exprimer son ressenti
- Evaluer l'impact de la formation
- donner du sens
- dialoguer avec un professionnel

Pour la question concernant la définition des EAP (annexe 2 questionnaire, question n° 22), les 15 items proposés se prêtaient à la suppression de 3 d'entre eux et au regroupement des 12 autres en 4 catégories.

Aucun questionné ne les ayant retenu, les items « pause dans la formation », « élément de formation parmi d'autres » et « lieu d'apports théoriques » ont été supprimés de l'analyse.

Les regroupements des 12 autres items ont été fait selon les 4 catégories suivantes :

Un espace de parole : item espace de parole, item moment d'échange et de partage et item un moment d'écoute.

Un lieu de construction des savoirs : item lieu d'acquisition de compétences professionnelles, item lieu de construction de l'identité professionnelle et item lieu d'évaluation et de critique.

Un lieu de formation : item un moment structurant, item une pratique en cohérence avec la formation et item un moment d'accompagnement formatif.

Un lieu de mise en mots des pratiques : item un lieu de mise en mots des pratiques.

### **Extrait de question initiale**

---

**22. Q6 Pour vous, les entretiens d'auto-positionnement c'est :**

- un espace de parole
- un lieu d'acquisition de compétences professionnelles
- un lieu d'évaluation
- un lieu de critique
- un moment structurant
- un lieu de conseil/réassurance/recentrage
- un moment d'échange et de partage
- un moment d'écoute
- une pause dans la formation
- un élément de formation parmi d'autres
- une pratique en cohérence avec la formation
- un moment d'accompagnement formatif
- un lieu d'apports théoriques
- un lieu de mise en mot des pratiques
- un lieu de construction de l'identité professionnelle

### **Question recodée**

---

**45. 4 Définitions des entretiens**

- un espace de parole
- un lieu de construction des savoirs
- Un lieu de formation
- Un lieu de mise en mots des pratiques

Pour la question concernant le champ des EAP (annexe 2 questionnaire, question n° 21), aucun regroupement d'items n'a été nécessaire.

### 2-3-2 Traitement statistique

L'analyse des données recueillies à l'aide du questionnaire a été menée, après regroupement des items, avec les programmes statistiques usuels intégrés dans le logiciel d'élaboration et d'exploitation de questionnaire SPHINX (Sphinx Plus2, version Sphinx 2000 4.5, Le Sphinx développement), en s'appuyant sur l'initiation à l'analyse des données avec Sphinx, proposée par Jean de Lagarde<sup>25</sup>

Les variables construites dans ce travail étaient majoritairement qualitatives puisque destinées à caractériser

- (1) les objectifs,
- (2) la définition et
- (3) les champs des trois EAP du dispositif de formation ASH.

Les tests statistiques utilisés (essentiellement le test du Chi<sup>2</sup>) permettent les comparaisons de distribution des effectifs (en valeurs réelles ou en fréquences) dans des classes de réponses possibles à une question donnée :

- comparaison d'une répartition observée d'une population donnée à sa répartition théorique (répartition attendue si celle-ci avait été déterminée par le hasard) ;
- comparaison des répartitions observées de 2 ou plusieurs populations.

---

<sup>25</sup> Jean de Lagarde : Initiation à l'analyse de données, Dunod, 1989

### 3 Analyse et interprétation des résultats

#### **3-1 Comparaison des groupes pour leur perception des objectifs des entretiens.**

##### **3-1-1 Objectifs perçus pour le premier entretien (EAP1)**

L'étude des réponses à la question portant sur les objectifs perçus pour le 1<sup>er</sup> EAP de début de formation (annexe 2 : questionnaire, question n° Q2) permet de mettre en évidence quelques différences de perception entre formateurs et formés, ainsi qu'entre formés eux-mêmes en fonction de leur contexte d'exercice professionnel (expérience, type de public, type d'établissement) et/ou de formation (type d'option de spécialisation).

Objectifs entretien 1 / Formateurs ou option stagiaires	Etre accueilli en formation	Mettre en mots apprentissage	Exprimer ses compétences	réfléchir sur ses attentes
<b>Pop. Globale</b>	<b>40,0%</b> (24)	<b>16,7%</b> (10)	<b>15,0%</b> (9)	<b>28,3%</b> (17)
Formateurs	<b>60,0%</b> (6)	20,0% (2)	0,0% (0)	20,0% (2)
Stagiaires	36,0% (18)	16,0% (8)	18,0% (9)	30,0% (15)
<i>Stag. D</i>	34,8% (8)	4,3% (1)	17,4% (4)	<b>43,5%</b> (10)
<i>Stag. E</i>	26,3% (5)	26,3% (5)	21,1% (4)	26,3% (5)
<i>Stag. F</i>	<b>62,5%</b> (5)	25,0% (2)	12,5% (1)	0,0% (0)

*Tableau 7 Comparaison des 4 populations étudiées (formateurs, stagiaires D, E et F) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 1*

Ces résultats montrent que, pour ce premier EAP, formateurs comme formés retiennent prioritairement l'objectif « être accueilli dans la formation », puis dans une moindre mesure celui de « réfléchir sur ses attentes de la formation », Toujours globalement, les objectifs « mettre en mots les apprentissages » et « exprimer ses compétences » sont eux par contre peu reconnus.

Ce sont surtout les formateurs qui accordent significativement le plus d'importance à l'objectif d'accueil en formation (60%), alors que chez les stagiaires, cette même priorité à l'objectif d'accueil n'est donnée que par les stagiaires de l'option F (62,5%). Les stagiaires de l'option D privilégient quant à eux l'objectif de réflexion sur les attentes (43,5%).

Ces différences constatées entre les différents types de stagiaires (options de spécialisation) pourraient-elles se retrouver en fonction du contexte de l'exercice professionnel, surtout lorsque l'on distingue avec précision le type de lieu ou de structure d'exercice du stagiaire ?

Les stagiaires F travaillant principalement en SEGPA, on peut faire l'hypothèse que l'appartenance à un « groupe professionnel » constitué (équipe de SEGPA) les conduit à accorder une priorité à l'accueil au sein du groupe de formation. On pourrait penser que l'enseignant de SEGPA n'est pas seul, qu'il est accueilli, qu'il peut compter sur ses collègues. Si cette hypothèse devait s'avérer, la même priorité donnée à cet objectif devrait se retrouver chez les stagiaires exerçant eux aussi dans un établissement au sein d'un « groupe professionnel » (UPI, IME, ITEP...),

Le tableau suivant vise à cette vérification.

Objectifs entretien 1 / Lieu d'exercice stagiaire	Etre accueilli en formation	Mettre en mots apprentissage	Exprimer ses compétences	réfléchir sur ses attentes
UPI	<b>100%</b> (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
SEGPA	<b>66,7%</b> (4)	16,7% (1)	16,7% (1)	0,0% (0)
IME	0,0% (0)	25,0% (1)	50,0% (2)	25,0% (1)
ITEP	50,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (1)
TOTAL	<b>56,3</b> (9)	12,5% (2)	18,7% (3)	12,5% (2)

*Tableau 8 Comparaison des 4 populations exerçant dans les 4 types d'établissement (UPI, SEGPA, IME, ITEP) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 1*

Ces résultats montrent que notre hypothèse se vérifie pour les stagiaires en UPI et dans une moindre mesure pour ceux en ITEP (Tableau 8).

En ce qui concerne l'UPI (aujourd'hui ULIS), qui n'est pas un établissement, mais une classe intégrée dans un établissement, un collège principalement, il s'avère que cette structure se retrouve très souvent au sein du collège accolée à une SEGPA où les enseignants d'UPI peuvent intégrer (inclure) leurs élèves au gré de leurs compétences, projets communs... La proximité de la SEGPA est sans doute un élément fort de la perception prioritaire de cet objectif chez les enseignants d'UPI, ceux-ci ayant été accueilli dans la SEGPA.

Pour les stagiaires exerçant en ITEP, la priorité est partagée entre l'objectif d'accueil et celui de réflexion sur les attentes. A ce niveau, l'explication peut peut-être se trouver dans la mixité du public accueilli (enfants et adolescents), ces professionnels stagiaires oscillant entre le profil des stagiaires F exerçant auprès d'un public d'adolescent et le profil des stagiaires D exerçant auprès d'un public d'enfants (Tableau 6).

Si cette hypothèse devait s'avérer, la priorité donnée à l'objectif de réflexion sur les attentes devrait se retrouver chez les stagiaires exerçant dans une structure accueillant principalement des enfants.

Le tableau suivant vise à cette vérification.

Objectifs entretien 1 / Lieu d'exercice stagiaire	Etre accueilli en formation	Mettre en mots apprentissage	Exprimer ses compétences	réfléchir sur ses attentes
RASED	25,0% (4)	31,3% (5)	25,0% (4)	18,8% (3)
CLAD	50,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (1)
CLIS	23,1% (3)	0,0% (0)	15,4% (2)	61,5% (8)
IME	0,0% (0)	25,0% (1)	50,0% (2)	25,0% (1)
TOTAL	22,9% (8)	17,1% (6)	22,9 (8)	37,1% (13)

Tableau 9 Comparaison des 4 populations exerçant dans les 4 types d'établissement (RASED, CLAD, CLIS, IME) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 1

Ces résultats montrent que notre hypothèse se vérifie pour les stagiaires en CLIS et dans une moindre mesure pour ceux en CLAD (Tableau 9).

La vérification des 2 hypothèses précédentes tend à accréditer l'idée du développement d'une culture professionnelle plutôt liée au type de public pris en charge (enfants ou adolescents) qu'au type de structure d'exercice (structures spécialisées à une ou plusieurs classes, avec exercice en individuel ou en équipe). Cette interprétation peut se vérifier dans la comparaison des populations de stagiaires en fonction :

- (1) du degré d'enseignement dans le quel il exerce au moment de leur formation ASH (Tableau 10) et
- (2) du public auprès duquel ils exerçaient avant leur entrée en formation ASH (Tableau 11).

Objectifs entretien 1 / Degré d'exercice	Etre accueilli en formation	Mettre en mots apprentissage	Exprimer ses compétences	réfléchir sur ses attentes
Premier	25,8% (8)	16,1% (5)	19,4% (6)	<b>38,7%</b> (12)
Second	<b>80,0%</b> (8)	10,0% (1)	10,0% (1)	0,0% (0)
Mixte	22,2% (2)	22,2% (2)	22,2% (2)	33,3% (3)
TOTAL	36,0% (18)	16,0% (8)	18,0% (9)	30,0% (15)

*Tableau 10 Comparaison des 3 populations exerçant dans les différents degré d'enseignement (1<sup>er</sup> ; 2<sup>nd</sup> ; mixte) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 1*

Objectifs entretien 1 / Public avant formation	Etre accueilli en formation	Mettre en mots apprentissage	Exprimer ses compétences	réfléchir sur ses attentes
Enfants	27,0% (10)	16,2% (6)	16,2% (6)	<b>40,5%</b> (15)
Adolescents	<b>61,5%</b> (8)	15,4% (2)	23,1% (3)	0,0% (0)
TOTAL	36,0% (18)	16,0% (8)	18,0% (9)	30,0% (15)

*Tableau 11 Comparaison des 2 populations ayant exercé auprès d'enfants ou d'adolescents, pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 1*

Ces résultats montrent que les stagiaires exerçant dans le second degré (tableau 10) ou ayant exercé auprès d'adolescents (tableau 11) accordent très significativement le plus d'importance à l'objectif d'accueil en formation (respectivement 80% et 61,5%), alors les stagiaires exerçant dans le premier degré (tableau 10) ou ayant exercé auprès d'enfants (tableau 11) privilégient quant à eux l'objectif de réflexion sur les attentes (respectivement 38,7% et 40,5%). En revanche, ceux exerçant à la fois en 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés (mixte) répartissent leur priorité sur les 4 objectifs, avec une légère supériorité de l'importance accordée à l'objectif de réflexion sur les attentes (Tableau 10).

Cette analyse de nos données nous permet d'affirmer que les objectifs prioritaires assignés aux EAP varient en fonction de la nature de l'expérience professionnelle des stagiaires en formation ASH :

- (1) le fait d'exercer ou d'avoir exercé auprès d'adolescents conduit les stagiaires à donner une importance privilégiée à l'objectif d'accueil en formation ;
- (2) le fait d'exercer ou d'avoir exercé auprès d'enfants conduit les stagiaires à donner une importance privilégiée à l'objectif de réflexion sur les attentes vis-à-vis de la formation.

Après avoir montré l'influence de la nature de l'expérience professionnelle sur la perception des objectifs de l'EAP 1, nous allons vérifier l'hypothèse d'un impact de l'ancienneté de cette expérience.

Le tableau suivant vise à cette vérification.

Objectifs entretien 1 / Ancienneté ASH	Etre accueilli en formation	Mettre en mots apprentissage	Exprimer ses compétences	réfléchir sur ses attentes
<i>Non réponse</i>	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (1)
Moins de 2 ans	21,1% (4)	15,8% (3)	26,3% (5)	36,8% (7)
Plus de 2 ans	46,7% (14)	16,7% (5)	13,3% (4)	23,3% (7)
TOTAL	36,0% (18)	16,0% (8)	18,0% (9)	30,0% (15)

Tableau 12 Comparaison des 2 populations ayant moins ou plus de 2ans d'ancienneté ASH, pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 1

Ces résultats montrent que les stagiaires ayant plus de 2 ans d'ancienneté accordent significativement plus d'importance à l'objectif d'accueil en formation (46,7%), alors que les stagiaires ayant moins de 2 ans d'ancienneté privilégient quant à eux l'objectif de réflexion sur les attentes (36,8%) (Tableau 12).

La cohérence entre ce dernier résultat (lien avec l'ancienneté) et le précédent (lien avec le public pris en charge) peut trouver son interprétation dans le fait que parmi les stagiaires ayant travaillé avec des adolescents, plus de 69% ont plus de 2 ans d'ancienneté ASH (Tableau 2).

Deux éléments semblent ainsi essentiels concernant la perception prioritaire de l'objectif d'accueil de l'EAP1 : l'ancienneté ASH et le fait d'avoir ou non travaillé avec des adolescents.

### 3-1-2 Objectifs perçus pour le deuxième entretien (EAP2)

L'étude des réponses à la question portant sur les objectifs perçus pour le 2<sup>nd</sup> EAP de milieu de formation (annexe 2 : questionnaire, question n° Q3) permet de mettre en évidence quelques similitudes de perception entre formateurs et formés, ainsi que quelques différences entre formés eux-mêmes en fonction de leur contexte d'exercice professionnel (expérience, type de public, type d'établissement) et/ou de formation (type d'option de spécialisation).

Objectifs entretien 2 / Formateur ou option stagiaire	Favoriser l'auto construction	Parler de soi et retour	Réfléchir sur situation pro	Construire des savoirs
<b>Population globale</b>	<b>40,0%</b> (24)	<b>16,7%</b> (10)	<b>31,7%</b> (19)	<b>11,7%</b> (7)
Formateurs	<b>50,0%</b> (5)	20,0% (2)	20,0% (2)	10,0% (1)
Stagiaires	<b>38%</b> (19)	16% (8)	34% (17)	12% (6)
<i>D</i>	<b>34,8%</b> (8)	21,7% (5)	<b>34,8%</b> (8)	8,7% (2)
<i>E</i>	<b>42,1%</b> (8)	15,8% (3)	21,1% (4)	21,1% (4)
<i>F</i>	37,5% (3)	0,0% (0)	<b>62,5%</b> (5)	0,0% (0)

Tableau 13 Comparaison des 4 populations étudiées (formateurs, stagiaires D, E et F) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 2

Ces résultats (tableau 13) montrent que les formateurs comme les formés retiennent prioritairement l'objectif « favoriser l'auto construction. Ils reconnaissent secondairement les objectifs « réfléchir sur une situation professionnelle » et « parler de soi et retour ». Ils ne retiennent que très peu l'objectif « construire des savoirs ».

Ce sont surtout les formateurs qui accordent significativement le plus d'importance à l'objectif « favoriser l'auto construction » (50%), alors que chez les stagiaires, cette même priorité n'est donnée que par les stagiaires de l'option E (42,1%) et les stagiaires de l'option D (34,8%). Les

stagiaires de l'option F privilégient quant à eux l'objectif de « réflexion sur une situation professionnelle » (62,5%).

A ce stade de l'analyse de ces résultats, quelques hypothèses d'une influence possible du contexte de l'exercice professionnel sur l'émergence des différences constatées entre les différents types de stagiaires (options de spécialisation) peuvent être formulées.

L'étude des différences entre les stagiaires ayant exercé avant la formation avec des enfants ou des adolescents montre que le type de public « pris en charge » peut influencer le choix des priorités données aux objectifs de l'EAP2 (Tableau 14).

Objectifs entretien 2  / Public avant formation	Favoriser l'auto construction	Parler de soi et retour	Réfléchir sur une situation professionnelle	Construire des savoirs
Enfants	37,8% (14)	18,9% (7)	29,7% (11)	13,5% (5)
Adolescents	38,5% (5)	7,7% (1)	46,2% (6)	7,7% (1)
TOTAL	38,0% (19)	16,0% (8)	34,0% (17)	12,0% (6)

*Tableau 14 Comparaison des 2 populations ayant exercé auprès d'enfants ou d'adolescents, pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 2*

Les stagiaires ayant exercé avec des enfants ont tendance à privilégier l'objectif « favoriser l'auto construction », alors que ceux ayant exercé avec des adolescents donnent priorité à l'objectif « réfléchir sur une situation professionnelle ».

A ce stade de notre enquête, la tendance à donner priorité à l'objectif « favoriser l'auto construction » devrait se retrouver pour les stagiaires exerçant auprès d'enfants pendant leur formation. Nous l'avons vérifié pour chacune des structures accueillant des enfants (Tableau 15).

Objectifs entretien 2 / Lieu d'exercice stagiaire	Favoriser l'auto construction	Parler de soi et retour	Réfléchir sur situation pro	Construire des savoirs
RASED	43,8% (7)	12,5% (2)	25,0% (4)	18,8% (3)
CLAD	50,0% (1)	50,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)
CLIS	38,5% (5)	23,1% (3)	38,5% (5)	0,0% (0)
IME	50,0% (2)	0,0% (0)	25,0% (1)	25,0% (1)

Tableau 15 Comparaison des populations exerçant avec des enfants dans 4 types de structure (RASED, CLAD, CLIS, IME) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 2.

Notre hypothèse se vérifie pour les stagiaires exerçant en CLAD, IME, RASED et dans une moindre mesure pour ceux exerçant en CLIS : les stagiaires accueillant des enfants tendent à accorder priorité à l'objectif « favoriser l'auto construction », quelque soit la structure d'exercice.

Le même type de vérification peut être fait avec les stagiaires exerçant avec des adolescents. Pour ces stagiaires, le type de structure où ils exercent pourrait aussi avoir une influence sur les priorités qu'ils accordent aux objectifs de l'EAP2.

Objectifs entretien 2 / Lieu d'exercice stagiaire	Favoriser l'auto construction	Parler de soi et retour	Réfléchir sur situation pro	Construire des savoirs
UPI	0,0% (0)	50,0% (2)	25,0% (1)	25,0% (1)
SEGPA	33,3% (2)	0,0% (0)	66,7% (4)	0,0% (0)
IME	50,0% (2)	0,0% (0)	25,0% (1)	25,0% (1)
ITEP	50,0% (1)	0,0% (0)	50,0% (1)	0,0% (0)

Tableau 16 Comparaison des populations exerçant avec des adolescents dans 4 types de structures (UPI, SEGPA, IME, ITEP) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 2.

Notre hypothèse se vérifie, les stagiaires exerçant en SEGPA sont les seuls à choisir très significativement l'objectif « réfléchir sur une situation professionnelle ». Les stagiaires exerçant en ITEP quant à eux, se répartissent à égalité entre cet objectif « réfléchir sur une situation professionnelle » et l'objectif « favoriser l'auto construction », ce dernier étant prioritairement choisi par les stagiaires exerçant en IME.

En revanche, ceux qui exercent en UPI sont les seuls à favoriser l'objectif « parler de soi et retour ».

La nette différenciation des stagiaires F pourrait s'expliquer par l'appartenance à un « groupe professionnel » constitué, appartenance qui les conduirait à donner priorité à tout ce qui touche au « professionnel ».

L'hypothèse de l'impact de l'ancienneté ASH des stagiaires sur le type d'objectif retenu en priorité pour l'EAP 2, reste à vérifier.

Le tableau suivant vise à cette vérification.

Objectifs entretien 2 / Ancienneté ASH	Favoriser l'auto construction	Parler de soi et retour	Réfléchir sur une situation professionnelle	Construire des savoirs
<i>Non réponse</i>	0,0% (0)	100% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)
Moins de 2 ans	31,6% (6)	10,5% (2)	36,8% (7)	21,1% (4)
Plus de 2 ans	43,3% (13)	16,7% (5)	33,3% (10)	6,7% (2)
TOTAL	38,0% (19)	16,0% (8)	34,0% (17)	12,0% (6)

*Tableau 17 Comparaison des 2 populations ayant moins ou plus de 2ans d'ancienneté ASH, pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 2*

Ces résultats (tableau 17) confirment l'hypothèse posée précédemment en montrant que les stagiaires ayant une ancienneté ASH inférieure à 2 ans ont tendance à donner la priorité à l'objectif « réfléchir sur une situation professionnelle », alors que ceux ayant une ancienneté ASH supérieure à 2 ans donnent légèrement la priorité à l'objectif « favoriser l'auto construction ».

Ces résultats tendent toutefois à montrer que l'ancienneté ASH n'est pas un facteur important de différenciations de priorités données aux objectifs de l'EAP2.

### 3-1-3 Objectifs perçus pour le troisième entretien (EAP3)

L'étude des réponses à la question portant sur les objectifs perçus pour l'EAP3 de fin de formation (annexe 2 : questionnaire, question n° Q4) permet de mettre en évidence des similitudes de perception entre formateurs et formés, ainsi qu'entre formés eux-mêmes en fonction de leur contexte d'exercice professionnel (expérience, type de public, type d'établissement) et/ou de formation (type d'option de spécialisation).

Objectifs entretien 3 / Formateur ou option stagiaire	Non réponse	exprimer son ressenti	Evaluer l'impact de la formation	donner du sens	dialoguer avec un professionnel
<b>Population globale</b>	6,7% (4)	<b>38,3% (23)</b>	<b>23,3% (14)</b>	<b>16,7% (10)</b>	<b>15,0% (9)</b>
Formateurs	0,0% (0)	40,0% (4)	30,0% (3)	30,0% (3)	0,0% (0)
Stagiaires	8% (4)	38% (19)	22% (11)	14% (7)	18% (9)
<i>D</i>	8,7% (2)	39,1% (9)	21,7% (5)	8,7% (2)	21,7% (5)
<i>E</i>	5,3% (1)	36,8% (7)	26,3% (5)	21,1% (4)	10,5% (2)
<i>F</i>	12,5% (1)	37,5% (3)	12,5% (1)	12,5% (1)	25,0% (2)

Tableau 18 Comparaison des 4 populations étudiées (formateurs, stagiaires D, E et F) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 3

Pour ce troisième EAP, c'est l'objectif « exprimer son ressenti » qui est privilégié par l'ensemble de la population étudiée et chacun des groupes qui la composent (tableau 18).

En revanche, quelques différences apparaissent entre stagiaires et formateurs pour les objectifs « évaluer l'impact de la formation » et « donner du sens », peu de différence entre les groupes pour l'objectif « exprimer son ressenti », mais par contre, une grande différence de perception pour l'objectif « dialoguer avec un professionnel » que les formateurs ne placent jamais en tête.

Pour ce qui concerne l'objectif « exprimer son ressenti », tous nos résultats montrent que tous les acteurs sont d'accord pour affirmer que l'objectif premier du troisième entretien consiste à permettre à chaque stagiaire d'exprimer son ressenti.

Les seules nuances observées entre stagiaires sont partiellement liées à l'ancienneté ASH (Tableau 19), au degré d'enseignement dans lequel il exerce (Tableau 20) et au type de public pris en charge avant la formation (Tableau 21) :

- les stagiaires ayant une ancienneté ASH de plus de 2 ans accordent une priorité significativement plus importante à l'objectif d'expression de son ressenti ;
- Les stagiaires exerçant dans le second degré accordent une priorité significativement plus importante à l'objectif d'expression de son ressenti ;
- Les stagiaires ayant exercé avec des enfants avant d'entrer en formation ont tendance à donner priorité à l'objectif d'expression de son ressenti, alors que ceux ayant exercé auprès d'adolescents ont tendance à donner priorité à l'objectif d'évaluation de l'impact de la formation.

Objectifs entretien 3 / Ancienneté ASH	Non réponse	exprimer son ressenti	Evaluer l'impact de la formation	donner du sens	dialoguer avec un professionnel
Non réponse	0,0% (0)	100% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Moins de 2 ans	15,8% (3)	26,3% (5)	21,1% (4)	15,8% (3)	21,1% (4)
Plus de 2 ans	3,3% (1)	43,3% (13)	23,3% (7)	13,3% (4)	16,7% (5)
TOTAL	8,0% (4)	38,0% (19)	22,0% (11)	14,0% (7)	18,0% (9)

Tableau 19 Comparaison des 2 populations ayant moins ou plus de 2ans d'ancienneté ASH, pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 3

Objectifs entretien 3 / Degré d'exercice	Non réponse	exprimer son ressenti	Evaluer l'impact de la formation	donner du sens	dialoguer avec un professionnel
Premier	3,2% (1)	38,7% (12)	25,8% (8)	12,9% (4)	19,4% (6)
Second	0,0% (0)	50,0% (5)	30,0% (3)	10,0% (1)	10,0% (1)
Mixte	33,3% (3)	22,2% (2)	0,0% (0)	22,2% (2)	22,2% (2)
TOTAL	8,0% (4)	38,0% (19)	22,0% (11)	14,0% (7)	18,0% (9)

Tableau 20 Comparaison des 3 populations exerçant dans les différents degrés d'enseignement (1<sup>er</sup> ; 2<sup>nd</sup> ; mixte) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 3

Objectifs entretien 3 / Public avant formation	Non réponse	exprimer son ressenti	Evaluer l'impact de la formation	donner du sens	dialoguer avec un professionnel
Enfants	10,8% (4)	40,5% (15)	16,2% (6)	13,5% (5)	18,9% (7)
Adolescents	0,0% (0)	30,8% (4)	38,5% (5)	15,4% (2)	15,4% (2)
TOTAL	8,0% (4)	38,0% (19)	22,0% (11)	14,0% (7)	18,0% (9)

Tableau 21 Comparaison des 2 populations ayant exercé auprès d'enfants ou d'adolescents, pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 3

Pour ce concerne l'objectif « dialoguer avec un professionnel » (tableau 18), nos résultats montrent que les formateurs ne le retiennent pas comme priorité de l'EAP3.

C'est sans doute que pour eux, l'objectif essentiel de ce troisième entretien n'est plus le dialogue entre professionnel, n'est plus l'ultime recherche de solutions à des problèmes qui n'auraient pas été abordés dans les autres situations de formation (AAPP, groupes de parole). Ce n'est plus le temps ni le lieu d'une telle pratique. Pour les formateurs, c'est le temps de clôture de la formation, le temps du bilan sous forme de reprise d'éléments structurant. Le formateur est plus

enclin à cette période à évaluer l'impact de la formation, plus sur le chemin parcouru par le stagiaire que le « niveau » atteint par celui-ci en fin de formation.

Après avoir comparé les groupes pour leurs perceptions des objectifs des EAP, nous allons les comparer pour leurs perceptions de la définition des EAP.

### 3-2 Comparaison des groupes pour leur définition des entretiens

Cette comparaison des groupes a été effectuée tant pour la perception de la définition globale des EAP que pour la perception des champs des EAP.

#### 3-2-1 Perception de la définition globale

L'étude des réponses à la question portant sur la définition des EAP (annexe 2 : questionnaire, question n° Q6) permet de mettre en évidence quelques différences de perception entre formateurs et formés, ainsi qu'entre formés eux-mêmes en fonction de leur contexte d'exercice professionnel (expérience, type de public, type d'établissement) et/ou de formation (type d'option de spécialisation).

Définitions des entretiens / Formateur ou option stagiaire	Non réponse	un espace de parole	un lieu de construction des savoirs	Un lieu de formation	Un lieu de mise en mots des pratiques
<b>Population globale</b>	1,7% (1)	<b>31,7% (19)</b>	<b>16,7% (10)</b>	<b>40,0% (24)</b>	<b>10,0% (6)</b>
Formateurs	0,0% (0)	10,0% (1)	10,0% (1)	<b>80,0% (8)</b>	0,0% (0)
Stagiaires	2% (1)	<b>36%</b> (18)	18% (9)	32% (16)	12% (6)
<i>D</i>	4,3% (1)	26,1% (6)	17,4% (4)	<b>34,8%</b> (8)	17,4% (4)
<i>E</i>	0,0% (0)	<b>36,8%</b> (7)	21,1% (4)	31,6% (6)	10,5% (2)
<i>F</i>	0,0% (0)	<b>62,5%</b> (5)	12,5% (1)	25,0% (2)	0,0% (0)

Tableau 22 Comparaison des 4 populations étudiées (formateurs, stagiaires D, E et F) pour la priorité qu'ils accordent à la définition des AEP

Ces résultats montrent que la définition des EAP la plus retenue est celle définissant les EAP comme un lieu de formation puis un espace de parole et enfin dans une moindre mesure un lieu de construction des savoirs et un lieu de mise en mots des pratiques.

Les formateurs accordent une importance très significative aux EAP comme lieu de formation (80%), alors que les stagiaires privilégient eux les EAP comme espace de parole à 36%.

Chez les stagiaires, nous constatons une forte prédominance (62,5%) des stagiaires option F pour cette définition des EAP (espace de parole), alors que chez les stagiaires option D, c'est la définition des EAP comme lieu de formation qui prédomine (34,8%). Les stagiaires option E quant à eux, voient aussi dans les EAP un espace de parole (36,8%).

Ces différences constatées entre les stagiaires des différentes options (options de spécialisation) pourraient être indirectement liées au contexte de l'exercice professionnel.

Les stagiaires F travaillant principalement en SEGPA, on peut faire l'hypothèse que l'appartenance à un « groupe professionnel » constitué (équipe de SEGPA) les conduit à accorder une priorité à la définition des EAP comme espace de parole. Si cette hypothèse devait s'avérer, la même priorité donnée à cet objectif devrait se retrouver chez les stagiaires exerçant eux aussi dans un établissement au sein d'un « groupe professionnel » (UPI, IME, ITEP...),

Le tableau suivant vise à cette vérification.

Définitions des entretiens / Lieu d'exercice stagiaire	un espace de parole	un lieu de construction des savoirs	Un lieu de formation	Un lieu de mise en mots des pratiques
UPI	0,0% (0)	50,0% (2)	25,0% (1)	25,0% (1)
SEGPA	83,3% (5)	16,7% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)
IME	50,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)
ITEP	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (2)	0,0% (0)

*Tableau 23 Comparaison des 4 populations exerçant dans les 4 types d'établissement (UPI, SEGPA, IME, ITEP) pour la priorité qu'ils accordent à la définition des EAP.*

Notre hypothèse se confirme très significativement pour les stagiaires exerçant en SEGPA (83,3%) et dans une moindre mesure pour ceux exerçant en IME (50%). Par contre, elle n'est pas valide pour les stagiaires exerçant en UPI et en ITEP (tableau 23).

Les stagiaires exerçant en ITEP choisissent à 100% la définition des EAP comme un lieu de formation. Ces stagiaires ont affaire à un public mixte (1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré). Nous pouvons alors faire l’hypothèse que le fait d’exercer dans un degré d’enseignement plutôt que dans un autre a une influence sur le choix de la définition des EAP.

Le tableau suivant vise à cette vérification.

Définitions des entretiens / Degré d'exercice	Non réponse	un espace de parole	un lieu de construction des savoirs	Un lieu de formation	Un lieu de mise en mots des pratiques
Premier degré	0,0% (0)	35,5% (11)	19,4% (6)	32,3% (10)	12,9% (4)
Second degré	0,0% (0)	50,0% (5)	30,0% (3)	10,0% (1)	10,0% (1)
Mixte	11,1% (1)	22,2% (2)	0,0% (0)	55,6% (5)	11,1% (1)
TOTAL	2,0% (1)	36,0% (18)	18,0% (9)	32,0% (16)	12,0% (6)

*Tableau 24 Comparaison des 3 populations exerçant dans les différents degré d'enseignement (1<sup>er</sup> ; 2<sup>nd</sup> ; mixte) pour la priorité qu'ils accordent à la définition des EAP*

Notre hypothèse se confirme. Les stagiaires exerçant dans un degré d’enseignement mixte choisissent prioritairement la définition des EAP comme un lieu de formation (Tableau 24 : 55,6%), alors que ceux exerçant dans le 2<sup>nd</sup> degré choisissent quant à eux les EAP comme espace de parole à (Tableau 24 : 50%).

Les stagiaires exerçant dans le 1<sup>er</sup> degré se partageant entre la définition des EAP (1) comme espace de parole (35,5%) et (2) lieu de formation (32,3%), il est intéressant de s’interroger sur la persistance d’un telle répartition en fonction des conditions d’exercice des stagiaires (type structures professionnelles spécifique au 1<sup>er</sup> degré).

Le tableau suivant vise à cette vérification.

Définitions des entretiens / Lieu d'exercice stagiaire	un espace de parole	un lieu de construction des savoirs	Un lieu de formation	Un lieu de mise en mots des pratiques
RASED	31,3% (5)	25,0% (4)	31,3% (5)	12,5% (2)
CLAD	100% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
CLIS	30,8% (4)	15,4% (2)	38,5% (5)	15,4% (2)

*Tableau 25 Comparaison des 4 populations exerçant dans les 3 types d'établissement (RASED, CLAD) accueillant un public d'enfants pour la priorité qu'ils accordent à la définition des EAP.*

Globalement, les stagiaires exerçant dans des structures accueillant un public d'enfants se répartissant entre les définitions « espace de parole » et « lieu de formation ». Toutefois cette répartition est nuancée en fonction du type de structure où exercent les stagiaires. Ceux exerçant en RASED tendent à se répartir à égalité entre les deux définitions, ceux exerçant en CLIS accordent une légère priorité à la définition « lieu de formation », alors que ceux exerçant en CLAD accordent plus la priorité à la définition « espace de parole ».

La vérification des précédentes hypothèses tend à accréditer l'idée que la définition des EAP prioritairement retenue par les stagiaires est plutôt liée au type de public pris en charge (enfants ou adolescents) qu'au type de structure d'exercice (structures spécialisées à une ou plusieurs classes, avec exercice en individuel ou en équipe) ou de degré d'exercice. Cette interprétation peut se vérifier dans la comparaison des stagiaires en fonction du public auprès duquel ils exerçaient avant leur entrée en formation ASH.

Définitions des entretiens / Public avant formation	<i>Non réponse</i>	un espace de parole	un lieu de construction des savoirs	Un lieu de formation	Un lieu de mise en mots des pratiques
Enfants	2,7% (1)	32,4% (12)	13,5% (5)	37,8% (14)	13,5% (5)
Adolescents	0,0% (0)	46,2% (6)	30,8% (4)	15,4% (2)	7,7% (1)
TOTAL	2,0% (1)	36,0% (18)	18,0% (9)	32,0% (16)	12,0% (6)

*Tableau 26 Comparaison des 2 populations ayant exercé auprès d'enfants ou d'adolescents, pour la priorité qu'ils accordent à la définition des EAP.*

Cette analyse de nos données nous permet d'affirmer que la définition prioritairement assignée aux EAP varie en fonction de la nature de l'expérience professionnelle des stagiaires en formation ASH :

- (1) le fait d'avoir exercé auprès d'adolescents conduit les stagiaires à donner une importance privilégiée à la définition « espace de parole » ;
- (2) le fait d'avoir exercé auprès d'enfants conduit les stagiaires à donner une importance privilégiée à la définition « lieu de formation ».

Après avoir montré l'influence de la nature de l'expérience professionnelle sur la perception de la définition des EAP, restait à vérifier l'hypothèse d'un impact de l'ancienneté de cette expérience. Le tableau suivant vise à cette vérification.

Définitions des entretiens / Ancienneté ASH	<i>Non réponse</i>	un espace de parole	un lieu de construction des savoirs	Un lieu de formation	Un lieu de mise en mots des pratiques
<i>Non réponse</i>	0,0% (0)	100% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Moins de 2 ans	0,0% (0)	31,6% (6)	31,6% (6)	21,1% (4)	15,8% (3)
Plus de 2 ans	3,3% (1)	36,7% (11)	10,0% (3)	40,0% (12)	10,0% (3)
TOTAL	2,0% (1)	36,0% (18)	18,0% (9)	32,0% (16)	12,0% (6)

*Tableau 27 Comparaison des 2 populations ayant moins ou plus de 2ans d'ancienneté ASH, pour la priorité qu'ils accordent à la définition des EAP.*

Ces résultats montrent que les stagiaires ayant plus de 2 ans d'ancienneté ASH accordent significativement plus d'importance à la définition des EAP comme lieu de formation (Tableau 27 : 40%) alors que les stagiaires ayant moins de 2 ans d'ancienneté privilégient quant à eux la définition des EAP comme un espace de parole (Tableau 27 : 31,6%).

### 3-2-2 Définition des champs des entretiens

L'étude des réponses à la question portant sur ce que formateurs et formés perçoivent et définissent comme champs possibles abordés au cours des EAP (annexe 2 : questionnaire, question n° Q5) permet de mettre en évidence une relative homogénéité de perception entre formateurs et formés, ainsi qu'entre formés eux-mêmes.

Champs des entretiens / Formateur ou Options stagiaire	représentation de soi	praticien réflexif	professionnel	outil de formation	institutionnel	espace de parole	personnel
<b>Population globale</b>	<b>13,3% (16)</b>	<b>36,7% (40)</b>	<b>11,7% (10)</b>	<b>13,3% (15)</b>	<b>3,3% (4)</b>	<b>16,7% (19)</b>	<b>5,0% (6)</b>
Formateurs	0,0% (0)	40,0% (4)	40,0% (4)	10,0% (1)	0,0% (0)	10,0% (1)	0,0% (0)
Stagiaires	16,0% (8)	36,0% (18)	6,0% (3)	14,0% (7)	4,0% (2)	18,0% (9)	6,0% (3)
<i>D</i>	21,7% (5)	30,4% (7)	4,3% (1)	13,0% (3)	4,3% (1)	17,4% (4)	8,7% (2)
<i>E</i>	10,5% (2)	42,1% (8)	10,5% (2)	15,8% (3)	0,0% (0)	21,1% (4)	0,0% (0)
<i>F</i>	12,5% (1)	37,5% (3)	0,0% (0)	12,5% (1)	12,5% (1)	12,5% (1)	12,5% (1)

Tableau 28 Comparaison des 4 populations étudiées (formateurs, stagiaires D, E et F) pour la priorité qu'ils accordent aux différents champs des AEP

Ces résultats montrent que, parmi les champs abordés en EAP, celui le plus reconnu par l'ensemble des groupes, tant formateurs que formés, est le champ du praticien réflexif (Tableau 28 : 30 à 40%), les autres champs proposés n'étant que très peu repérés à l'exception du champ « professionnel » par les formateurs (Tableau 28 : 40%).

La réflexivité apparaît donc comme l'élément essentiel de ces EAP : les stagiaires y viennent la chercher, les formateurs souhaitent l'apporter. C'est une des fonctions des EAP, le

développement des compétences de praticien réflexif (1.2.1.2. une formation action : les compétences du praticien réflexif).

Les EAP sont bien reconnus comme un lieu où l'on peut confronter sa pratique à des savoirs, où l'on peut analyser sa pratique et où l'on peut développer le désir de comprendre sa pratique et rechercher des solutions...

Ce sont les stagiaires option E qui s'affirment être les plus nombreux en recherche de réflexivité (Tableau 28 : 42,1%). Cela tient sans doute, comme nous l'avons déjà précédemment évoqué, à leur rôle délicat au sein des écoles. Ils sont « dans les apprentissages » tout en ayant une position décalée par rapport à ces apprentissages, la posture d'aide étant des plus difficiles à tenir. La réflexivité est en permanence au cœur du métier du maître E : c'est à lui que les collègues demandent avis et conseil sur les choix pédagogiques importants concernant l'avenir d'un enfant, c'est souvent lui que l'on consulte sur la pertinence de la mise en place de tel ou tel dispositif visant à améliorer au sein d'une école l'aide aux enfants en difficulté c'est lui qui est très souvent au cœur des projets novateurs des écoles.

Pour relativiser l'orientation de cette interprétation de ces résultats, nous pouvons aussi considérer le fait que les stagiaires option E exercent principalement dans le 1<sup>er</sup> degré (Tableau 6) puisse ouvrir à l'hypothèse que ce soit cette dernière caractéristique qui conduise le groupe E à privilégier le champ de la réflexivité.

Le tableau suivant vise à cette vérification.

Champs des entretiens / Degré d'exercice	représentation de soi	praticien réflexif	professionnel	outil de formation	institutionnel	espace de parole	personnel
Premier degré	9,7% (3)	41,9% (13)	9,7% (3)	9,7% (3)	3,2% (1)	19,4% (6)	6,5% (2)
Second degré	20,0% (2)	30,0% (3)	0,0% (0)	20,0% (2)	0,0% (0)	20,0% (2)	10,0% (1)
Mixte	33,3% (3)	22,2% (2)	0,0% (0)	22,2% (2)	11,1% (1)	11,1% (1)	0,0% (0)
TOTAL	16,0% (8)	36,0% (18)	6,0% (3)	14,0% (7)	4,0% (2)	18,0% (9)	6,0% (3)

Tableau 29 Comparaison des 3 populations exerçant dans les différents degrés d'enseignement (1<sup>er</sup> ; 2<sup>nd</sup> ; mixte) pour la priorité qu'ils accordent aux champs des EAP.

Ces résultats (tableau 29) tendent à vérifier notre hypothèse en montrant que le fait d'exercer dans le 1<sup>er</sup> degré conduit effectivement à significativement plus privilégier dans les EAP le champ du praticien réflexif (tableau 29 : 41,9%). Cette hypothèse est de plus confirmée par le tableau suivant qui montre que le fait d'avoir exercé auprès d'enfants avant d'entrer en formation conduit à plus privilégier le champ du praticien réflexif qu'un exercice auprès d'adolescent (Tableau 30 : 37,8% contre 30,8%).

Champs des entretiens / Public avant formation	représentation de soi	praticien réflexif	professionnel	outil de formation	institutionnel	espace de parole	personnel
Enfants	16,2% (6)	37,8% (14)	8,1% (3)	10,8% (4)	2,7% (1)	18,9% (7)	5,4% (2)
Adolescents	15,4% (2)	30,8% (4)	0,0% (0)	23,1% (3)	7,7% (1)	15,4% (2)	7,7% (1)
TOTAL	16,0% (8)	36,0% (18)	6,0% (3)	14,0% (7)	4,0% (2)	18,0% (9)	6,0% (3)

*Tableau 30 Comparaison des 2 populations ayant exercé auprès d'enfants ou d'adolescents, pour la priorité qu'ils accordent aux différents champs des EAP*

Après avoir étudié l'influence du degré d'exercice actuel du stagiaire et du public pris en charge dans l'exercice avant formation, sur la perception des champs des EAP, il nous reste à vérifier l'hypothèse d'un impact de l'ancienneté d'exercice du stagiaire sur cette perception.

Le tableau suivant vise à cette vérification.

Champs des entretiens / Ancienneté ASH	représentation de soi	praticien réflexif	professionnel	outil de formation	institutionnel	espace de parole	personnel
<i>Non réponse</i>	0,0% (0)	100% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Moins de 2 ans	5,3% (1)	31,6% (6)	15,8% (3)	21,1% (4)	5,3% (1)	15,8% (3)	5,3% (1)
Plus de 2 ans	23,3% (7)	36,7% (11)	0,0% (0)	10,0% (3)	3,3% (1)	20,0% (6)	6,7% (2)
TOTAL	16,0% (8)	36,0% (18)	6,0% (3)	14,0% (7)	4,0% (2)	18,0% (9)	6,0% (3)

*Tableau 31 Comparaison des 2 populations ayant moins ou plus de 2ans d'ancienneté ASH, pour la priorité qu'ils accordent aux différents champs des EAP.*

Ces résultats montrent que l'ancienneté des stagiaires n'est pas un facteur qui impacte sensiblement le fait de privilégier la réflexivité comme champ principal des EAP (Tableau 31 : 36,7% pour les plus expérimentés contre 31,6% pour les moins expérimentés en ASH).

L'étude qui précède montre que deux éléments permettent de favoriser le champ de la réflexivité :

- (1) le fait d'exercer dans le 1<sup>er</sup> degré et
- (2) d'avoir exercé avec un public d'enfants avant l'entrée en formation ASH.

**Le deuxième champ** cité est celui de l'espace de parole. Ce sont principalement les stagiaires qui font ce choix : 18% de citation pour les stagiaires contre 10% pour les formateurs. 21,1% des stagiaires de l'option E pense que c'est le champ le plus important. Ils avaient sans doute beaucoup de choses à dire, d'interrogations, de questions. Ce champ de l'espace de parole est, pour les stagiaires option E, en cohérence avec leur définition des EAP comme un espace de parole (Tableau 22 : choix fait par 36,8% de cette population).

Les formateurs n'accordent que très peu d'importance à cet item (Tableau 28 : 10%). Les formateurs considèrent, contrairement aux stagiaires, qu'il y a d'autres lieux qui font office d'espace de parole.

Concernant les stagiaires, les autres paramètres : ancienneté, degré d'exercice, public avant la formation, n'ont que peu d'influence sur ce choix.

Le « champ professionnel » est choisi par 40% des formateurs et 6% des stagiaires (tab 28 ). Ces stagiaires sont en majorité de l'option E (tableau 28 : 10,5%), ont moins de 2 ans d'ancienneté ASH (tableau 31 : 15,8%), travaillent dans le premier degré (tableau 29 : 9,7%) et travaillaient avec des enfants avant la formation (tableau 30 : 8,1%). Voilà, en gros, les caractéristiques effectivement des stagiaires option E.

On retrouve ici cette tendance des stagiaires ayant peu d'ancienneté ASH, qui recherchent des savoirs professionnels. Les mêmes (tableau 27) pensent que les EAP sont un lieu de construction des savoirs. Ces stagiaires ne sont pas encore à l'aise avec la construction de leur nouvelle identité, ils sont en pleine transition professionnelle porteuse d'évolution identitaire, tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. Ils sont en phase d'identification à autrui ou au groupe, ils sont en pleine « **délibération sur eux mêmes** » (Mégemont et Boubion op.cit.) et sont à la recherche d'éléments structurants.

## Conclusion et perspectives

Après avoir replacé les Entretiens d'Auto Positionnement dans leur contexte institutionnel et dans leur cadre théorique, notre travail d'étude et de recherche s'est centré sur les différences de perception de ce dispositif de formation et leur impact sur sa mise en œuvre et son efficacité. Nous avons ainsi recherché, par des entretiens individuels suivis de questionnaires collectifs, les différences de perception et de représentation du dispositif d'Entretiens d'Auto Positionnement entre les formateurs et les formés ainsi qu'entre les formés eux-mêmes en fonction de leurs contextes professionnels d'exercice, celui vécu avant la formation et celui visé par la formation.

Cette analyse des différences de perception nous a également conduit à en étudier d'une part, leur possible impact sur l'efficacité du dispositif et d'autre part, leur éventuelle prise en compte dans son adaptation aux différents publics à former.

Afin de répondre à ces questions, nous avons mis en place un protocole de recherche basé sur l'étude d'une population de formateurs et de formés stagiaires du centre de formation ASH de l'IUFM de Lorraine. Ce protocole de recherche s'est appuyé sur des entretiens préparatoires, tant avec des formateurs qu'avec des formés, pour recueillir quelques données sur la perception des EAP par les différents acteurs afin de construire un questionnaire nous permettant d'interroger une plus large population de formateurs et de formés. Les résultats de ce questionnement ont été analysés en comparant les différents acteurs pour les priorités qu'ils accordent aux différents objectifs, définitions et « champs dominants » des trois EAP du dispositif de formation.

Une première analyse a permis de dégager des différences entre formés stagiaires tant pour les objectifs que pour la définition et les champs des trois entretiens d'auto positionnement jalonnant le dispositif de formation ASH étudié.

Au niveau des objectifs perçus des EAP, il est apparu que les objectifs prioritaires assignés au premier EAP variaient en fonction de la nature de leur expérience professionnelle : (1) le fait d'exercer ou d'avoir exercé auprès d'adolescents conduit les stagiaires à donner une importance privilégiée à l'objectif d'accueil en formation, alors qu'exercer ou avoir exercé auprès d'enfants conduit à donner une importance privilégiée à l'objectif de réflexion sur les attentes vis-à-vis de

la formation et (2) c'est également le fait d'avoir plus d'ancienneté en ASH qui conduit à privilégier significativement l'objectif d'accueil en formation pour cet EAP de début de formation. Pour le second EAP, placé au milieu de la formation, les objectifs prioritaires assignés diffèrent significativement en fonction du type de public pris en charge (enfants ou adolescents) : une priorité à l'objectif « favoriser l'auto construction » étant accordée par les stagiaires exerçant avec des enfants. Pour le troisième EAP, placé en fin de formation, il apparaît que la priorité donnée aux objectifs varie en fonction de l'ancienneté ASH des stagiaires et du public auprès duquel ils exerçaient avant l'entrée en formation : (1) ceux qui ont le plus d'ancienneté ASH accordent une priorité significativement plus importante à l'objectif « exprimer son ressenti » et (2) ceux ayant exercé auprès d'adolescents ont tendance à donner priorité à l'objectif « évaluer l'impact de la formation ».

Au niveau de la définition donnée à ces entretiens d'auto positionnement, deux contrastes se sont avérés : (1) les formés ayant exercé auprès d'adolescents privilégient la définition « espace de parole » alors que ceux ayant exercé auprès d'enfants retiennent prioritairement la définition « lieu de formation » et (2) les stagiaires ayant le plus d'ancienneté ASH accordent significativement plus d'importance à la définition « lieu de formation » alors que leur collègue ayant moins d'ancienneté privilégie quant à eux la définition « espace de parole ».

Enfin, pour ce qui concerne les champs dominants retenus pour ces entretiens d'auto positionnement, nos résultats montrent que le champ de la réflexivité est d'autant plus prioritairement privilégié par les stagiaires que ceux-ci exercent dans le premier degré ou exerçaient avec un public d'enfants avant leur entrée en formation.

L'analyse menée sur les réponses données par les formateurs et leur comparaison à celles des formés stagiaires a révélé quelques contrastes de perception, en particulier au niveau de la définition des entretiens : les formateurs privilégient très significativement le « lieu de formation » et les stagiaires « l'espace de parole ».

L'ensemble de ces résultats montrent qu'à quelques nuances près, la définition et les objectifs de ces EAP dans le dispositif lorrain de formation ASH sont globalement bien perçus par les acteurs du dispositif, ceci sans contraste majeur entre formés et formateurs et surtout sans différence remarquable avec ceux assignés par les concepteurs du dispositif.

En effet, pour tous, concepteurs comme acteurs, ces entretiens d'auto-positionnement ne sont pas prioritairement considérés comme un dispositif de formation, dans le sens où ils n'ont pas été conçus et ne semblent pas perçus comme dispositif permettant de faire acquérir des compétences professionnelles. La construction des savoirs est souvent citée, mais elle ne l'est jamais de façon prioritaire, ni chez les stagiaires, ni chez les formateurs impliqués dans le dispositif. Ces EAP sont bien perçus comme un dispositif complémentaire aux autres dispositifs de formation constituant l'ensemble de cette formation ASH (ateliers d'analyse de pratique, séminaires mémoire, ateliers d'écriture, tous dispositifs de mise en mots tant collective qu'individuelle des pratiques).

Pour les formés comme pour les formateurs, la perception de ces EAP en termes de définition et d'objectifs assignés, correspond fortement aux objectifs et définition affichés par les concepteurs du dispositif. Il s'agit bien (1) pour le premier entretien de début de formation, d'accueillir les stagiaires, de s'assurer de leur désir de formation, de faire le point d'où ils partent, d'apporter un regard réflexif sur l'acte d'apprendre ; (2) pour le second entretien en cours de formation, de mettre en mots et d'analyser des situations professionnelles, de se construire comme stagiaire ; et (3) pour le troisième entretien au terme de la formation, de reprendre et d'analyser les éléments clés de la formation et de mesurer son évolution par les écarts entre l'état « initial » à l'entrée en formation et l'état « final » en fin de formation.

Dans sa conception et sa mise en œuvre actuelle, le dispositif d'EAP étudié est donc parfaitement perçu dans ses objectifs par la majorité des formés comme des formateurs. Il assure bien les fonctions et atteint bien les objectifs qui lui sont assignés par ses concepteurs, initiateurs et directeurs des orientations pédagogiques de la formation lorraine des enseignants ASH.

Pour en améliorer encore sa perception par les acteurs et son efficacité dans l'ensemble du dispositif de formation ASH, deux suggestions peuvent être faites : l'une concerne l'atteinte de l'objectif d'auto-positionnement par le stagiaire et l'autre la maîtrise *a priori* de l'ensemble des objectifs de formation du dispositif par les formateurs.

Pour permettre aux formés stagiaires de viser et atteindre l'objectif d'auto-positionnement, il serait souhaitable de les amener dès le premier EAP, voire en amont par l'écrit, à faire état de leurs compétences professionnelles et à mettre celles-ci en regard des compétences attendues d'un enseignant spécialisé, afin qu'ils puissent dès leur entrée en formation, mesurer le chemin à parcourir, ainsi que préparer et planifier les grandes étapes de leur formation. Les objectifs de chacun des EAP suivants seraient alors de mesurer le chemin déjà parcouru ou encore à parcourir. Les trois EAP du dispositif participeraient alors pleinement à l'auto positionnement du formé et seraient un véritable moyen d'individualiser la formation, pour l'amener au plus près des attentes et des besoins des stagiaires.

Enfin, pour permettre aux formateurs de maîtriser pleinement l'ensemble des objectifs du dispositif d'EAP, avant même de s'y impliquer par leurs pratiques, il serait essentiel de proposer dans le cadre de la formation de formateurs à l'IUFM, à chaque formateur susceptible de mener des entretiens d'auto-positionnement, une formation préalable sur les concepts sous-jacents, les enjeux, les objectifs et l'intérêt formatif de cet outil unanimement plébiscité, tant par les formés que par les formateurs.

## Bibliographie

### **Livres :**

Alain Blanchet et Anne Gotman, *l'enquête et ses méthodes : l'entretien* 2eme édition Armand Colin 2007

Etienne Bourgeois, Jean Nizet, *Apprentissage et formation des adultes* 3eme édition PUF Paris 2005

Jean de Lagarde, *Initiation à l'analyse de données*, Dunod, 1989

Hervé Fenneteau, *Enquête : entretien et questionnaire* Les topos Dunod Paris 2eme édition 2007

Bernard Lahire, *L'homme pluriel, les ressorts de l'action* Hachette littérature Pluriel sociologie 2001

Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner* ESF Paris 2eme édition 1999

### **Reuves :**

Marta Anadon, Yves Bouchard et collectif : Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle in *Revue Canadienne d'Education* n°26, 1-2001, p 1-17

Armelle Balas Chanel : « Comment accompagner la mise en mots de l'expérience pour la VAE » in *Expliciter, le journal de l'association GREX* n° 60 mai 2005, p 25-33

Amina Barkatoolah, L'apprentissage expérientiel : une approche transversale in *Education Permanente* n° 100/101 Décembre 1989

Jacqueline Beckers Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et Formation* n°46 2004, p 61-80

Frédéric Haeuw « Individualisation et nouvelles modalités de formation : quelles articulations, quel avenir ? » *Actualité de la Formation Permanente*, n° 196 mai-juin 2005, p 51-57.

Samira Mahlaoui : « Analyser les activités des professionnels de l'éducation et de la formation par le biais d'entretiens individuels » in revue *Education Permanente* n° 62/2005-1, p 187-200

Jean Luc Mègemont, Alain Baubion, Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle, in *Connexion* n°76 2/2001 : Transition, vie professionnelle et vie personnelle, p 15-28

Marianne Prodhomme Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences. Etre là et s'abstraire pour permettre au sujet d'advenir, in *Education Permanente* n°153 2002

Philippe Perrenoud : Assumer une identité réflexive in *Educateur*, n°2, 18 février 2005, p 30-33

A la conquête de soi dossier de la revue *Sciences Humaines* n°209 novembre 2009, p 22-29

### **Colloques :**

Olivier Bistorin, Thibaud Monteiro et Claude Pourcel : modélisation du parcours apprenant dans un système de production de compétences, 6<sup>e</sup> conférence francophone de modélisation et simulation, MOSIM'06, Rabat, Maroc, avril 06

Marc Nagels et Jean Louis Pourrière, 7eme colloque européen sur l'autoformation « faciliter les apprentissages autonomes » Enfa, Auzeville 18-19 mai 2006, « le positionnement à l'entrée en formation : source d'engagement en formation. »

JM Paragot 2007/2010 IUFM/Nancy-Université/INRP, « A propos de la notion de précédence en formation : l'expérience significative à l'IUFM de Lorraine et le concept de précédence. »

INRP, Actes du colloque « Bâtir l'école du XXIe siècle », Nancy, 3, 4, 5 avril 2000, Editions CRDP Lorraine.

### **Lien internet :**

Philippe Perrenoud : Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ?

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_29.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_29.html)

**Logiciel :**

SPHINX, Sphinx Plus2, version Sphinx 2000 4.5, Le Sphinx développement.

## Sigles utilisés :

(par ordre alphabétique)

AAPP	Atelier d'Analyse des Pratiques Professionnelles
AFNOR	Association Française pour la Normalisation
AIS	Adaptation et Intégration Scolaire
ASH	Adaptation aux Situations de Handicap
CAPA-SH	Certificat d'Aptitude Professionnelle Adapté aux Situations de Handicap
CAPSAIS	Certificat d'Aptitude Professionnelle Spécialisé à l'Adaptation et Intégration Scolaire
CIPE	Construction de l'Identité Professionnelle de l'Enseignant ( <i>groupe de recherche</i> )
CLAD	Classe d'Adaptation ( <i>fermée</i> )
CLIS	Classe d'Inclusion scolaire
EAP	Entretien d'Auto Positionnement
ENIM	Ecole Nationale d'Ingénieurs de Metz
ENSP	Ecole Nationale de la Santé Publique
IME	Institut Médico Educatif
INRP	Institut National de la Recherche Pédagogique
ITEP	Institut Thérapeutique
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
MCF	Maître de Conférence
PIF	Programme Individuel de Formation
PRCE	Professeur Certifié ou agrégé
PREC	Professeur des Ecoles
RASED	Réseau d'Aide Spécialisé pour les Enfants en Difficulté
SEGPA	Section d'Enseignement Général Professionnel Adapté
TER	Travail d'Etude et de Recherche
ULIS	Unité Locale d'Inclusion Scolaire
UPI	Unité Pédagogique d'Intégration

## Index des tableaux

Tableau 1 Comparaison de l'ancienneté dans l'ASH avant l'entrée en formation ASH, en fonction de l'option ASH choisie pour la formation.....	38
Tableau 2 Comparaison de l'ancienneté dans l'ASH, en fonction du public pris en charge avant l'entrée en formation ASH.....	39
Tableau 3 Comparaison des répartitions des choix d'option ASH en fonction du public pris en charge avant l'entrée en formation ASH.....	39
Tableau 4 Comparaison des répartitions des stagiaires dans les degrés d'enseignement en fonction de leur ancienneté ASH.....	40
Tableau 5 Comparaison des répartitions des stagiaires dans les degrés d'enseignement en fonction du public pris en charge avant l'entrée en formation ASH.....	40
Tableau 6 Comparaison des répartitions des stagiaires dans les degrés d'enseignement en fonction de l'option choisie pour leur formation ASH.....	41
Tableau 7 Comparaison des 4 populations étudiées (formateurs, stagiaires D, E et F) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 1.....	48
Tableau 8 Comparaison des 4 populations exerçant dans les 4 types d'établissement (UPI, SEGPA, IME, ITEP) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 1.....	49
Tableau 9 Comparaison des 4 populations exerçant dans les 4 types d'établissement (RASED, CLAD, CLIS, IME) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 1.....	50
Tableau 10 Comparaison des 3 populations exerçant dans les différents degré d'enseignement (1 <sup>er</sup> ; 2 <sup>nd</sup> ; mixte) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 1.....	51
Tableau 11 Comparaison des 2 populations ayant exercé auprès d'enfants ou d'adolescents, pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 1.....	51
Tableau 12 Comparaison des 2 populations ayant moins ou plus de 2ans d'ancienneté ASH, pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 1.....	52
Tableau 13 Comparaison des 4 populations étudiées (formateurs, stagiaires D, E et F) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 2.....	54
Tableau 14 Comparaison des 2 populations ayant exercé auprès d'enfants ou d'adolescents, pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 2.....	55
Tableau 15 Comparaison des populations exerçant avec des enfants dans 4 types de structure (RASED, CLAD, CLIS, IME) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 2.....	56
Tableau 16 Comparaison des populations exerçant avec des adolescents dans 4 types de structures (UPI, SEGPA, IME, ITEP) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 2.....	56
Tableau 17 Comparaison des 2 populations ayant moins ou plus de 2ans d'ancienneté ASH, pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 2.....	57
Tableau 18 Comparaison des 4 populations étudiées (formateurs, stagiaires D, E et F) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 3.....	58

Tableau 19 Comparaison des 2 populations ayant moins ou plus de 2ans d'ancienneté ASH, pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 3 .....	59
Tableau 20 Comparaison des 3 populations exerçant dans les différents degrés d'enseignement (1 <sup>er</sup> ; 2 <sup>nd</sup> ; mixte) pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 3 .....	60
Tableau 21 Comparaison des 2 populations ayant exercé auprès d'enfants ou d'adolescents, pour la priorité qu'ils accordent aux 4 catégories d'objectifs assignés à l'entretien 3 .....	60
Tableau 22 Comparaison des 4 populations étudiées (formateurs, stagiaires D, E et F) pour la priorité qu'ils accordent à la définition des AEP.....	62
Tableau 23 Comparaison des 4 populations exerçant dans les 4 types d'établissement (UPI, SEGPA, IME, ITEP) pour la priorité qu'ils accordent à la définition des EAP.....	63
Tableau 24 Comparaison des 3 populations exerçant dans les différents degré d'enseignement (1 <sup>er</sup> ; 2 <sup>nd</sup> ; mixte) pour la priorité qu'ils accordent à la définition des EAP.....	64
Tableau 25 Comparaison des 4 populations exerçant dans les 3 types d'établissement (RASED, CLAD) accueillant un public d'enfants pour la priorité qu'ils accordent à la définition des EAP.....	65
Tableau 26 Comparaison des 2 populations ayant exercé auprès d'enfants ou d'adolescents, pour la priorité qu'ils accordent à la définition des EAP. ....	66
Tableau 27 Comparaison des 2 populations ayant moins ou plus de 2ans d'ancienneté ASH, pour la priorité qu'ils accordent à la définition des EAP. ....	67
Tableau 28 Comparaison des 4 populations étudiées (formateurs, stagiaires D, E et F) pour la priorité qu'ils accordent aux différents champs des AEP .....	68
Tableau 29 Comparaison des 3 populations exerçant dans les différents degré d'enseignement (1 <sup>er</sup> ; 2 <sup>nd</sup> ; mixte) pour la priorité qu'ils accordent aux champs des EAP. ....	69
Tableau 30 Comparaison des 2 populations ayant exercé auprès d'enfants ou d'adolescents, pour la priorité qu'ils accordent aux différents champs des EAP.....	70
Tableau 31 Comparaison des 2 populations ayant moins ou plus de 2ans d'ancienneté ASH, pour la priorité qu'ils accordent aux différents champs des EAP.....	71

## Annexes

### Annexe 1 : les guides d'entretiens préparatoires

*Pour les formateurs :*

Dans le dispositif de formation ASH de Nancy est intégré un dispositif d'entretiens d'auto-positionnement avec chacun des stagiaires :

- que pensez-vous que ce dispositif veut apporter aux stagiaires ?
  
- que pensez-vous que ce dispositif veut apporter à la formation ?
  
- que pensez-vous que ce dispositif peut apporter aux stagiaires ?
  
- que pensez-vous que ce dispositif peut apporter à la formation ?
  
- que pensez-vous que ce dispositif a réellement apporté aux stagiaires ?
  
- que pensez-vous que ce dispositif a réellement apporté à la formation ?

*Pour les stagiaires :*

Dans le cadre de votre formation ASH à Nancy, vous avez participé au dispositif d'entretiens d'auto-positionnement (visant un « bilan de compétences »)

- que pensez-vous que ce dispositif voulait vous apporter ?
  
- que pensez-vous que ce dispositif voulait apporter à la formation ?
  
- que pensez-vous que ce dispositif pourrait vous apporter ?
  
- que pensez-vous que ce dispositif pourrait apporter à la formation ?
  
- que pensez-vous que ce dispositif vous a réellement apporté ?
  
- que pensez-vous que ce dispositif a réellement apporté à la formation ?

## Annexe 2 : le questionnaire

### Positionnement

---

#### 1. Vous êtes

- Stagiaire (cette année ou l'an dernier)  
 Formateur
- 

#### 2. Etes vous

- un homme    une femme

*La question n'est pertinente que si Vous êtes S ou F = "Formateur"*

---

#### 3. Etes vous

- un homme    une femme

*La question n'est pertinente que si Vous êtes S ou F = "Stagiaire (cette année ou l'an dernier)"*

---

#### 4. Dans quelle tranche d'âge vous situez vous

- entre 30 et 35    entre 35 et 40    entre 40 et 45  
 entre 45 et 50    plus de 50

*La question n'est pertinente que si Vous êtes S ou F = "Formateur"*

---

#### 5. A quelle option intervenez vous

- D    E    F

*Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

*La question n'est pertinente que si Vous êtes S ou F = "Formateur"*

---

#### 6. Etes vous2

- PREC (prof. des écoles)  
 PRCE (prof. certifié ou agrégé)  
 MCF ou PU (enst-chercheur)  
 Autre:

*La question n'est pertinente que si Vous êtes S ou F = "Formateur"*

---

#### 7. Depuis combien d'années formez vous des enseignants ?

- entre 10 et 15    entre 15 et 20    entre 20 et 25  
 plus de 25

*La question n'est pertinente que si Vous êtes S ou F = "Formateur"*

---

**8. Depuis combien d'années êtes-vous formateur des maîtres ASH ?**

- moins de 2    entre 2 et 5    plus de 5

*La question n'est pertinente que si Vous êtes S ou F = "Formateur"*

---

**9. Depuis combien d'années faites vous des entretiens d'auto-positionnement? valeur entre 1 et 12**

*La réponse doit être comprise entre 1 et 12.*

*La question n'est pertinente que si Vous êtes S ou F = "Formateur"*

---

**10. A quelle fréquence intervenez vous dans la formation ASH? (en heures annuelles)**

*La question n'est pertinente que si Vous êtes S ou F = "Formateur"*

---

**11. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?**

- entre 20 et 25 ans    entre 25 et 30 ans  
 entre 30 et 35 ans    entre 35 et 40 ans  
 plus de 40 ans

*La question n'est pertinente que si Vous êtes S ou F = "Stagiaire (cette année ou l'an dernier)"*

---

**12. Quelle est votre option ?**

- D    E    F

*La question n'est pertinente que si Vous êtes S ou F = "Stagiaire (cette année ou l'an dernier)"*

---

**13. Quel est votre lieu d'exercice ?**

- RASED    CLAD    CLIS    UPI    SEGPA  
 EREA    IME    ITEP    Autre

*La question n'est pertinente que si Vous êtes S ou F = "Stagiaire (cette année ou l'an dernier)"*

---

**14. Quelle est votre ancienneté dans l'Education Nationale ?**

- moins de 5 ans    entre 5 et 10 ans  
 entre 10 et 15 ans    entre 15 et 20  
 plus de 20 ans

*La question n'est pertinente que si Vous êtes S ou F = "Stagiaire (cette année ou l'an dernier)"*

---

**15. Quel était votre niveau d'enseignement avant la formation ASH ?**

- Cycle 1     Cycle 2     Cycle 3  
 ASH école     ASH collègue     Autre

*La question n'est pertinente que si Vous êtes S ou F = "Stagiaire (cette année ou l'an dernier)"*

---

**16. Quelle est votre ancienneté ASH ?**

- aucune     moins de 2 ans     entre 2 et 5 ans  
 plus de 5 ans

*La question n'est pertinente que si Vous êtes S ou F = "Stagiaire (cette année ou l'an dernier)"*

---

**17. Q1 Parmi les 3 entretiens, avec lequel vous êtes vous senti le plus à l'aise ? \***

**Choisissez toutes les réponses qui conviennent:**

- entretien 1     entretien 2     entretien 3

*Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

---

**18. Q2 Selon vous, quels étaient les objectifs / stagiaires du 1er entretien (Juin) ?**

- mise en situation d'apprentissage  
 accueil dans la formation  
 description et analyse d'une situation d'apprentissage  
 expression de ses ressources et de ses ambitions  
 formulation de son propre bilan de compétences  
 réflexion sur ses propres attentes de la formation  
 mise en mot de ses pratiques professionnelles  
 description de l'expérience professionnelle  
 réflexion sur soi avec un professionnel  
 construction d'une éthique professionnelle  
 facilitation de l'émergence du "disponible"

---

**19. Q3 Selon vous, quels étaient les objectifs / stagiaires du 2ème entretien (Novembre) ?**

- aide à la construction de l'identité professionnelle
- positionnement par rapport au métier
- description d'une situation par rapport au sujet de mémoire envisagé
- auto construction comme stagiaire en formation
- reconnaissance de soi comme acteur du système
- réflexion sur l'action
- construction des savoirs à partir de l'expérience
- entrée dans les techniques de l'entretien
- liaison terrain et formation
- construction d'une éthique professionnelle
- réflexion sur les attentes de la formation
- mise en situation pour parler de soi
- obtention d'un retour sur son discours

---

**20. Q4 Selon vous, quels étaient les objectifs / stagiaires du 3ème entretien (Avril) ?**

- expression de son ressenti sur la formation
- mesure des "écarts" entre juin et avril
- ouverture d'un espace de construction du sens
- participation à un dialogue professionnel
- construction d'une éthique professionnelle
- rappel des ressources disponibles en formation
- entrée dans les techniques de l'entretien
- aide à se poser des questions

---

**21. Q5 Les entretiens d'auto-positionnement permettent d'aborder différents champs, parmi les suivants, dites ceux qui sont les plus importants pour vous.**

- représentation de soi     praticien réflexif
- professionnel             outil de formation
- institutionnel             espace de parole
- personnel

---

**22. Q6 Pour vous, les entretiens d'auto-positionnement c'est :**

- un espace de parole
- un lieu d'acquisition de compétences professionnelles
- un lieu d'évaluation
- un lieu de critique
- un moment structurant
- un lieu de conseil/réassurance/recentrage
- un moment d'échange et de partage
- un moment d'écoute
- une pause dans la formation
- un élément de formation parmi d'autres
- une pratique en cohérence avec la formation
- un moment d'accompagnement formatif
- un lieu d'apports théoriques
- un lieu de mise en mot des pratiques
- un lieu de construction de l'identité professionnelle

---

**23. Q7 Dans le champ professionnel, les entretiens d'auto-positionnement peuvent aider à :**

- s'assumer comme acteur du système
- assumer des choix professionnels
- construire des compétences professionnelles
- entrer dans les techniques de l'entretien
- prendre conscience de là où on en est
- poser ses ressources et/ou ses ambitions
- faire un bilan de compétences
- apporter des outils méthodologiques
- construire son identité professionnelle
- se positionner par rapport au métier
- construire une éthique professionnelle
- faire émerger le 'disponible'

---

**24. Q8 Dans le champ de la représentation de soi, les entretiens d'auto-positionnement peuvent aider à :**

- être une personne en formation
- prendre sa place de sujet
- structurer sa pensée
- se construire comme stagiaire en formation
- être suivi individuellement
- savoir si on est bien dans ce qu'on fait
- se donner la faculté de se comprendre
- se poser
- prendre conscience du chemin à parcourir
- se (re)mettre en situation d'apprentissage
- décrire et analyser une situation d'apprentissage

---

**25. Q9 Dans le champ personnel, les entretiens d'auto-positionnement peuvent aider à :**

- avoir une attitude volontaire
- avoir une attitude responsable
- s'investir personnellement
- se comprendre
- se construire
- parler de soi
- être une personne en formation
- partager des moments privilégiés

---

**26. Q10 Dans le champ de la parole, les entretiens d'auto-positionnement peuvent aider à :**

- rappeler les ressources
- échanger
- énoncer/verbaliser/mettre en mots les pratiques
- être écouté par un professionnel
- se poser des questions
- trouver ses propres réponses
- parler de soi en tant que personne et en tant que professionnel

---

**27. Q11 Dans le champ de la réflexivité, les entretiens d'auto-positionnement peuvent aider à :**

- réfléchir sur l'action
- se percevoir comme praticien réflexif
- construire des savoirs à partir de l'expérience
- remettre en cause certaines valeurs
- bouleverser certaines habitudes
- prendre du recul
- se mettre en perspective
- se remettre en cause

---

**28. Q12 Dans le champ de la formation, les entretiens d'auto-positionnement peuvent aider à :**

- mesurer les 'écarts'
- exprimer son ressenti sur la formation
- progresser dans le travail du mémoire
- réfléchir sur ses attentes de la formation
- se former à partir de l'expérience
- construire du sens
- lier le terrain et la formation
- percevoir un certain nombre de seuils : accueil, mémoire, reprise/bilan
- apporter de la cohérence à la formation
- apporter du crédit à la formation
- apporter une âme à la formation

---

**29. Q13 Selon vous, le formateur animateur d'entretiens d'auto-positionnement doit-il avoir un champ d'expertise particulier ?**

- oui
- non

---

**30. Q13 bis Dans quel champ d'expertise le formateur devrait-il, selon vous, se situer ?**

- disciplinaire (quelles disciplines?)
- psychopédagogie
- collègue spécialisé
- autre

*La question n'est pertinente que si Champ d'expertise du formateur = "oui"*

---

**31. Q14 Quelles sont les qualités requises chez les formateurs pour mener les entretiens d'auto-positionnement ?**

- écouter l'autre être en empathie
- être un expert dans son domaine
- savoir faire reformuler
- analyser rapidement pour recentrer/relancer
- comprendre les situations
- repérer ce qui se joue
- être chaleureux
- rester neutre
- accompagner
- rester à sa place
- se mettre en recul
- taire son savoir
- être facilitateur
- se référer à des champs théoriques
- donner du sens au dispositif
- trouver des pistes d'interprétation